



Qualitative Research in Education

Volume 6, Number 2

Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Articles

Hearing the Voices of Students and Teachers: A Phenomenological Approach to Educational Research - Brian Kelleher Sohn, Sandra P. Thomas, Katherine H. Greenberg, Howard R. Pollio 121

“Dedícate a Otra Cosa”: Estudio Autobiográfico del Desarrollo Profesional de un Docente Universitario de Educación Física - David Hortigüela Alcalá, Alejandra Hernando Garijo 149

Understanding the Motivations: a Qualitative Analysis of Israelis Holding a Bachelor's Degree who Pursue an MBA Abroad - Ayelet Sasson 179

Percepción del Alumnado y Profesorado sobre un Programa de Mediación entre Iguales - Isabel Silva Lorente, Juan Carlos Torrejo Seijo 214

Review

Critical and Creative Research Methodologies in Social Work, Editado por Lia Bryant - Regina Gairal Casadó 239



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Hearing the Voices of Students and Teachers: A Phenomenological Approach to Educational Research

Brian Kelleher Sohn¹, Sandra P. Thomas², Katherine H. Greenberg¹
& Howard R. Pollio³

1) Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tennessee, United States.

2) PhD program in Nursing, University of Tennessee, United States.

3) Department of Psychology, University of Tennessee, United States.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 - June 2017

To cite this article: Sohn, B. K., Thomas, S. P., Greenberg, K. H., & Pollio, H. R. (2017). Hearing the Voices of Students and Teachers: A Phenomenological Approach to Educational Research. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 121-148. doi:10.17583/qre.2017.2374

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2374>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

Hearing the Voices of Students and Teachers: A Phenomenological Approach to Educational Research

Brian Kelleher Sohn
University of Tennessee

Sandra P. Thomas
University of Tennessee

Katherine H. Greenberg
University of Tennessee

Howard R. Pollio
University of Tennessee

(Received: 31 October 2016; Accepted: 25 April 2017; Published: 28 June 2017)

Abstract

Many contemporary researchers claim to use a phenomenological approach but seldom connect their methods to tenets from phenomenological philosophy. We describe a distinctive approach, grounded in the writings of French philosopher Maurice Merleau-Ponty, for conducting educational research. Procedures are outlined for bracketing pre-understandings of a phenomenon, interviewing, and thematizing data with assistance of an interdisciplinary interpretive group. Using our approach, researchers capture the figural aspects of a phenomenon that dominate perception as well as the contextual background that is less visible but integral to understanding it. This phenomenological approach offers educational researchers a radical empiricism, a flexible structure, and a dialogical community of support.

Keywords: phenomenology, hermeneutic phenomenological research, qualitative methodology, educational research methods, existential phenomenology

Escuchando las Voces de Los Estudiantes y Profesores: Un Enfoque Fenomenológico de la Investigación Educativa

Brian Kelleher Sohn
University of Tennessee

Sandra P. Thomas
University of Tennessee

Katherine H. Greenberg
University of Tennessee

Howard R. Pollio
University of Tennessee

(*Recibido: 31 de octubre de 2016; Aceptado: 25 de abril de 2017;*
Publicado: 28 de junio de 2017)

Resumen

Muchos investigadores contemporáneos afirman utilizar un enfoque fenomenológico, pero rara vez conectan sus métodos con los principios de la filosofía fenomenológica. Se describe un enfoque distintivo para la realización de investigación educativa, basado en los escritos del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty. Se esbozan procedimientos para acotar el pre-conocimiento de un fenómeno, para entrevistas y para tematizar datos con ayuda de un equipo interdisciplinario interpretativo. Usando nuestro enfoque, los investigadores captan los aspectos figurativos de un fenómeno que domina la percepción, así como el fondo contextual que es menos visible, aunque integral para su comprensión. Este enfoque fenomenológico ofrece a los investigadores educativos un empirismo radical, una estructura flexible, y una comunidad dialógica de apoyo.

Palabras clave: fenomenología, investigación fenomenológica hermenéutica, metodología cualitativa, métodos de investigación educativa, fenomenología existencial

“Sometimes I’m invisible and sometimes I have to represent every Black in the class.”

“Just college itself is already intense. I just don’t think that anybody needs any added pressures. But you come to University X and you’re Black, it automatically is there.”

“And so a lot of times I felt out of place, because you see all white faces. You know I’m the only fly in the buttermilk, so that took some getting used to.”

Hear the voices of Black undergraduate students at a predominately White southern university in the United States (Davis et al., 2004). Phenomenological research captured the distressful lived experience of these students in a way that no questionnaire research on student retention ever could. The study was undertaken because the graduation rate of Black students was lower than the rate for the university as a whole. Student advisors knew that the campus climate was not always supportive of minority students, but available data provided no clear explanation. No prior investigation had elicited the first-person perspectives of Black students. Interviews with the students yielded rich descriptions of the racism that permeated the world of the university, a world that sounded foreign to us as White members of the faculty. We were unaware of how difficult their daily lives were and how their instructors unwittingly contributed to their difficulties. Black students told disturbing stories about classrooms with bigoted, uncaring, or hostile instructors and classmates. None of us on the research team had experienced feeling like “a fly in the buttermilk.” This study enabled us to walk in the shoes of Black study participants across the campus (where, in a disturbing incident, they saw nooses hanging from a tree), and into their classrooms where they were hyper-visible on some occasions and invisible on others (Thomas & Davis, 2000; Davis et al., 2004; Thomas et al., 2007).

These studies of the Black student experience illustrate the power and efficacy of a distinctive permutation of phenomenological research methodology developed and refined over 30 years by an interdisciplinary team at the University of Tennessee, Knoxville (UTK) (Pollio, Henley, &

Thompson, 1997; Thomas, 2005; Thomas & Pollio, 2002; Thompson, Locander, & Pollio, 1989).

Researchers among our interdisciplinary team have used this approach to examine a variety of issues in teaching and learning, including underachieving students and their teachers in K-12 (Oreshkina & Greenberg, 2010), court-mandated adult education (Mottern, 2013), and transformative learning in a graduate seminar (Sohn et al., 2016). Others using our approach have explored prescient topics such as the experience of adolescents who were apprehended while carrying a gun to school (Marsh, 1996), the student experience of other students (Sohn, 2016), and young children's first experience of taking standardized tests (Crisp, 2010), to cite just a few examples.

This methodological approach combines tenets from the writings of Husserl, Heidegger, and Gadamer, but draws principally from the work of French philosopher Maurice Merleau-Ponty (1945/1962). Inspiration from his existential phenomenology inspired us to introduce procedural variations from other phenomenological research more widely known in the field of education (e.g., van Manen, 1990). In particular, our methods for interviewing, ensuring rigor, and developing insight during the analytic process are unique and deserve thoughtful consideration by educational researchers. Our approach is both descriptive and hermeneutic: although we strive for a comprehensive description of phenomena, we also engage in the “high-order interpretive work...[within] a well-crafted phenomenological ...description” (Sandelowski, 2008, p. 193). We agree with Friesen, Henriksson and Saevi (2012) that hermeneutic phenomenology is “the study of *experience* together with its *meanings*. Like hermeneutics, this type of phenomenology is open to revision and reinterpretation....” (p. 1). Unlike these researchers and others who follow the work of van Manen (1990), our method remains as close as possible to the descriptions provided by our participants—to *their words*.

What this phenomenological approach offers is a radical empiricism, a flexible structure, and a dialogical community of support. We do not impose *a priori* theoretical explanations—we seek an intimate connection with our research participants and refrain from theorizing about them before we come to know them. The phenomenological approach is appealing to scholars in professions such as teaching, counseling, and nursing, but, as Halling (2002, p. 18) noted: ‘Unfortunately, the phenomenological tradition

is not readily accessible to readers who are unfamiliar with it.” The language of continental philosophy, which retains many German or French terms, is intimidating to non-philosophers, and instruction regarding phenomenological research methodology is not available in many graduate programs.

The purpose of this paper is to outline the elements of our research procedures and emphasize their alignment with Merleau-Ponty’s philosophy. We write for three audiences: students new to the world of qualitative research, educational researchers exploring various phenomenological procedures and their relationship to philosophical premises, and instructors of qualitative methodology who want a reference that helps their students understand and apply our approach. With regard to the latter, we give concrete suggestions for bracketing pre-understandings of a phenomenon, conducting phenomenological interviews, and interpreting data with the assistance of an interdisciplinary phenomenology research group.

Merleau-Ponty’s Philosophy

Merleau-Ponty’s philosophy is a philosophy of *meaning*, and meaning is always human, always worldly, always integral to the work humans are doing in the lifeworld each day (Kwant, 1963). Human beings are not passive before the stimuli in the lifeworld; we take an intentional stance toward the objects and events in our conscious awareness. Merleau-Ponty was criticized within philosophical circles because he found the phenomena of ordinary life more fascinating than the typical focus of philosophers on abstract concepts such as Truth or Beauty. Throughout his life, he retained a humble stance in which he was perpetually astonished by the wonder of the world and he perpetually revised his ideas, some of which we share below.

Perception

Perception is primary in Merleau-Ponty’s (1945/1962) phenomenology because it affords a direct experience of the events, objects, and phenomena of the world. He emphasized perception as “the bedrock of human experience” (Moran, 2000, p. 403). And our research goal is to see the world as our study participants perceive it. According to Merleau-Ponty, “in

perception we witness the miracle of a totality that surpasses what one thinks to be its conditions or its parts” (cited in Hass, 2008, p. 49). To accomplish this goal, he applied the figure/ground concept from German Gestalt psychology: perceived phenomena always appear to us as meaningful wholes, yet some aspects will stand out as *figural*. “Every visible [also] involves a ground which is not visible in the sense the figure is” (Merleau-Ponty, 1964/1968, p. 246). As we apply this aspect of Merleau-Ponty’s philosophy in our research, we are compelled to illuminate the whole phenomenon in our analysis: what is perceived must always be understood in relation to the horizon (the ground) upon which it appears.

Existential Grounds

Drawing from Merleau-Ponty, van Manen (1990) discusses the four existential themes—corporeality, temporality, relationality, and spatiality—that constitute the grounds of human experience in the lifeworld. In our writing, we strive for simpler language (e.g., Thomas & Pollio, 2002), and for this reason we speak of Body, Time, Others, and World. According to Merleau-Ponty (1945/1962, p. 365), “if we rediscover time beneath the subject, and if we relate to the paradox of time those of the body, the world, the thing, and others, we shall understand that beyond these there is nothing to understand.”

Body

Western philosophers, adhering to the Cartesian separation of mind and body, were startled by Merleau-Ponty’s emphasis on embodiment. Merleau-Ponty asserted that the body creates the possibility of thinking; thought emerges out of the body’s sensory immersion in the world (Moran, 2000). “The body is the vehicle of being in the world...the mediator of [the] world...our anchorage in [the] world” (Merleau-Ponty, 1945/1962, pp. 82, 144, 145). Educational researchers (focused traditionally on abstract, theoretical analysis) pay insufficient attention to the embodied selves of students and teachers: for example, they are often constrained by their physical surroundings and institutional rules and react emotionally to failure. These phenomena are pertinent to understanding teaching and learning.

Time

In Merleau-Ponty's writings, time is a subjective experience—clocks and calendars cannot define it. For some students, minutes and hours of a class can pass mindlessly until something unusual intrudes into consciousness. According to Merleau-Ponty, “time in the widest sense...is a setting to which one can gain access and which one can understand only by occupying a situation in it” (1945/1962, p. 332). In an educational research project, for example, the interviewer may hear a student describe a class “flying by” or “dragging along.”

Others

Connections with other people allow humans to transcend existential aloneness. Merleau-Ponty's work emphasizes the “knots” or networks of relationships in which we spend our lives, reminding us the first “objects” that a baby sees are the smiles of those who love him: “My own and other people's [paths] intersect and engage each other like gears” (Merleau-Ponty, 1945/1962, pp. xx). We give careful attention to other people who appear in participant narratives of lived experience.

World

The lifeworld is already there before we begin to reflect upon it. We begin life as a “fragile mass of living jelly...and we all reach the world, and the same world, and it belongs wholly to each of us” (Merleau-Ponty, 1964/1968, pp. 14, 31). We are inseparable from the world, and the world invades us, as Merleau-Ponty (1964/1968) noted: “In a forest, I have felt many times over that it was not I who looked at the forest. Some days I felt that the trees were looking at me, were speaking to me.” Phenomenologists are interested in both space and place, security and freedom, and all the everyday objects and things humans encounter in the world (Tuan, 1977). For the Black students who talked to us about their experience of the university, they were in a White, hostile world.

A Caveat

Merleau-Ponty was a philosopher whose writing was directed toward other philosophers. He was not writing to instruct social science researchers of the 21st century about how to apply his work. Undoubtedly, a philosopher might find fault with the preceding summary of Merleau-Ponty's ideas, or with the ways we non-philosophers have taken up those ideas. Despite these concerns, we believe the existential hermeneutic phenomenology we practice is faithful to Merleau-Ponty's core premises and can be practiced by non-philosophers "as a manner or style of thinking" (1945/1962, p. viii). We have been encouraged by philosophers who welcome phenomenology as it is practiced in disciplines beyond philosophy (see Embree's paper about our work, 2008). In the following sections of the paper, we explain the research method and procedures we use at UTK, including formulation of the question, bracketing, selecting participants, interviewing, analysis, validation of the interpretation, and preparation of the research report.

Procedures of this Research Method

In this section, we describe specific procedures developed by UTK researchers (Thomas & Pollio, 2002) for conducting existential, hermeneutic phenomenological research. Some of our procedures are similar to other phenomenological approaches, but the use of the Phenomenology Research Group (PRG) is not. The PRG is an interdisciplinary group of faculty members and students. Some have years of experience with our methods and others join in order to develop and refine their skills. All PRG members present various aspects of their studies to the group for feedback and confirmation. We believe this leads to a high level of trustworthiness of research findings and, over time, provides an exemplary way to develop expertise in research methodology that can only be mastered through reflective practice and feedback from others. Because PRG members represent many fields of study, we continuously note that feedback tends to avoid bias that can easily occur if all researchers are from one field.

Research and Interview Questions

Educational researchers must begin with a genuine question spurred by deep curiosity. Yet in a university setting such questions often come with the baggage of academia; a trend in the research area determines the question, the background knowledge of highly educated students and faculty may interfere with openness. Because of these potential pitfalls, a first step for the researcher is to bring a research question to a meeting of the PRG. Experienced and novice researchers alike bring their fledgling questions to be critiqued in a constructive, non-confrontational manner.

The role of the PRG in this phase of our approach is to ensure a radical empiricism by helping the researcher attend to “the things themselves,” with the intent of “describing, not explaining or analyzing” (Merleau-Ponty, 1945/1962, p. viii-ix). Researchers must determine the specific domain of the phenomenon to be studied and develop an open-ended interview question that will elicit unconstrained descriptions of participants’ lived experience. To illustrate, in the “Fly in the Buttermilk” study, the interviewer did not refer to race. Instead, she asked, “What is your experience as a student at this university?” thereby allowing respondents to talk about whatever stood out in their perceptions.

There is often a difference between the research question and the interview question. In another example, a researcher wanted to investigate the ways student athletes balance their lives. In a PRG meeting, he shared the following interview question: “What are the stressors of being a student-athlete?” Such a question directs participants towards a specific aspect of their experience rather than letting them describe what aspects of their experience stand out to *them*. The group advised him to ask instead, “What stands out to you in your experience of being a student-athlete?” Interviewees might not feel stressed or select the word *stress* to describe their experience.

In previous research with teachers, we have noticed that they often begin to analyze and explain their teaching behaviors. Therefore, the interview question must help them to speak from their first-person perspective of *what it is like for them* in specific teaching situations, not as offering rationales for what they do. Note that we do not prepare a set of structured or even semi-structured questions as we want to avoid leading participants to describe their experience in a predefined manner.

Bracketing

The purpose of bracketing is to help phenomenological researchers become more aware of their assumptions and intentionality. The qualitative research literature is replete with debates about bracketing: what it is, and how to accomplish it—if it is possible to accomplish it (e.g., Ahern, 1999; LeVasseur, 2003). In the UTK approach, we acknowledge the impossibility of setting aside one’s knowledge, presuppositions, and biases about the phenomenon. Bracketing will not produce “objectivity.” Instead, it helps the researcher develop a keen awareness of assumptions and expectations. These expectations, some of which have developed over a lifetime, can influence the descriptions shared by participants and the data analysis. Without an attempt at bracketing, the researcher might ask questions that lead participants to focus on aspects of the phenomenon that the researcher deems important rather than what stands out in participants’ perceptions. In a unique feature of the UTK approach, researchers undergo an audiotaped interview conducted by an experienced phenomenological interviewer. In this interview they are asked about their own experience of the phenomenon. The interview is done prior to any collection of data.

The bracketing interview can produce surprising insights, as described by a graduate student who currently participates in the PRG: “This was an incredibly powerful experience which had me fighting back tears on a few occasions. I learned a lot about myself that day.” In addition to heightened self-awareness, bracketing has other benefits. The researcher begins her study as an interviewee—this helps her build empathy for the participants. In rare cases, a student researcher has experienced great psychological pain with regard to the phenomenon (for example, failure in an academic program), or she has too strong a vested interest in finding out something that will confirm or “prove” she is right. In these cases, the PRG would discourage the study.

The PRG members analyze the bracketing interview by reading the transcript aloud. The researcher is present as a silent witness and takes notes. The process is like the analysis of participant interview transcripts (described below). When discussing the results of the study, the researcher provides a summary of the bracketing to allow readers to consider the researcher’s positionality in relation to the results.

Because bracketing preconceived notions must continue throughout the course of the study, the PRG remains mindful of what was learned during analysis of the bracketing interview. The researcher can be gently called to task during analysis of participant interviews if he or she is bringing biases to the table, or overly directing the flow of the dialogue. The PRG's assistance with bracketing enhances rigor of the study.

Participants

The researcher purposefully selects individuals who have experienced the phenomenon and ascertains their willingness to talk about it in an audio-recorded interview. In seeking participants, the researcher needs to demonstrate genuine interest and respect for participants. It is unnecessary to follow the conventions of quantitative research, such as attempting to achieve a representative sample of the population; the goal is not to generalize to a population. Nor is it necessary to collect a great deal of demographic information. A simple demographic questionnaire including relevant information such as age, gender, length or duration of the educational experience, and other contextual information is sufficient. Studies tend to have from 5 to 20 participants, depending on saturation. Saturation is evident when the perceptions shared by individual participants begin to sound very similar to that of other participants even though the specific situations differ.

When the researcher sees thematic repetition, they conduct one or two more interviews; if these are supportive of the developing thematic structure, no further interviews are necessary. When writing about the study, we encourage researchers to report how and when saturation was ascertained; it is insufficient to simply state that "interviews ceased upon saturation." We believe the explanation confirms that the sample size was adequate (Sandelowski, 2008).

Interviews

The principal mode of accessing first-person accounts of human experience is interviewing. Phenomenological interviewing differs significantly from typical interviewing and therefore we devote considerable attention to it.

Although Merleau-Ponty wondered how one could access the private world of the Other, he expressed confidence in the vehicle of dialogue:

In the experience of dialogue, there is constituted between the other person and myself a common ground; my thought and his are interwoven into a single fabric...We have here a dual being...we are collaborators for each other in consummate reciprocity.

(Merleau-Ponty, 1945/1962, p. 354)

Engaging in dialogue with study participants requires researchers to approach participants with humility, sensitivity, and respect, and a sincere desire to hear what their “collaborators” say. Noted Merleau-Ponty (1973), “He is able to get across to me inasmuch as I am...capable of allowing myself to be led by the flow of talk toward a new state of knowledge” (p. 143). The participants “[lead]...the flow of talk”—the researcher follows.

We encourage researchers to create an atmosphere for the interview dialogue that ensures privacy, safety, trust, and rapport. This atmosphere can best be created by conducting the audiotaped interviews face-to-face, although some have successfully conducted interviews using distance technology such as Skype. The interviewer should be alert to nuances of the participant’s nonverbal communication, such as bodily movement or continual clearing of the throat. These actions can cue the interviewer to convey sensitivity: “This is difficult to talk about. Would you like to take a break?”

The interviewer does not let the participant lead down the path of explanations—since what we seek is lived experience, it is best to redirect participants to recall specific incidents when they begin to analyze or theorize about their experiences. For example, a researcher interviewing teachers of “underachievers” asked: “Tell me about a time when you were teaching a student who you thought could learn much better than she was learning.” The participant offered a kind of overview: “I begin by assessing the student’s level of performance and then focus on what she does not know.” The interviewer followed up with, “Can you tell me a story about a specific time when you were working with the student?” Such questions are more likely to elicit vivid, detailed descriptions of experiences as lived.

The researcher asks if the interviewee can recall other incidents and listens for similarities and differences between them. If the interviewer is

unsure where to go next with a question, it works well to pick up on a word or phrase the participant used at some previous point in the interview and ask for further elaboration, e.g., “You said earlier that you felt left out. What was it like to feel left out?” (Thomas & Pollio, 2002, p. 28).

Researchers should conduct at least one pilot interview prior to collecting data. While especially important for researchers new to these procedures, pilot interviews can be helpful to experienced interviewers because questions sometimes need modification (see above, “Research and Interview Questions”).

Most interviews last 45-60 minutes, but the length should be determined by the participant. It is good practice for the interviewer to refrain from checking the time so that interviews conclude naturally—when the participant is finished. When moments of silence occur, the interviewer should not assume the speaker has nothing more to say; he or she may be gathering thoughts before going on. It is always necessary to ask, “Is there anything else you would like to add?” before turning off the recorder.

Mistakes

Among the worst mistakes a phenomenological interviewer can make is talking too much. After posing the thoughtfully crafted opening question, the interviewer should try to remain silent except for follow-up questions such as “What was that like for you?” or “Can you tell me more about that?”

Another mistake among novice interviewers is to “go after” participants’ emotions. While the affective component of human experience is undeniably important, always asking, “How did that make you feel?” is problematic. Participants will talk about emotion when, or if, their emotions stand out as part of their experience. Another common interviewer mistake is asking a number of questions to elicit factual biographical information such as age at the time of the incident, the year of graduation, or years of teaching experience. In the UTK approach to phenomenology, we trust participants to provide the material needed to understand their experiences. Factual details are less important than what the experience *meant* to the person. From time to time, it is helpful for the interviewer to summarize what she heard to obtain consensual validation or correction from the participant.

During a phenomenological interview, “why” questions are avoided; they generally emerge from our own curiosity and they may place a demand on participants to intellectualize or defend their behavior. Likewise, questions such as “What do you *think* about...?” are avoided because they send participants into the cognitive realm rather than reporting their unreflected lived experiences. In contrast to the recommendation of Moustakas (1994, p. 81) to ask interviewees to speculate about “situations that have typically influenced or affected your experiences of the phenomenon,” we do not seek causal attributions.

Technical issues

Researchers who use our approach customarily record written or audiotaped field notes about the interview immediately after leaving the setting. Months later during data analysis, these can be useful in recalling the particular participant’s body language, nonverbal communication, and the ambiance of the setting and any unusual events (such as interruptions) that occurred. For example, a participant may pause frequently or speak with less fluidity than in an earlier part of the interview. (see Thomas & Pollio, 2002, for more interviewing guidelines and suggestions).

Interviews are transcribed verbatim, including paralinguistic features such as silences, pauses, laughter, crying, and interruptions. In our approach we do not focus on the paralinguistic features of the interview as one might in conversation analysis or discursive psychology, rather these features help members of the PRG enter more fully into the interview experience. If transcripts are prepared by a professional transcriptionist, the researcher should listen to the audio file while reviewing the typed document to ensure accuracy. All names of places and people are replaced by pseudonyms throughout the typed text. Transcripts of good phenomenological interviews include long segments of participants talking without pause or prompt. Quite often participants comment that they achieved new insights about the meaning of events in their lives. Although researchers cannot promise therapeutic benefit to interviewees, many study participants do report greater self-awareness or empowerment.

Analysis

In this subsection we address our approach to analyzing transcripts of interviews in order to interpret the meaning of the experience being researched. While most researchers do analysis by themselves or with others engaged in the study, a distinctive feature of the UTK process of data analysis is the involvement of the PRG.

The PRG is composed of 5-20 faculty and students from various disciplines and diverse ages, ethnicities, and backgrounds. It has an egalitarian, collaborative atmosphere. The group meets weekly for two hours, allotting time to one or more researchers who would like feedback on a question, assistance with a bracketing interview, or aid with analysis of research data. The group serves a mentoring function for the novice phenomenologist, and more experienced researchers often comment how much more illuminating the group discussion is in contrast to their solitary first reading of a study transcript.

Of his analysis process, Merleau-Ponty said, “I always go from particular things to more essential things” ([cited in Toadvine & Lawlor, 2007, p. 215](#)), and in our approach, so does the researcher. Capturing the essence of a phenomenon involves scrupulous attentiveness to the particular words, metaphors, and phrases chosen by participants to describe their experiences. We analyze the data line by line and word by word, often consulting a dictionary as necessary to discover the etymology of a word along with its various meanings. We sometimes need a cultural insider to tell us how a word is being used by individuals outside our usual sphere. For example, in a transcript of a Black participant, several White members of the PRG considered “clowning” to mean playful, silly behavior that intends no harm. Fortunately, a Black member of the group pointed out that in the cultural context of the interviewee, the word had a more negative connotation.

Our devotion to “unpacking” the meaning of each phrase of an interview transcript requires that we carefully consider latent or alternative meanings, not only what may attract attention at first glance. We interpret the data in accordance with this passage from Merleau-Ponty ([1964/1968, p. 155](#)):

In a sense, to understand a phrase is nothing else than to fully welcome it in its sonorous being, or, as we put it so well, to *hear*

what it says... The meaning is not on the phrase like the butter on the bread, like a second layer of ‘psychic reality’ spread over the sound: it is the totality of what is said, the integral of all the differentiations of the verbal chain; it is given with the words for those who have ears to hear.

Meaning units

At the same time that we focus on coding the “micro” aspects of a transcript, those specific words and phrases that are commonly known as *meaning units* (Polkinghorne, 1989; Thomas & Pollio, 2002), we are ever-mindful of “macro” aspects, such as recurring patterns that ultimately may become *themes*, and the context of the experience being described, the *ground*. The goal of coding is to see both the forest and the trees.

Coding of meaning units in the UTK approach differs from the procedures followed by Polkinghorne (1989) and Giorgi (2007), who categorize participant meaning units based on theories of their discipline. They encourage the researcher to state what meaning units are about in language of the field. According to Polkinghorne, this process is “necessary because the original descriptions given by subjects are usually naïve regarding psychological structures and often include multiple and blended references” (1989, p. 55). The interdiction against multiple and blended references is odd considering most phenomenological researchers acknowledge that life itself has multiple and blended references. Rather than idiosyncrasy that needs to be relabeled, inconsistencies can reveal meaning.

Todres and Galvin (2008) and van Manen (2014) talk of another kind of transformation; they manipulate participant stories to make them “more resonant.” We take issue with the presumption that researchers’ words are more evocative or universal than the participants.’ Transformations put words on participant descriptions, and manipulations for resonance put words into their mouths. In our view, a researcher using these procedures presumes either that participants do not know what they are talking about or they do not talk about it in a sufficiently artful way. But nomothetic titles and poetic re-wording distract from the rich meaning that is *always already there*; they compromise bracketing in that the researcher’s assumptions about what the participants say are substituted for their own words.

In our approach to analysis, participants' own words are highlighted or circled on the interview transcripts as they are being read aloud. *Hearing* a text is different from *reading* a text: as one member of the PRG group reflected, "Reading aloud allows the researcher to not only see but to also hear the text, making it a more experiential process—it brings the text to life." One member of the group takes the part of the interviewer, and another takes the part of the participant. The reading continues until a member of the group asks the reading to stop because something "stands out" regarding the meaning of the phenomenon. This is then explored further until the group is ready to move on to another section of the text. If a member proposes a tentative interpretation such as, "I am sensing that the participant feels guilty..." other members ask, "what part of the text directly suggests this?" This process of deliberating the possible meanings of the text mirrors the hermeneutics originally practiced by interpreters of religious texts.

When the PRG members are analyzing, the researcher takes notes on the discussion. Later, PRG members return their copies of the transcripts (with notes in margins and circled words) to the researcher. This procedure enhances the rigor of the study: it aids researchers in reflecting on differences in the interpretation of the PRG members from their own, it reveals assumptions that the researchers may not have observed that are influencing findings, and ultimately confirms that the findings can be interpreted in a similar fashion by others. A researcher spoke of the value of reading these PRG comments:

Am I doing these powerful stories justice? When I go through the comments from the group on transcripts from my study, it has been incredibly affirming that we have seen many things the same way. When there is a section of the transcript that I was struggling with understanding, comments from the group have frequently shone a powerful light where I needed it most.

Final decisions about meaning units and thematization ultimately are made by the primary researcher. The PRG members give advice, not decrees.

Imaginative variation

After coding meaning units, the next step in the analysis is to engage in *imaginative variation*, which moves toward identification of themes. Polkinghorne (1989) described the process as a “type of mental experimentation in which the researcher intentionally alters, through imagination, various aspects of the experience...The point...is to imaginatively stretch the proposed transformation until it no longer describes the experience underlying the subject’s naïve description” (p. 55). Our process of imaginative variation does involve taking different perspectives on the phenomenon, somewhat like turning a kaleidoscope to more fully appreciate aspects of a pattern, but *we do not want to leave behind the “naïveté” of participants’ descriptions*. Our goal is to understand their experience more fully and deeply. Discussion among members of the PRG can involve connections to other academic studies, personal experiences, and exploration of ideas from other literature. These varied sources provide alternative perspectives on the data. Levinas, Buber, Dahlberg, or Heidegger may be brought into the conversation, as well as an NPR program or a TED talk. In this way the group research process helps the researcher find more literature for review or discussion. For example, during analysis of a transcript from the “Fly in the Buttermilk” study, interviewee comments about Black identity and visibility spurred a group member to mention the classic novel *The Invisible Man* by Ralph Ellison (1952). This novel enriched the discussion of the findings, consistent with the tradition within phenomenology of drawing upon the humanities.

Reflections from PRG members refer to the “electric atmosphere” and “collaborative synergy” of the group. Discussion is intellectual but not competitive, serious but also playful and punctuated by laughter. Sudden flashes of intuition occur, taking the discussion in new directions. One member compared the group process to improvisational jazz in the way that the musicians “call” and “respond” to one another and blend their talents seamlessly, always respecting a musician who goes off on a tangent. Similarly, in a typical phenomenology group meeting, a member may proffer what seems to be a brilliant insight, but then someone else’s comment, from a different perspective, is interwoven. There is a collective “aha” when we feel and know we have a rich interpretation and we can move on to a new section of a transcript.

Thematization

The goal of coding, imaginative variation, and the process of the PRG is ultimately to identify the “meaningful consistencies among different experiential accounts of a phenomenon” (Ihde, 1986). At this thematic stage of the analysis, small details of participants’ stories are left behind as we move toward commonalities in their descriptions of the *phenomenon*. To meet the criterion of a global *theme*, evidence must be present in each participant’s transcript, or at least not blatantly contradicted by any participants’ narratives. It is a misconception that a theme name indicates unanimity of participant experience; a theme can express variability. For example, the theme “stepping out of the box/staying in the box” expressed tension between polarities in the meaning of the experience of education in a study of urban Black women. A woman could remain safe “in the box” focused on caring for her children, rather than “step out of the box” to achieve her goal of obtaining a high school equivalency certificate (Young, 2005).

During thematization, the researcher presents a set of themes to the PRG that arise from a shared context, or ground, for participants. The proposed theme labels are debated, rejected, and revised until they merit provisional consensus. As noted earlier, the PRG is *advisory* to the primary researcher, who decides on final versions of theme titles and their interrelationship. Themes must be supported by quotations from the transcripts in such a way that readers of the research report will find the interpretation reasonable. We generally use participant words to name themes as part of our overall emphasis on respect for participants and our understanding that the words and phrases of participants share meaning in a manner that jargon cannot. Perhaps in mistaken homage to the quantitative research tradition, some guides for phenomenologists suggest a certain number of quotations that should be cited for each theme. In contrast, we argue that the evocative power of the quotes is more important than their number.

The *thematic structure* is a description of the general relationships among the themes, woven together with description of the existential grounds against which the phenomenon must be understood. The structure is sometimes depicted in a diagram and sometimes depicted in a narrative paragraph in which all the themes are included. Such a paragraph is often written in first-person, so that the combined voices of study participants can

be heard as one voice, expressing the essence of their lived experience. Consider this example from the study of Black students in the contextual ground of a predominately White university world (Davis et al., 2004, p. 436):

Unfairness, sabotage, and condescension are everyday occurrences in the white world in which I live at the university. In order to connect with students, faculty, administrators, and others on or around campus, I must be the one to initiate interaction, and I must also prove I am worthy as a student or friend. I am continuously made aware of how different I am, especially when I am the only black student in a class. Life is full of opposites: I feel as if I am seen as the same as other blacks by many whites, yet I often feel different from other black students. Perhaps the most common experience I have is one of extremes: either I am invisible or I am its opposite—I am super-visible.

Thematic structures, when well executed, reveal the essence of an experience *and* its context. The structure reveals that the themes are natural lines of fracture in the figure, set against a ground, which is our interpretation of the phenomenon. Our fundamental purpose is tied to the gestalt nature of perception as described by Merleau-Ponty (1945/1962).

Participant Validation

Unlike researchers who seek validation of their interpretations exclusively from other researchers, we also attempt to seek validation from the study participants. Retaining an initial stance of humility, the researcher returns to some of the interviewees to engage in dialogue about the thematic structure. What is sought is a fusion of horizons, which van Manen has called the “phenomenological nod” (1990). After obtaining participant feedback, the researcher then determines whether to revise findings before sharing with the scientific community. Some phenomenologists (such as Giorgi, 2007) dispute the practice of member checking, arguing that participants do not have the skills or perspective to judge the researcher’s analysis. Our collective experience in hundreds of research projects leads us to believe otherwise. The affirmation from participants that our accounts resonate with their lived experience is important and highly valued. In our experience,

participants have suggested minor changes in theme labels rarely, but we have never encountered strong disagreement with researcher interpretations of the meaning of the experience.

The Research Report

Perhaps no one writes more eloquently about phenomenological writing than van Manen, who says that the writer's task is to "induce wonder" (2014, p. 360), appealing both to our "cognitive and noncognitive modes of knowing" (p. 391). Thus, in our reports we attempt to take the reader right into the classroom, into the struggles and triumphs of teachers and learners, in a vivid style that

brings the meaning into existence as a thing as the very heart of the text, it brings it to life in an organism of words, establishing it in the writer or the reader as a new sense organ, opening a new field or a new dimension to our experience. (Merleau-Ponty, 1945/1962, p. 182)

The reader should have a new appreciation of the complexities and nuances of the phenomenon, perhaps feeling startled, stirred, or inspired. Although theory was set aside in the bracketing process, educational researchers should connect their findings to theories of teaching and learning, where possible, or suggest modifications or expansions of extant theories. This is the true value of phenomenological research: to bring alive the voices of teachers and students that may lead to expanded research based on such perspectives that may be influencing the efficacy of certain pedagogical practices. We agree with Polkinghorne's (1989, p. 58) admonition that the research report should also include "an implication section where the significance of the findings for practice and policy is spelled out."

Validity and Transferability

Considerable angst still appears in qualitative research reports by authors who bemoan their inability to meet the traditional standards set for quantitative research, despite the publication of hundreds of books and

articles proffering more appropriate standards for qualitative investigations (e.g., Denzin & Lincoln, 2000). Many researchers write, “these findings are only generalizable to the present sample.” There would not be much point in conducting or publishing research that *only* applies to one small group of people somewhere in the world. Qualitative findings, while not intended to be generalized to a population, contribute to deeper understanding of human experiences, advances in concept and theory development, and development of pedagogical and counseling interventions (Sandelowski, 2008). Findings of educational research using phenomenological methodology can be transferable to other settings if they illuminate essential aspects of the meaning of the phenomenon that will resonate with other teachers and learners.

Conclusion

We have described our methodology and its specific procedures for conducting meaningful educational research. Our approach, derived from the philosophy of Maurice Merleau-Ponty, is both descriptive and hermeneutic, transcending rigid boundaries that have been espoused by some scholars. As Langridge says, “such boundaries [are] antithetical to the spirit of the phenomenological tradition that prizes individuality and creativity” (2008, p. 1131). Our paper addresses a gap in extant literature: many popular textbooks used in qualitative research courses (e.g., Creswell, 2013) rely on older phenomenology sources (van Manen, 1990; Moustakas, 1994), and/or do not include sufficient information about the philosophical underpinnings from which procedural steps of research were derived. We value the contributions of many contemporary scholars of phenomenology, but we believe our approach offers philosophically grounded enhancements to strengthen and perhaps invigorate application of the existential phenomenological approach in education.

We are concerned that many researchers claim a phenomenological approach but only loosely connect their methods to tenets derived from philosophical ideas. Their research reports appear no different than content analysis or thematic analysis. For example, an approach called interpretative phenomenological analysis (IPA) has achieved great popularity in Europe, especially in the UK, with its recipe-like set of methods, but its philosophical background has not been well articulated,

leading Chamberlain (2011, p. 50) to suggest that “phenomenology [is] getting lost along the way.” Other researchers claim to be basing their procedures on Heidegger or Husserl but fail to demonstrate depth of knowledge and understanding regarding phenomenological philosophy and their procedures reveal contradictions.

We have sympathy for thesis and dissertation students who do not receive adequate preparation in coursework for phenomenological research, lack mentors to conduct interview training, and have no community of scholars with whom to examine their data. Our research group has hosted a number of students from distant locales. Some of these students tell us that no one on their faculty committee is knowledgeable about phenomenology. It is a disservice to students to permit them to attempt a phenomenological study when no mentor is available.

While stringent page limits for some journals prevent researchers from detailing philosophical premises of their work, we believe readers are owed a clear statement of the tradition in which the work was produced. The reader should find the interpretation of the data compelling and not a mere compendium of quotations from participants. In a report of educational research that claims to be phenomenological, it should be evident that stories of teachers and students have been respected, rather than chopped up to support pre-existing ideas or deconstructed to conform to *a priori* theories. As we found in the “Fly in the Buttermilk” study, one need not take a critical race theory approach to bring to light racism in academia.

A question sometimes posed to us when presenting our research at conferences is if the PRG approach can be recreated elsewhere. A PRG can be started in almost any locale where a phenomenological scholar can recruit three or four interested people who agree to respectfully engage with texts; several of our former students have started groups at universities when they were appointed to faculty positions. Individuals in a college of education are encouraged to look for potential collaborators in psychology, social work, nursing, and other applied disciplines. Distance technologies such as Zoom can be used to link scholars in diverse locales when face to face interactions are not possible. We concur with the sentiments of Ouellette (2003, p. 24) who employed a group analytic procedure with her students:

Too many of us have been socialized as scholars to think that real thinking happens only when we are alone, that we cannot speak until we have thought it all out, and that what we have written (after all that time thinking about it) is precious. We need to provide our students with other models for working and other spaces in which they can freely engage in those models.

A recent text by Friesen, Henriksson and Saevi (2012) devoted to hermeneutic phenomenology in education and van Manen's (2014) newest book contribute many stimulating new thoughts that deserve careful consideration. For example, Finlay, in her chapter in Friesen et al., proposes that "phenomenology needs to move forward and take its place beyond the modernist-postmodernist divide" (2012, p. 31). For readers new to phenomenology, such as graduate students, both books provide depth well beyond what we can offer in a journal article. We invite both new and seasoned scholars to participate in further dialogues about methodology, methods, and procedures. In this way, all of us can continue to learn about phenomenology and share our understandings with one another. In our development of phenomenology, as in life, we believe, "Man is but a network of relationships, and these alone matter to him" (de Saint-Exupery, in Merleau-Ponty, 1945/1962, p. 455).

References

- Ahern, K. J. (1999). Ten tips for reflexive bracketing. *Qualitative Health Research*, 9, 407-411. doi:10.1177/104973239900900309
- Chamberlain, K. (2011). Troubling methodology. *Health Psychology Review*, 5(1), 48-54. doi:10.1080/17437199.2010.520113
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisp, L. R. (2010). *Listening to students: The lived experience of taking an accountability test* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville.
- Davis, M., Dias-Bowie, Y., Greenberg, K. H., Klukken, G., Pollio, H. R., Thomas, S. P., & Thompson, C. L. (2004). "A fly in the buttermilk": Descriptions of university life by successful black undergraduate

students at a predominately white southeastern university. *The Journal of Higher Education*, 75, 420-445.

[doi:10.1080/00221546.2004.11772266](https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772266)

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellison, R. (1952). *The invisible man*. New York: Random House.

Embree, L. (2008, December). *Phenomenological nursing in Schutzian perspective*. Paper presented at the Organization of Phenomenological Organizations, Hong Kong.

Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. In N. Friesen, C. Henriksson, & T. Saevi (Eds.), *Hermeneutic phenomenology in education* (pp. 17-37). Rotterdam: Sense Publishers.

Franklin, K. A. (2013). *Conversations with a phenomenologist: A phenomenologically oriented case study of instructional planning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville

Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.) (2012). *Hermeneutic phenomenology in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*, 1, 63-78. Retrieved from <http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%201/5.Giorgi.pdf>

Halling, S. (2002). Making phenomenology accessible to a wider audience. *Journal of Phenomenological Psychology*, 33, 18-38.
[doi:10.1163/156916202320900400](https://doi.org/10.1163/156916202320900400)

Hass, L. (2008). *Merleau-Ponty's philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.

Ihde, D. (1986). *Experimental phenomenology*. New York: Paragon Books.

Kwant, R. C. (1963). *The phenomenological philosophy of Merleau-Ponty*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Langridge, D. (2008). Phenomenology and critical social psychology: Directions and debates in theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1126-1142. [doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00114.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00114.x)

- LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative Health Research, 13*, 408-420.
doi:10.1177/1049732302250337
- Marsh, S. (1996). *A phenomenological investigation of the experiences of adolescents who were apprehended while carrying a gun to school.* (Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville).
- Merleau-Ponty, M. (1945/1962). *The phenomenology of perception.* (C. Smith, Trans.) London: Routledge and Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1964/1968). *The visible and the invisible* (C. Lefort, Ed., A. Lingis, Trans.) Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1973). *The prose of the world.* (C. Lefort, Ed., J. O'Neill, Trans.) Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2007). Eye and mind. In T. Toadvine & L. Lawlor (Eds.), *The Merleau-Ponty Reader* (pp. 351-378). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology.* London: Routledge.
- Mottern, R. (2013). Teacher-student relationships in court-mandated adult education: A phenomenological study. *The Qualitative Report, 18*(7), 1-40. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss7/1>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenology research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munhall, P. L. (2012). *Nursing research: A qualitative perspective* (5th ed.) Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Oreshkina, M., & Greenberg, K. H. (2010). Teacher-student relationships: The meaning of teachers' experience working with underachieving students. *Journal of Pedagogy, 1* (2), 52-66. doi:10.2478/v10159-010-0009-2
- Ouellette, S. C. (2003). Painting lessons. In R. Josselson, A. Lieblich, & D. McAdams (2003). *Up close and personal* (pp. 13- 28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41-60). New York: Plenum.
- Pollio, H. R., Henley, T., & Thompson, C. B. (1997). *The phenomenology of everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Sandelowski, M. (2008). Justifying qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 31, 193-195. doi:10.1002/nur.20272
- Sohn, B. K. (2016). *The student experience of other students*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville). Retrieved from http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3748/
- Sohn, B. K., Plaas, K., Franklin, K., Dellard, T., Murphy, B., Greenberg, K. H., Greenberg, N., Pollio, H. R., & Thomas, S. P. (2016). Freedom to connect: Insight into the existential dimension of transformative learning in a graduate seminar. *Journal of Transformative Education*, 14(3). doi:10.1177/1541344616631425
- Toadvine, T., & Lawlor, L. (2007). *The Merleau-Ponty reader*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Thomas, S. P. (2005). Through the lens of Merleau-Ponty: Advancing the phenomenological approach to nursing research. *Nursing Philosophy*, 6, 63-76. doi:10.1111/j.1466-769X.2004.00185.x
- Thomas, S. P., & Davis, M. W. (2000, November). *Enhancing success of black nursing students*. Paper presented at the American Academy of Nursing, San Diego, CA.
- Thomas, S. P., & Pollio, H. R. (2002). *Listening to patients: A phenomenological approach to nursing research and practice*. New York: Springer Publishing.
- Thomas, S. P. , Thompson, C., Pollio, H. R., Greenberg, K. H., Conwill, W., Sall, A., Klukken, G., Davis, M. W., & Dias-Bowie, T. (2007). Experiences of struggling Black students at a predominantly white university. *Research in the Schools*, 14(2), 1-17.
- Thompson, C. J., Locander, W. B., & Pollio, H. R. (1989). Putting consumer experience back into consumer research: The philosophy and method of existential-phenomenology. *Journal of Consumer Research*, 16, 133-146. doi:10.1086/209203
- Todres, L., & Galvin, K. T. (2008). Embodied interpretation: A novel way of evocatively re-presenting meanings in phenomenological research. *Qualitative Research*, 8(5), 568-583. doi:10.1177/1468794108094866
- Tuan, Y-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- van Manen, M, (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse.

- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Young, E. Y. W. (2005). ‘*Phenomenal woman*’: A phenomenological exploration of the ‘voices’ and experiences of my sistas. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville.

Brian Kelleher Sohn is a researcher at the University of Tennessee, Knoxville. ORCID id: [0000-0002-2165-2935](#)

Sandra P. Thomas is Professor of Nursing at the University of Tennessee, Knoxville

Katherine H. Greenberg is Professor Emerita of the Department of Educational Psychology and Counseling at the University of Tennessee, Knoxville. ORCID id: [0000-0003-4392-517X](#)

Howard R. Pollio is Professor Emeritus of Psychology at the University of Tennessee, Knoxville

Contact Address: Brian Kelleher Sohn, Department of Educational Psychology & Counseling. 535 Jane & David Bailey Education Complex 1122 Volunteer Boulevard. Knoxville, Tennessee 37996-3452. Email: bsohn@vols.utk.edu



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

“Dedícate a Otra Cosa”: Estudio Autobiográfico del Desarrollo Profesional de un Docente Universitario de Educación Física

David Hortigüela Alcalá¹ & Alejandra Hernando Garijo¹

1) Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Burgos, Spain.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 - June 2017

To cite this article: Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). “Dedícate a otra cosa”: estudio autobiográfico del desarrollo profesional de un docente universitario de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 149-178. doi:10.17583/qre.2017.2368

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2368>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

“Work on Something Else”: Autobiographyc Research of a Physical Education Professor

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Alejandra Hernando Garijo
Universidad de Burgos

(Received: 25 October 2016; Accepted: 17 May 2017; Published: 28 June 2017)

Abstract

Autobiographical researches have shown a high scientific contribution and a real useful for understanding educational phenomena in Physical Education (PE). This paper analyzes the professional career of a university lecturer who currently works in the training of future teachers PE. There are three main periodic phases which were analyzed: (1) "Ending of university studies", (2) "started as a teacher at the university" and (3) "After six years as a teacher at the university". This qualitative methodological technique has been structured from reflective teacher journal as a tool for data collection. Three categories for the presentation of the results were made: (1) "Conception and reflection on the PE", (2) "Vocation and satisfaction in the teaching profession EF" and (3) "Objectives and lines of promotion and future improvement". The results show how through the vocation of teaching and motivation for being PE teacher, he managed a large number of merits and recognition in the academic field. In addition, it's shown the progressive personal and professional self-knowledge that the teacher experienced over time. It is concluded on the importance of a good academic advice from compulsory education and the importance of self-confidence to get the training challenges of the future.

Keywords: autobiography; physical education; daily teacher; initial teacher training

“Dedícate a Otra Cosa”: Estudio Autobiográfico del Desarrollo Profesional de un Docente Universitario de Educación Física

David Hortigüela Alcalá
Universidad de Burgos

Alejandra Hernando Garijo
Universidad de Burgos

(*Recibido: 25 de octubre de 2016; Aceptado: 17 de mayo de 2017;
Publicado: 28 de junio de 2017*)

Resumen

Los estudios autobiográficos han demostrado una contribución científica elevada y una verdadera utilidad para comprender los fenómenos educativos en Educación Física (EF). El presente trabajo analiza el recorrido formativo y profesional de un docente universitario que actualmente trabaja en la formación inicial de maestros de EF. Son tres fases periódicas principales las que se han analizado: (1) “Finalización de los primeros estudios universitarios”, (2) “Comienzo como docente en la universidad” y (3) “Tras seis años como docente en la universidad”. Como instrumento de recogida de datos se empleó el diario reflexivo del docente. Tres categorías estructuran los resultados: (1) “Concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “Vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “Objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”. Se refleja cómo la vocación del docente y su motivación por ser profesor de EF condujeron a la obtención de diversos méritos y de reconocimiento académico. Además, se muestra el progresivo autoconocimiento personal y profesional que el docente experimentó a lo largo del tiempo. Se concluye en la importancia que tiene un buen asesoramiento académico desde la educación obligatoria y la relevancia de la autoconfianza para conseguir los retos formativos y profesionales futuros.

Palabras clave: autobiografía; educación física; diario del docente; formación inicial del profesorado

Reflexionar de manera crítica y estructurada sobre la evolución profesional en el ámbito educativo de un docente es una de las maneras más representativas y fidedignas de establecer modelos de formación permanente (Guerrero, 2014). Para ello, la técnica de la autoetnografía se ha convertido en una herramienta que, bien aplicada, puede ser de verdadero interés para conectar educación, sociedad y los agentes culturales implicados (Angrosino, 2012). Sin embargo, estos modelos metodológicos cualitativos todavía no están comúnmente extendidos en el ámbito científico, siendo en ocasiones desprestigiados por paradigmas más cuantitativos de corte positivista (Larsson & Sjoblom, 2010). No obstante, como indican Roscoe y Madoc (2009), esta visión específica de la investigación aplicada ha de cobrar relevancia en la rama de las ciencias sociales, más si cabe cuando la utilización de métodos mixtos y los enfoques narrativos han demostrado su utilidad a la hora de comprender los contextos educativos e interpretar y modificar la realidad.

En este sentido, la autobiografía, como método complementario a la autoetnografía, permite exponer en primera persona cómo se perciben los cambios y experiencias en determinados contextos, favoreciendo la construcción de la identidad profesional de la persona implicada (Durán, Lastra, & Morales, 2013). Para llevar a cabo esta técnica no es necesario utilizar diseños experimentales o técnicas de análisis estadístico complejas, ya que lo trascendental es ser capaz de extraer lo más significativo y experiencial de estudios longitudinales a lo largo del tiempo (Quintero, López, & Zuluaga, 2013). Como establecen Milam et al. (2014), si no compartimos estas investigaciones retrospectivas, ¿cómo podrían evolucionar las disciplinas hacia una mejora contextual, social y pedagógica? Solamente si analizamos las experiencias del individuo a través de la recogida de información de manera fiable y válida seremos capaces de entender desde dentro los procesos vitales de cambio y evolución profesional. En España las investigaciones a través de estas técnicas no son muy prolíficas, aunque sí que hay algunos autores que han contribuido de un modo significativo (Barba, 2001; Barba, González-Calvo, & Barba-Martín, 2014; González-Calvo & Barba, 2013; González-Calvo & Barba, 2014; González-Calvo, Barbero, Bores, & Martínez, 2013; González-Calvo & Becerril, 2013). Estos autores destacan la importancia de hacer etnografía a lo largo del prácticum, de utilizar procesos reflexivos en la formación permanente del profesorado de manera individual y grupal,

de emplear relatos autobiográficos para construir la identidad profesional del docente de EF y de aplicar diarios del profesor para ser crítico en los procesos de enseñanza.

Estas técnicas de análisis cobran especial interés en el área de (EF), disciplina en la que el cuerpo y el movimiento se convierten en los principales ejes vertebradores de la misma. Son diversas las posibilidades que surgen a la hora de investigar la evolución del ámbito profesional de EF desde la formación inicial del profesorado, ya que son múltiples los enfoques existentes y muy cambiante la legislación y requisitos que regulan el acceso a esta profesión en sus distintos niveles (Johnson, 2015). Sin embargo, es fundamental reflexionar de manera argumentada y crítica sobre las experiencias vivenciadas por el docente de EF a lo largo de su formación y trayectoria profesional, ya que es la única manera de comprobar sus avances, recordar sus incertidumbres y valorar su capacidad de adaptación a diferentes contextos. En este sentido, es preciso atender a la diversidad de cambios que en los últimos años han acontecido en la formación inicial y permanente del profesorado de EF: reducción de la formación específica en las titulaciones universitarias, reducción de las plazas de acceso a la función pública docente, aumento exponencial de la exigencia para la acreditación en la enseñanza superior y la falta de regulación profesional e intrusismo en el ámbito de la salud y la enseñanza deportiva. Es por ello que estas vicisitudes cobran aplicabilidad y relevancia cuando van acompañadas de reflexiones sobre profesionales que se encuentran directamente relacionadas con la temática (Liu, 2015). Narrar esto en primera persona significa un aporte de credibilidad y vivencia propia que debe ser compartida con los demás compañeros. En este sentido, la EF es el área curricular sobre la gira la presente investigación, entendida esta materia como una herramienta idónea para trabajar el ámbito actitudinal, emocional y relacional del estudiante. En la etapa de infantil el rol de la asignatura se encuentra ligado al placer por el juego y el movimiento. En la de primaria, aun teniendo presente el juego libre, la EF adquiere un sentido motor más amplio y multidimensional. Finalmente, en la etapa de secundaria, el papel de la autonomía, la responsabilidad y la adquisición de hábitos saludables, por encima de otros más perniciosos, cobra especial relevancia. No obstante, en todas ellas la acción docente y su reflexión asociada juegan un rol fundamental.

En este sentido, Goodyear y Casey (2015) comentan que la vida profesional de un docente debe estar acompañada de una reflexión continua a lo largo del tiempo, asociado a una formación permanente que permita innovar y mejorar su práctica educativa a través de ciclos de investigación-acción. En el ámbito universitario este proceso es más complejo cuando se pretende llegar a una cierta estabilidad laboral, debido a la exigencia de currículo tan elevada que se exige en las acreditaciones. Por ello es conveniente desglosarlo en fases, sobre todo si se ha registrado el proceso de manera adecuada y se han generado evidencias suficientes para argumentarlo (Bennett, Brown, Kirby-Smith, & Severson, 2013). Este ejercicio de deliberación permite analizar cómo han ido evolucionando los acontecimientos, decisiones y adaptaciones al contexto a lo largo del tiempo, dando importancia a la constancia y al esfuerzo que supone superar fases y etapas en la docencia universitaria. Pero en este trabajo introspectivo es importante el qué y el cómo, empleando para ello metodologías de análisis cualitativo en el que se delimiten categorías fiables y válidas. De este modo podrán vincularse al objetivo del estudio para posteriormente analizar la información (McNess, Arthur, & Crossley, 2015). Esta manera de construir y evidenciar los estudios autobiográficos favorece su legitimidad en el contexto científico, la identificación con otros profesionales y su extrapolación a diferentes contextos (Stewart, 2016). Además, beneficia la comprensibilidad por el resto de la comunidad educativa, algo cada vez más importante si verdaderamente se quiere vincular la investigación con la docencia, la cultura y la sociedad (Stewart, 2015).

La raíz de este estudio emerge hace 15 años, cuando al investigador le dijo el director de su instituto de educación secundaria “dedicarte a otra cosa: jamás llegarás a ser profesor”. Esta afirmación no afectó, aunque en muchos casos lo hace, a la motivación del estudiante por conseguir su sueño: ser profesor de EF, sino que sirvió de incentivo para demostrar que cuando alguien cree en algo y se dedica a ello con esfuerzo y tenacidad puede conseguirlo. Por lo tanto, esto supone un aporte significativo a la literatura existente sobre la temática, ya que se realiza una indagación cualitativa en el área de la EF mediante el análisis personal estructurado desde la transición de la finalización de los estudios superiores hasta alcanzar una cierta experiencia docente en el ámbito universitario. Por lo tanto, los objetivos del estudio son: (a) exponer de manera estructurada un

recorrido biográfico y longitudinal de la evolución personal y profesional de un docente de EF a través de diversas etapas temporales y (b) analizar y contrastar sus reflexiones en base a tres variables: (1) “concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”.

Material y Métodos

Participante

El profesor participante en la investigación tiene 31 años de edad y una variada formación académica: Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Maestro Especialista en EF, Graduado en Primaria con Mención en Lengua Extranjera Inglés, Máster en Educación y Sociedades Inclusivas y Doctorado en Educación. Su experiencia profesional atiende a diferentes etapas, tres años como profesor interino de secundaria en EF y cinco como personal docente e investigador (PDI) en la formación inicial de maestros de EF. Actualmente trabaja a tiempo completo en una facultad de educación de una universidad pública.

Instrumento

Se empleó el diario reflexivo del docente como elemento de recogida de datos. En un principio tuvo un carácter totalmente abierto, para ir semiestructurándose con el paso del tiempo. El diario no se construyó ad hoc para la presente investigación, sino que simplemente era una estrategia que el profesor utilizaba como fuente de reflexión, e incluso de desahogo. Fue con el paso del tiempo, y una vez que se había generado un gran volumen de información, cuando se decidió que ésta podría utilizarse de un modo estructurado como artículo de investigación. Este es uno de los aspectos que caracteriza a la construcción del conocimiento en los métodos autobiográficos, ya que hacerlo de manera predeterminada puede sesgar la veracidad en la transcripción de los datos (Jachyra, Atkinson, & Washiya, 2015). En este instrumento se recogieron los miedos, éxitos e inseguridades del docente en relación al hecho de poder construir su identidad como profesional de la EF. La mayor potencialidad del diario radica en su carácter longitudinal, abarcando diferentes facetas de vida que permiten

comprobar la evolución personal del individuo y su reacción ante los acontecimientos (Kömür & Çepik, 2015).

Una vez recabado un gran volumen de información, y tras decidir emplear esos datos para realizar una investigación, se decidió organizarlos en torno a unos ítems comunes. Esto permitía dotar al diario de una estructura inicial y dar un cierto sentido, lógica y coherencia argumental a las reflexiones que contenía. La delimitación inicial de estos temas no pretendía acotar el instrumento ni sesgarlo hacia alguna orientación en concreto, sino centrar la información en aspectos que reflejaran la evolución de los pensamientos del investigador. Esta fue la estructura que se planteó inicialmente:

Tabla 1

Estructura del diario del investigador

Qué me aporta la EF y todo lo que la rodea

Evolución de la dimensión de la EF y su significado para mí

Motivaciones y desventajas para ser docente de EF

Grado de formación y desempeño de la profesión de docente de EF

Perspectivas sobre la evolución del desarrollo profesional

Grado de consecución de los objetivos personales y profesionales

Todas las preguntas se estructuran a partir de las tres categorías de análisis en las que se presentan los resultados. (1) “Concepción y reflexión sobre la EF”, (2) “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF” y (3) “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”. Las dos primeras cuestiones del diario docente se relacionan con la primera categoría, la tercera y la cuarta cuestión con la segunda categoría y las dos últimas cuestiones con la tercera categoría. Esto permite mostrar una linealidad entre la recogida de información, su análisis y la presentación de los resultados. Estas categorías surgen inicialmente al realizar un análisis previo del contenido, asignando los extractos de texto más vinculantes de cada uno de los temas a las mismas. Esto permitió obtener una saturación de los datos en el caso de que la información fuera reincidente, confirmando así la validez de dichas categorías.

Diseño y Procedimiento

La investigación se ha estructurado en tres fases bien diferenciadas:

- 1 *Generación de la idea inicial y recapitulación de información:* debido a la gran cantidad de información que el investigador había generado en los últimos años, se planteó en diversas ocasiones llevar a cabo un estudio introspectivo que pudiera ser compartido con la comunidad científica. Una vez tomada la decisión se pensó en la estructura del manuscrito y en el enfoque que debía darse a éste para que fuera veraz, riguroso y aportara conocimiento. Se delimitó claramente el objetivo, se depuró la metodología a emplear y se codificaron todos los datos en función de las tres categorías del estudio.
- 2 *Establecimiento y análisis de los resultados:* en esta fase se llevó a cabo todo el proceso de análisis de los resultados y la presentación de los extractos de textos más significativos. Se establecieron los mecanismos de control pertinentes para garantizar la objetividad de los datos, utilizando modelos de transcripción literal de los resultados que eliminaran cualquier tipo de componente subjetivo del investigador.
- 3 *Discusión, reflexión y establecimiento de conclusiones:* se constató que la información obtenida aportaba significativamente al objeto del estudio, que se mantenía una linealidad directa con el ámbito conceptual en el que se enmarcaba y se discutieron los resultados con la literatura existente (Kozleski, 2017). Se empleó un modelo de redacción y estructura reflexivo-crítica, mostrando como evolucionaba el pensamiento del investigador a lo largo del tiempo en función de las categorías establecidas.

A su vez, toda la información recabada en el diario atiende a tres períodos temporales, comprendidos entre el año 2009 y el 2016. Se eligieron estos tres períodos por varias razones. En primer lugar, por responder de manera proporcionada en tiempo al número de años en los que se utilizó el diario. En segundo lugar, por dar respuesta de manera específica a los tres claros momentos que dan estructura a la formación inicial en EF del investigador. Todos los datos relativos a cada una de las fases se analizaron con un carácter semanal entre los tres-cuatro meses posteriores:

- 1 *Finalización de los primeros estudios universitarios (2009-2012):* periodo en el que el investigador finaliza la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Además de comenzar otros estudios universitarios paralelos obtiene una muy buena nota en la oposición del profesorado de Enseñanza Secundaria y durante tres cursos académicos es profesor interino en la materia de EF. Es preciso aclarar, que a pesar obtener un muy buen resultado en la oposición, debido a la falta de experiencia docente, le fue imposible obtener la plaza de funcionario. A su vez, comienza a presentar sus primeras comunicaciones en congresos nacionales e internacionales de educación y EF, colaborar en materiales educativos impresos y on-line y a impartir cursos de formación permanente al profesorado.
- 2 *Comienzo como docente en la universidad (2012-2015):* tras iniciarse como profesor asociado con vía de urgencia en el Área de Expresión Corporal, pasa a tener un contrato 6+6 con renovación automática en los dos siguientes cursos. Paralelamente defiende su tesis doctoral, se acredita en las figuras de Ayudante Doctor y Contratado Doctor por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y gana la plaza de profesor Ayudante. Tras permanecer tres años desempeñando esta plaza obtiene la de Ayudante Doctor, la cual desempeña actualmente. Durante este periodo acumula diversos méritos en el ámbito de la docencia, investigación y gestión académica. También se produce una evolución a nivel de docencia y de investigación, ya que al ser responsable de la asignatura de EF y su didáctica en el Grado de Educación Primaria durante varios años consecutivos, le permite relacionar la percepción de sus estudiantes con procesos de innovación hacia la mejora. Esto repercute en un aprendizaje a la hora de estructurar la asignatura, diseñar procesos metodológicos y de evaluación variados y como consecuencia difundir los resultados en revistas científicas.
- 3 *Tras seis años como docente en la universidad (2015-actualidad.....):* En esta situación el docente se plantea diversos retos: a) acreditarse como profesor titular de universidad por

ANECA, b) solicitar el sexenio de investigación por la Agencia Para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). Además, y ante la situación restrictiva del gobierno para la oferta de plazas debido a la limitación que supone la tasa de reposición, el profesor baraja diversas opciones a la hora de poder optar a una plaza de Contratado Doctor Fijo.

Análisis Empleado

Se emplea la autoetnografía como técnica de análisis propia de la metodología cualitativa. Se pretende profundizar en los procesos reflexivos e internos del docente a través de la evolución personal y profesional en un periodo de tiempo determinado (*Segelström & Holmlid, 2015*). Mediante el relato individual se quieren comprender los fenómenos contextuales estudiados a través de las vivencias y la experiencia personal. No se persigue el objetivo de alcanzar hipótesis absolutas e incuestionables, ya que se emplean los paradigmas interpretativo y crítico en un contexto socioeducativo (*Ghadikolaei & Sajjadi, 2015*). En este estudio se generaron tres categorías relacionadas con los aspectos reflexivos, motivacionales y personales del investigador, algo que muestra una linealidad con el marco conceptual del estudio, sus objetivos y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos.

La estructura longitudinal del proceso, la individualidad y el conocimiento real en la elaboración del diario, la delimitación de categorías para el análisis de los datos y el aporte del estudio al objetivo personal y profesional del docente, otorgan la validez interna en el diseño utilizado en la presente investigación.

Se emplea la codificación de extractos de texto mediante los patrones coincidentes cruzados (*Saldaña, 2009*). Para ello se realiza previamente una saturación específica del contenido a partir de la triangulación de cada una de las tres categorías. Este análisis se lleva a cabo mediante un procedimiento crítico sobre el contexto socioeducativo. Con el fin de que los datos no fueran sesgados en ningún momento, dos investigadores externos y expertos en este tipo de análisis garantizaron la independencia, la fiabilidad, la validez y la sistematicidad en el proceso a través de un análisis paralelo. Todo el volumen de información generado se articuló y fragmentó bajo el protocolo de la «Grounded Theory» (*Strauss & Corbin, 2002*). Esto

permittió establecer un proceso de codificación axial, abierto y selectivo, contabilizando los mismos en cada una de las categorías y mostrando los extractos de texto más significativos y concluyentes.

En la presente investigación, mediante el análisis de patrones cruzados se presentan el número de extractos literales de texto resultantes en cada categoría, mostrándose aquellos más significativos y coincidentes. En las categorías se presentan extractos de texto de los diarios del docente en cada una de las tres fases temporales del estudio.

Generación de categorías y su categorización

Toda la información recogida en el diario del docente en cada uno de los periodos temporales analizados ha sido estructurada en tres categorías. Para ello se ha empleado el programa de computación de datos WEFT QDA. Las categorías emergen de los tres objetivos del estudio, dando así linealidad y validez interna a lo que se precisa medir. Se han marcado de manera específica extractos de texto a cada categoría, favoreciendo así el proceso de saturación.

Las categorías definidas, y a partir de las cuales se estructuran los resultados, son:

- 1 *Concepción y reflexión sobre la EF*: se refleja cuál es la evolución del pensamiento del docente acerca del concepto más global de la EF, su utilidad, su manera de entenderla, su dimensión socioeducativa y la diversidad de formas de aplicar modelos metodológicos en el aula.
- 2 *Vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF*: se aborda la información relativa al vínculo y a la dimensión afectiva que tiene el docente con el área. Se analiza su motivación por ser docente de EF, la reflexión sobre los obstáculos personales y estructurales con los que se va encontrando, sus influencias docentes más directas y las prioridades temporales y profesionales que establece para poder conseguirlo.
- 3 *Objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras*: se analiza en qué medida los objetivos personales y profesionales se van consiguiendo, cuáles son los factores que influyen en su consecución y que mecanismos utiliza el docente para ampliar su

formación permanente y desarrollarse profesionalmente en el ámbito académico.

Esta asignación de extractos de texto a cada categoría permite un análisis más específico de la información, favoreciendo además la comprensión de las ideas abordadas y su estratificación a través de los procesos de triangulación y saturación (Yu, Jannasch-Pennell, & DiGangi, 2011).

Codificación de instrumentos de recogida de datos

Para la mejor interpretación de los datos se han utilizado diferentes acrónimos, asignando uno para cada una de las tres fases en la se utilizó el diario del profesor. Los acrónimos son los siguientes: Diario del profesor en la primera etapa (DP1E); Diario del profesor en la segunda etapa (DP2E); Diario del profesor en la tercera etapa (DP3E).

Resultados

Toda la información extraída del diario se agrupa en las tres categorías definidas. En la primera categoría se han obtenido 291 extractos de texto, en la segunda 287 y en la tercera 253.

Concepción y Reflexión sobre la EF

Se observa cómo al finalizar los primeros estudios universitarios, primera fase del estudio, el docente tiene muy claro que quería ser profesor de EF, mostrando una predisposición muy alta hacia la preparación óptima de la oposición a la especialidad en la etapa de secundaria. El por entonces recién licenciado también es muy crítico con la formación pedagógica recibida en la titulación. A su vez, considera que ha de seguir formándose en otras titulaciones vinculadas a la EF que le permitan adquirir más conocimientos y aumentar sus posibilidades de ser docente:

“Si hay una cosa que tengo clara es que quiero ser profesor de EF [...]. Este último año he aprendido mucho sobre didáctica de la EF y creo que con la preparación suficiente que estoy llevando en la academia puedo llegar a conseguirlo”. “Sé que es un proceso duro y del que hay probabilidades que no obtenga nada, pero para

trabajar en un gimnasio o dando clases tengo toda la vida [...]. Es ahora o nunca”. “Mi principal reto es ser docente de EF y probar de manera práctica todo lo aprendido [...], ese es mi principal aliciente” (DP1E).

“En el INEF nos han enseñado mucho de todo y poco de algo en concreto [...]. Creo que salvo en una asignatura (y porque he tenido suerte con el profesor) no nos han formado en aspectos prácticos relacionados con la materia de EF en el aula”. “Creo que esto no tiene sentido cuando la única salida profesional regulada es la docencia [...]” (DP1E).

“Soy consciente de que mi formación es limitada y me queda mucho por aprender [...]. Sabemos de fisiología, biomecánica, pero esto tiene muy poca aplicación cuando vayamos a dar clase en un colegio o instituto”. “La EF va mucho más allá del entrenamiento y en este sentido me siento un poco frustrado”. “Paralelamente a la preparación de las oposiciones pienso sacarme la diplomatura de EF y la adaptación al grado de inglés” (DP1E).

Al comenzar a trabajar en la universidad, segunda etapa del estudio, se observa cómo el concepto de la EF es mucho más sólido en el docente, definiendo con más claridad el modo de proceder en el aula. El docente muestra una incertidumbre sobre todo lo que conlleva el ámbito universitario, tanto en docencia, investigación como la posibilidad de entrar a tiempo completo en la misma:

“Llevo ya tres cursos trabajando en tres institutos diferentes y se va notando la experiencia de cada año para actuar en el aula [...]. De momento las oposiciones de secundaria están paradas, pero esta experiencia me viene muy bien para los puntos [...]. “Además, estoy convencido de que tengo una idea muy clara de lo que ha de ser la EF, esto me ayuda más a estar convencido de lo que hago y de que mis alumnos aprendan” (DP2E).

“Hace mucha ilusión que te llamen de la universidad, pero son millones de dudas, nervios e inseguridades las que te entran al trabajar en la etapa de educación superior [...]. “Siempre lo he visto tan lejos que ahora no estoy seguro de si daré el nivel”. “De

momento puedo compatibilizarlo con el instituto, pero me planteo que pasaría cuando no pueda [...]. “Me han dicho que es un sistema muy exigente en el que hay que publicar mucho...y ahora mismo de eso estoy muy verde y no sé muy bien cómo enfocar el proceso desde la EF” (DP2E).

Tras seis años de experiencia en la universidad, tercera fase del estudio, la concepción del docente sobre la EF es mucho más amplia y multidisciplinar. El haberse iniciado en la investigación con diversidad de temas asociados a la EF le permite profundizar más en la disciplina.

“Quizás ya no tengo una visión tan romántica de la EF como cuando acabé la universidad [...]. Antes pensaba que solamente desde nuestra área podíamos generar cambios fundamentales en el alumno [...]. Si bien soy un pleno convencido de la importancia de la EF, creo que no podemos llegar tan lejos sino trabajamos interdisciplinariamente con otras materias, docentes, profesionales...esto redunda en la beneficio y en la innovación de la educación”. “Considero de especial relevancia la formación inicial de los futuros maestros, es un trabajo de una responsabilidad enorme trabajar con los que serán los profesores del mañana [...]. “Para ello, creo es muy importante conseguir empatizar con ellos, conectar con un tareas que verdaderamente les motiven y que verdaderamente valoren la EF como una herramienta idónea en la formación del niño”. “Las competencias que ha de tener un docente actual son diferentes a las de hace una década, y los docentes universitarios no podemos ser ajenos a esta realidad [...]. Es preciso cambiar el discurso y la orientación en la universidad. (DP3E).

“El haberme familiarizado y adentrado en la investigación me ha permitido comprender los efectos de la dimensión de la EF de una manera más global, pautada y bajo mecanismos concretos de aplicación [...]. “Soy más consciente de la cantidad de variables motivacionales y actitudinales que están implícitas, al igual que de las carencias y el largo camino que todavía nos queda por hacer” (DP3E).

Vocación y Satisfacción en la Profesión del Docente de EF

Al acabar la primera titulación universitaria el estudiante manifiesta una vocación muy elevada por el desempeño de la profesión docente. Manifiesta un planteamiento unidireccional de cómo tiene que ser la EF y es crítico hacia otros enfoques diferentes:

“Ser profesor de EF es un sueño [...]. Sé que muchos compañeros de promoción no lo entienden y que la sociedad puede creer que no sea el mejor trabajo del mundo [...]. Mis recuerdos como estudiante son muy buenos pero hay muchas cosas que me gustaría cambiar y quiero tener la oportunidad de hacerlo” (DP1E).

“La EF ha de ser inclusiva y valorar todas las capacidades del alumnado [...]. No se puede calificar test físicos y ya está ¿Qué aprende el alumno en ello?”. “Tenemos la oportunidad de cambiar esta situación y que así nos dejen de llamar asignatura maría”. (DP1E).

Al comenzar a trabajar como profesor universitario el docente expone unas ideas más reposadas sobre su vocación hacia la docencia. Además muestra su satisfacción y gratificación por el trabajo desarrollado en la universidad:

“Cuando por fin has alcanzado tu objetivo de ser profesor de EF desmitificas un poco lo que es la profesión en sí [...], eso sí, mantengo la motivación y la capacidad por seguir aprendiendo intactas”. “Te das cuenta que no todo el mundo tiene la misma predisposición que tú y me da miedo caer en ese dar clase y cumplir”. “Me encuentro en clase con diversos problemas de conducta, respeto y diversidad que poco tienen que ver en principio con la EF. Sin embargo te das cuenta que a través de la EF puedes cambiar la motivación de los alumnos hacia las tareas y verdaderamente generar autonomía hacia la práctica. [...]. “Es un proceso paulatino, pero si verdaderamente crees en lo que haces poco a poco se van viendo los avances, y eso es muy satisfactorio” (DP2E).

“El dar clase en la universidad de didáctica de la EF es muy gratificante para mí [...]. El hecho de formar a futuros maestros te permite transmitir todos tus conocimientos teórico-prácticos y a su vez es una gran responsabilidad”. “Es muy interesante comprobar cómo la EF que ellos han vivenciado es muy diferente a la que tú les intentas inculcar” (DP2E).

Tras seis años de experiencia en la universidad el docente reflexiona sobre todos los méritos realizados en el pasado para llegar a la situación en la que se encuentra. Valora positivamente todo el esfuerzo y tiempo empleado. Además, agradece en parte la decisión tomada de dedicarse a tiempo completo a la universidad por la estabilidad de ubicación y residencia que supone. Sin embargo, indica que el sistema universitario tiene muchos aspectos incoherentes en su funcionamiento:

“Echando la vista atrás puede decirse que globalmente el esfuerzo realizado merece la pena [...].” “Se cobra menos que de profesor de secundaria, pero no estás todo el día con el carretera haciendo una gran cantidad de kilómetros y eso no se paga con dinero [...]. “En la universidad tienes más flexibilidad y el rol de investigador me permite dar más coherencia y relación a mi práctica educativa” (DP3E).

“Lo que cada vez tengo más claro es que el sistema universitario es injusto e incoherente por diversidad de razones [...].” “No tiene sentido que cada vez haya más profesores asociados cuando tienen más méritos que muchos de los actuales titulares (además estos son los que luego valoran tu currículum) [...]. Tampoco tiene sentido que cada vez tengas que investigar más y con más impacto cuando las revistas están totalmente colapsadas [...]. El nivel de exigencia es cada vez más alto y creo que hay una alta desconexión entre lo que se demanda, quién lo evalúa y las posibilidades reales del docente”. “En las Facultades de Educación, especialmente en la especialidad de EF, se ha pasado de la nada al todo en un corto periodo de tiempo” (DP3E).

Objetivos, Líneas de Promoción y Mejoras Futuras

Al acabar los primeros estudios universitarios el estudiante muestra una clara idea de cuáles son sus objetivos profesionales. También muestra algunas dudas e incertidumbres respecto al cómo organizarse en los próximos años:

“Mi objetivo principal es presentarme a la oposición y obtener una buena nota que me permita trabajar, ya que al no tener experiencia es verdaderamente complicado [...]. Ahora resulta que están cambiando el CAP por un Máster [...]. Esperemos que podamos hacer el último CAP porque si no será imposible poder opositar en la convocatoria del 2010” (DP1E).

“La verdad es que tengo muchas ideas en mente [...]. Me gustaría sacar otras titulaciones relacionadas con la EF y así formarme más”. “También quiero echar currículums a los concertados por si acaso no me va bien en la oposición [...]. También quiero obtener títulos en inglés y en francés para poder obtener la acreditación lingüística [...]. “Sé que son muchas cosas y tendré que priorizar y organizarme bien” (DP1E).

Al empezar la docencia universitaria los principales objetivos del docente se centraban en poder desarrollar las clases con éxito, iniciarse en la investigación y terminar el máster para realizar la tesis doctoral a la mayor brevedad posible. Esto le permitiría poder consolidarse en la universidad a medio plazo:

“Ahora mismo quiero centrar todos mis esfuerzos en que los alumnos aprendan mucho en mi asignatura de didáctica de EF [...]. Además tengo que ir un paso más allá en la investigación y no solamente publicar en comunicaciones en congresos sino en revistas de mayor impacto”. “Tengo que rematar el máster y de este modo enlazarlo con la tesis doctoral y agilizar lo máximo posible” (DP2E).

“Ya me han ido aconsejando en la universidad y creo que tengo que cambiar el chip [...]. Antes ser doctor era lo máximo mientras que ahora es solamente un requisito para poder ser algo [...]. “El

trabajo que viene por delante es duro, pero tengo que formarme bien, hacer un grupo de trabajo sólido y dedicar mucho tiempo”. “Actualmente, toda mi docencia e investigación gira alrededor de los modelos pedagógicos en la EF y la formación inicial del profesorado, ya que soy consciente de lo mucho que tenemos que trabajar en la asignatura para que alcance un mayor estatus curricular”. “Solamente demostrando científicamente que a través de la EF se puede prevenir los conflictos, mejorar la autoestima de los estudiantes e incluso mejorar el rendimiento académico, nos tendrán más en cuenta [...].” “Esto, en el ámbito universitario, se relaciona directamente con conseguir altos niveles en la calidad docente, y para ello hay que dar voz a los estudiantes y atender a su percepción de aprendizaje en las asignaturas” (DP2E).

En la tercera fase del estudio, y tras llevar ya seis años en el ámbito universitario, los objetivos y las líneas de promoción futuras se centran en conseguir la acreditación de titular por ANECA y conseguir un sexenio de investigación de ACSUCYL. Reflexiona sobre la situación actual de acumulación de contratados doctores interinos en la universidad y la limitación en la convocatoria de plazas:

“Son muchas cosas las que he ido consiguiendo en pocos años: evaluación muy positiva de mi docencia, gran cantidad de publicaciones, desempeño de diversos cargos de gestión [...].” “Ahora mismo pienso ya en acreditarme como titular, esperaré un poco más pero creo que cumple ya los méritos necesarios [...].” “Como soy Ayudante Doctor todavía no puedo pedir los sexenios de CNEAI, pero sí los de ACSUCYL en la convocatoria de 2017”. (DP3E)

“Me dicen que con mi currículo en otra época universitaria ya sería titular [...].” “Ahora hay muchos profesores acreditados que no pueden optar sus plazas [...]. Me temo que tocará agotar mis años como ayudante doctor y pasar a contratado doctor interino [...].” “Lo único que está en mi mano es seguir en esta línea y optar a todo aquello que me sea posible” (DP3E).

Discusión

Se van a estructurar las discusiones en función de los resultados obtenidos en cada una de las categorías del estudio, lo que favorece una mayor linealidad y coherencia en el diseño.

Respecto a la primera categoría de análisis, relativa a la “concepción y reflexión sobre la EF”, se observa como el concepto que el docente tiene sobre la EF se va haciendo más multidisciplinar y complejo. Así, al finalizar los estudios universitarios manifiesta una percepción disconforme con la formación recibida en la titulación debido a su escasez pedagógica. Diversos análisis de planes de estudios de ciencias de la actividad física y el deporte indican que la formación predominante versa sobre la rama del rendimiento deportivo ([Cuellar & Pestano, 2013](#); [Flores, Prat, & Soler, 2014](#)). Flores, Prat y Soler ([2014](#)) indican la necesidad de que además en la formación inicial del docente de EF exista un enfoque hacia la interculturalidad. Parece ser por lo tanto que esta situación puede repercutir negativamente en la formación didáctica del ámbito de la enseñanza. El todavía estudiante también indicaba su interés en seguir formándose en titulaciones vinculadas con la EF. Como indica Bedel ([2016](#)), actualmente es bastante habitual que la formación inicial de los futuros profesores sea mucho más prolífica que en el pasado, debido a la mayor competitividad a la hora de aspirar a un puesto docente y la limitación y reducción de plazas y a su motivación por ser competente.

Cuando el docente empieza a trabajar en la universidad, y tras unos años en la ESO, manifiesta una visión sobre el concepto de la EF más reflexivo y práctico en el aula. Hortiguera y Pérez Pueyo ([2016a](#)) indican en este sentido que desde el área de EF es fundamental integrar la teoría con la práctica, consiguiendo que a través del movimiento se produzca un aprendizaje significativo. Esto, junto con la coherencia y sentido aplicado a la secuencia de contenidos, han demostrado ser una de las causas fundamentales de motivación del estudiante hacia la asignatura. También en este periodo temporal el docente presenta muchos miedos e inseguridades respecto a lo que supone ser profesor universitario y sus responsabilidades. Quizás, esto pueda ser debido a la desvinculación que en muchos casos existe entre la formación docente en etapas obligatorias y no obligatorias, cuando esto no hace más que debilitar el sistema educativo en toda su dimensión ([Johnson & Rakestraw, 2014](#)). Por ello, la enseñanza reflexiva se

convierte en una herramienta fundamental que ha de acompañar al docente a lo largo de su profesión, ya le sirve para afrontar sus miedos e inseguridades, generar nuevas ideas, emplear diversas metodologías y a cuestionarse el porqué de sus actuaciones (González-Calvo & Barba, 2014).

Tras estar seis años en la universidad la concepción del docente sobre la EF es más multidisciplinar y menos simplista. Además de por la experiencia, parece ser debido a que el hecho de haberse iniciado en la investigación le ha hecho ser conocedor, con datos más empíricos, de la cantidad de variables y factores que influyen en el desarrollo y puesta en práctica de la EF escolar. Esto demuestra cómo la unión entre docencia e investigación favorece el conocimiento y el avance de la disciplina, buscando un equilibrio entre los pilares básicos que han de sustentar la materia y las evidencias investigadoras que produzcan y avancen en el conocimiento (Smith & Ran, 2013).

Respecto a la segunda categoría de análisis, relativa a la “vocación y satisfacción en la profesión del docente de EF”, se observa cómo el docente experimenta una evolución respecto a la forma de entender la profesión, fruto, en parte, de su experiencia profesional en diversos contextos. Así, en la primera etapa el todavía estudiante tiene mucho deseo de llegar a ser profesor de EF, defendiendo sus planteamientos formativos y siendo crítico con enfoques diferentes. En este sentido, Karakus (2015) comenta que los estudiantes al finalizar sus estudios se suelen ubicar en dos posicionamientos reflexivos diferentes: (a) de motivación hacia el desempeño profesional y (b) de desencantamiento hacia la formación recibida y con sentimiento de incompetencia aprendida. El primero de ellos suele estar generado por haber alcanzado resultados óptimos de aprendizaje y una comprobación de la utilidad de lo aprendido, mientras que el segundo se achaca a una falta de implicación hacia los contenidos abordados y/o una escasa aplicación de sus habilidades para desarrollarlos con éxito. En este sentido, cobra importancia la idea del educador reflexivo, considerado como un profesional que controla su evolución y que aprende de su experiencia. Esta es considerada como la premisa fundamental para el uso de autobiografías en la formación docente (González-Calvo & Barba, 2013).

Se observa cómo el docente al comenzar a impartir docencia universitaria tiene una percepción sobre el rol del profesorado de EF más amplia y global. Además, valora muy positivamente poder interrelacionar

lo trabajado en la EF escolar con la formación inicial de futuros maestros. Sachs (2016) indica que con el paso del tiempo el docente va siendo más crítico respecto al desempeño de la profesión docente, si bien los factores personales inciden mucho más en la desmotivación que los propios contextuales. Por otro lado, es fundamental vincular los estudios de la formación inicial del profesorado a una practicidad de propuestas en el aula, algo que es muy valorado por los alumnos (Hortiguuela & Pérez-Pueyo, 2016b). Esto se puede convertir en un problema si desde el ámbito universitario caemos en el error de descontextualizar lo que se enseña respecto a su posible aplicación en el ámbito práctico (Serrano & Pontes, 2015).

Cuando el docente lleva seis años de experiencia en el ámbito universitario reflexiona sobre todo el camino realizado para llegar a la situación actual y valora positivamente el esfuerzo realizado. También destaca las incoherencias que regulan y dan forma al sistema universitario. Esta percepción coincide con la de la mayoría de profesores noveles en la universidad española, que manifiestan su verdadera dificultad para conseguir un puesto laboral estable a pesar de que se tengan méritos más que suficientes para poder conseguirlo (Sierra, 2014). Además, en el área de didáctica de la expresión corporal, perteneciente al campo de las ciencias sociales, la posibilidad de publicación en revistas de impacto se hace verdaderamente complicada por la saturación existente en las revistas españolas (Hortiguuela, Ausín, Delgado, & Abella, 2017; Hortiguuela, González-Calvo, & Hernando, 2017).

Respecto a la tercera categoría de análisis, relativa “objetivos, líneas de promoción y mejoras futuras”, se observa una coherencia lógica y constante a lo largo del tiempo del planteamiento de metas que realiza el docente, algo que le permite seguir progresando tanto personal como profesionalmente a lo largo del tiempo. Cuando el estudiante finaliza los estudios universitarios presenta una idea muy clara de que su objetivo profesional es ser profesor de EF. Sin embargo, el estudiante también presenta serias dudas de cómo deberá organizarse en los próximos años. Diversos estudios en esta línea (García-Carmona, 2013) indican que cuando los estudiantes finalizan su titulación que les habilita para ser docentes, a pesar de que gran cantidad de ellos tienen claro que quieren dedicarse a esta profesión, son otros muchos los que asumen que no lo harán en el ámbito formal, debido fundamentalmente a la complejidad que conlleva. Además,

la autonomía y la capacidad para regular el trabajo durante y después de cursar los estudios universitarios se convierten en las dos variables más relevantes para alcanzar los objetivos profesionales de los recién titulados (Hortiguuela, Pérez-Pueyo, & Fernández-Río, 2016c).

Cuando el docente comienza a impartir clase en la universidad los objetivos giran en torno a realizar una docencia de calidad e iniciarse en el ámbito de la investigación. También tenía muy presente que era necesario finalizar la tesis doctoral para poder lograr una cierta estabilidad dentro de la universidad. Algunas experiencias como la de Chen (2015) reflejan que una gran parte del profesorado tiene un profundo malestar con la dicotomía existente entre la investigación y la docencia, siendo esta última muy poco valorada para la promoción del profesorado. Esta situación ilógica y perversa conlleva en algunos casos a que los docentes acaben dedicando casi todo su tiempo a la investigación en lugar de innovar en sus clases, no porque les guste más, si no por las exigencias del sistema (Harland, 2016).

Finalmente, cuando el docente alcanza una cierta experiencia en la universidad sus objetivos se centran en acreditarse como profesor titular y conseguir su primer sexenio. Este hecho, relacionado con la idea anterior, muestra cómo la investigación constituye el pilar más importante para la promoción y reconocimiento del profesorado universitario, valorándose en la docencia únicamente los años de experiencia que se tengan (Hortiguuela, Ausín, Delgado, & Abella, 2017). A su vez, el docente muestra cierta preocupación por la restricción de plazas existente en la universidad a la hora de sacar a concurso la nueva oferta, lo que le inquieta, al tener un contrato de carácter temporal. López, Pérez-García y Rodríguez (2015) afirman que es lamentable e insostenible la situación del profesorado en la universidad española, empleando contratos prorrogables de pésima calidad a docentes e investigadores que llevan muchos años demostrando con creces su competencia y acumulando méritos más que suficientes.

Conclusiones

Se establece una conclusión por cada uno de los dos objetivos planteados en la investigación.

Respecto al primer objetivo, se ha comprobado cómo ha existido una evolución personal y profesional significativa a lo largo de los tres períodos temporales estudiados, superando el docente diversos impedimentos y

problemáticas formativas, académicas, organizativas y administrativas. La formación recibida en el último año de su formación universitaria y su motivación por llegar a ser docente de EF fueron los dos pilares fundamentales que le permitieron ir consiguiendo sus objetivos y ascendiendo en su carrera profesional. Se observa cómo con el tiempo busca formas de abordar la enseñanza que le hacen sentirse más cómodo, buscando para ello la conexión con los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Además, aprovecha el trabajo de la docencia para hacer investigación sobre el mismo, algo que le resulta más atractivo y eficiente.

Respecto al segundo objetivo, y atendiendo a las tres categorías estudiadas, concluimos en primer lugar cómo la experiencia del docente a lo largo del tiempo modificó su visión de la EF, pasando de utilizar un enfoque más reduccionista e inductivo (exclusivos del área de EF) a emplear planteamientos interdisciplinares, globales e integrales. La vocación por la docencia no se modificó, aunque sí que sufrió una transformación al pasar de trabajar de la etapa de secundaria a la universidad, comprobando las dificultades que conllevan la promoción y estabilidad del profesorado. Por último, una de las claves del progreso profesional del docente se centró en la delimitación de objetivos ajustados, coherentes y regulados a lo largo del tiempo en relación al tipo de docente de EF que pretendía ser. Para ello favoreció significativamente el hecho de que el docente vinculara su práctica docente a la investigadora y a la enseñanza de recursos prácticos para los futuros maestros.

El principal aporte de la investigación es utilizar las técnicas autoetnográficas como modelo para comprobar la evolución personal y profesional de un docente de EF a lo largo del tiempo, desde que finaliza sus estudios universitarios hasta su sexto año como docente en la universidad. Para ello se han empleado categorías de análisis que derivan de la información recogida por el docente en su diario reflexivo a lo largo del tiempo, demostrando que los modelos autobiográficos son totalmente complementarios con procesos de análisis justificados en su diseño y validez interna. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se emplea un instrumento de recogida de datos, lo que conlleva cierta restricción a la hora de triangular la información y contrastarla desde otros enfoques. Para futuras líneas de trabajo podrían emplearse otros instrumentos como el registro de sesiones o el portfolio de evidencias. Además, y con el fin de otorgar a la investigación un carácter

más introspectivo, se podrían utilizar entrevistas en profundidad con un observador externo/participante que cuestione algunas ideas propias y que le requieran realizar análisis más profundos de su evaluación profesional. En segundo lugar, aunque característico de los métodos autobiográficos, solamente ha sido analizado el punto de vista del docente, por lo que podría ser interesante complementar su visión con grupos de discusión realizados a personas y profesionales del entorno como familia, profesores y/o compañeros de trabajo. Esto podría complementar la investigación a través de métodos como la escritura colectiva, como el que establece Córdoba et al. (2016) al reflejar la importancia de la formación permanente y el apoyo mutuo entre docentes como procesos colectivos de aprendizaje continuo.

Consideramos que el artículo puede ser de especial interés para todos aquellos recién titulados o docentes noveles interesados en reflexionar acerca de su situación personal y profesional, algo verdaderamente fundamental de cara a conocerse mejor a uno mismo y a poder buscar estrategias de actuación que repercutan en una mayor satisfacción por el qué y el cómo se hace. También para estudiantes de FIP de EF, especialmente del Master o de últimos cursos de Grado así como para los docentes e investigadores con una cierta experiencia y prestigio académico, ya que reflexionar críticamente acerca de la trayectoria y el esfuerzo realizado a lo largo del tiempo es muy positivo a la hora de empatizar y valorar el ámbito más personal y emocional de los docentes con poca experiencia. Parece por lo tanto necesario que ya desde la educación obligatoria deba existir un asesoramiento específico sobre la formación de los estudiantes, pudiendo ser verdaderamente perjudicial que los docentes hagan juicios subjetivos o poco contrastados sobre el futuro profesional de los alumnos. En este caso, y por suerte, se observa cómo las palabras “Dedícate a otra cosa, jamás llegarás a ser profesor” del director de un instituto de ESO dirigidas a un adolescente, se convirtieron en una motivación más para conseguir el objetivo de ser profesor de EF. Para finalizar, una frase; *Las cosas buenas pasan a quienes las esperan. Las mejores, a quienes van por ellas...*

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barba, JJ. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27404213/>
- Barba, JJ., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5067687>
- Bedel, E.F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149. doi:10.11114/jets.v4i1.561
- Bennett, S., Brown, J., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the Heart: Novice and Experienced Teachers Remaining in the Field. *Teacher Development*, 17(4), 562-576. doi:10.1080/13664530.2013.849613
- Córdoba, T. et al., (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464049>
- Cuellar, M.J., & Pestano, M.A. (2013). Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 123-128. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34542>
- Chen, C.H. (2015). A Study Showing Research Has Been Valued over Teaching in Higher Education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 15-32. doi:10.14434/josotl.v15i3.13319
- Durán, N., Lastra, S., & Morales, A. (2013). Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 35-

47. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169228696003>

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>

García-Carmona, A. (2013). Educación científica y competencias docentesAnálisis de las reflexiones de futuros profesores de Física y Química. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(4), 552-567. <doi:10.498/15613>

Ghadikolaei, E.S., & Sajjadi, S.M. (2015). The Implications of Feyerabend's Epistemological Approach for Educational Research Methods. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2481-2488. <doi:10.5897/ERR2015.2405>

Goodyear, V., & Casey, A. (2015). Innovation with Change: Developing a Community of Practice to Help Teachers Move beyond the "Honeymoon" of Pedagogical Renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203.
<doi:10.1080/17408989.2013.817012>

González-Calvo, G., & Barba, JJ. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163028753002>

González-Calvo, G., & Barba, JJ. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 398-412. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023>

González-Calvo, G., Barbero, J. I., Bores, N. J., & Martínez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de EF y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773164>

González-Calvo, G., & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica.

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78. doi:10.6018/reifop.16.3.186511
- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 237-242. Recuperado de <http://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691>
- Karakus, N. (2015). Assessment of Prospective Teachers' Views Regarding the Concept of Criticism. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2305-2313. doi:10.5897/ERR2015.2312
- Kömür, S., & Çepik, H. (2015). Diaries as a Reflective Tool in Pre-Service Language Teacher Education. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1593-1598. doi:10.5897/ERR2015.2207
- Harland, T. (2016). Teaching to Enhance Research. *Higher Education Research and Development*, 35(3), 461-472. doi:10.1080/07294360.2015.1107876
- Hortiguera, D., Ausín, D., Delgado, V., & Abella, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 75-87. doi:10.1016/j.resu.2016.10.002
- Hortiguera, D., Gómez-Calvo, G., & Hernando, A. (2017). Valoración del investigador sobre los códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(55), 38-50. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2017/155>
- Hortiguera, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016a). 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
- Hortiguera, D., & Pérez-Pueyo, A. (2016b). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 39-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417375>
- Hortiguera, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016c). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 27-43. doi:10.18172/con.2742

- Larsson, S., & Sjöblom, Y. (2010). Perspectives on narratives methods in social work research. *International Journal of Social Welfare*, 19, 272-280. doi:10.1111/j.1468-2397.2009.00672.x
- Liu, X. (2015). Narrative Generates a Learning Spiral in Education: Recognition, Reflection, and Reconstruction. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(3), 27-53. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070723>
- McNess, E., Arthur, L., & Crossley, M. (2015). "Ethnographic Dazzle" and the Construction of the "Other": Revisiting Dimensions of Insider and Outsider Research for International and Comparative Education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 295-316. doi:10.1080/03057925.2013.854616
- Milam, J.L. et al. (2014). Autobiography, Disclosure, and Engaged Pedagogy: Toward a Practical Discussion on Teaching Foundations in Teacher Education Programs. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 12-43. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1044945>
- Jachyra, P., Atkinson, M., & Washiya, Y. (2015). "Who Are You, and What Are You Doing Here": Methodological Considerations in Ethnographic Health and Physical Education Research. *Ethnography and Education*, 10(2), 242-261. doi:10.1080/17457823.2015.1018290
- Johnson, L.E., & Rakestraw, J. (2014). Meeting the Nine Essentials: Winthrop University-School Partnership Network. *School-University Partnerships*, 7(1), 6-16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034144>
- Johnson, T. (2015). Lived Body Knowledge: Disciplinary Knowledge for Preservice Physical Education Teachers, *Quest*, 67(2), 227-239. doi:10.1080/00336297.2015.1017589
- López, M.C., Pérez-García, P., & Rodríguez, M.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. doi:10.6018/rie.33.1.189811
- Kozleski, E.B. (2017). The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence-Based Practice in Education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19-32. doi:10.1177/1540796916683710

- Quintero, J., López, M., & Zuluaga, C. (2013). Writing Autobiographies: A Meaningful Way to Sensitize Trainee Teachers. *International Education Studies*, 6(7), 165-175. doi:10.5539/ies.v6n7p165
- Roscoe, K. D., & Madoc, I. (2009). Critical social work practice a narrative approach. *International Journal of Narrative Practice*, 1, 4-13. Retrieved from <http://collections.crest.ac.uk/id/eprint/119>
- Sachs, J. (2016). Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking about It? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Segelström, F., & Holmlid, S. (2015). Ethnography by Design: On Goals and Mediating Artefacts. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 14(2), 134-149. doi:10.1177/1474022214560159
- Serrano, R., & Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400003
- Sierra, J. (2014). Análisis de la situación laboral del profesorado de Ciencias de la Comunicación en España. *Historia y Comunicación Social*, 19, 759-778. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45064>
- Smith, J., & Ran, H. (2013). Rethinking Teacher Education: Synchronizing Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007188>
- Stewart, A. (2015). "Rhizocurrere": A Deleuze-Guattarian Approach to Curriculum Autobiography. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(10), 1169-1185. doi:10.1080/09518398.2014.974719
- Stewart, V. (2016). More than Words in a Text: Learning to Conduct Qualitative Research in the Midst of a Major Life Event.

International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE),
29(4), 573-593. doi:10.1080/09518398.2015.1077401

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colombia: Universidad de Antioquia.

Yu, C.H., Jannasch-Pennell, A., & DiGangi, S. (2011). Compatibility between Text Mining and Qualitative Research in the Perspectives of Grounded Theory, Content Analysis, and Reliability. *Qualitative Report, 16*(3), 730-744. Retrieved from
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss3/6/>

David Hortigüela Alcalá is Phd International. Department of Specific Didactics. Director of the Area of Didactics of Corporal Expression. University of Burgos. Spain. ORCID id: 0000-0001-5951-758X

Alejandra Hernando Garijo is Phd International. Department of Specific Didactics. Area of Didactics of Corporal Expression. University of Burgos. Spain.

Contact Address: David Hortigüela Alcalá, Facultad de Educación, C/Villadiego s/n, 09001 Burgos (Burgos), Spain. Email: dhortiguuela@ubu.es



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Understanding the Motivations: a Qualitative Analysis of Israelis Holding a Bachelor's Degree who Pursue an MBA Abroad

Ayelet Sasson ^{1, 2}

- 1) English as a Foreign Language Unit, Bar Ilan University, Israel.
- 2) Foreign Language Division, Tel Aviv University, Israel.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 - June 2017

To cite this article: Sasson, A. (2017). Understanding the motivations: a qualitative analysis of israelis holding a bachelor's degree who pursue an MBA abroad. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 179-213.
doi:10.17583/qre.2017.2475

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2475>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

Understanding the Motivations: a Qualitative Analysis of Israelis Holding a Bachelor's Degree who Pursue an MBA Abroad

Ayelet Sasson

Bar Ilan University

Tel Aviv University

(Received: 30 December 2016; Accepted: 25 April 2017; Published: 28 June 2017)

Abstract

Motivations for study abroad have been studied mostly from a quantitative point of view. This study attempted to understand those motivations through qualitative methodology, by getting "into the heads" of international students using a multiple case study approach. Participants were 15 Israeli Hebrew-speaking graduates. Data sources included in-depth interviews with the students, a business professor, as well as official program documents. Findings show that while intrinsic motivations recur in the data, that are in essence the selling points of an MBA, stressing experience and gaining knowledge and skills, the dominant motivations are instrumental and at times even fantastic and extreme, although presented implicitly in the discourse. All these motivations reflect a mismatch between students' perceptions of MBA education and the actual reality of getting a graduate business degree abroad, which has serious ramifications for students' learning experience and the way in which efforts and resources are prioritized.

Keywords: study abroad, international students, business education, motivations

Comprendión de las Motivaciones: un Análisis Cualitativo de los Israelíes con una Licenciatura que Buscan un MBA en el Extranjero

Ayelet Sasson

Bar Ilan University

Tel Aviv University

(*Recibido: 30 de diciembre de 2016; Aceptado: 25 de abril de 2017;*

Publicado: 28 de junio de 2017)

Resumen

Las motivaciones para estudiar en el extranjero han sido estudiadas principalmente desde un punto de vista cuantitativo. Este estudio trató de entender esas motivaciones a través de la metodología cualitativa, para conseguir "entrar en la cabeza" de los estudiantes internacionales utilizando un enfoque de estudio de casos múltiples. Los participantes eran 15 graduados israelíes de habla hebrea. Las fuentes de datos incluyeron entrevistas en profundidad con los estudiantes, con un profesor de negocios, así como documentos oficiales del programa. Los hallazgos muestran que mientras las motivaciones intrínsecas repiten los datos, que son en esencia los argumentos de venta de un MBA, subrayando la experiencia y adquiriendo conocimientos y habilidades, las motivaciones dominantes son instrumentales y a veces incluso fantásticas y extremas, aunque presentadas implícitamente en el discurso. Todas estas motivaciones reflejan un desajuste entre las percepciones de los estudiantes de MBA y la realidad de obtener un título de posgrado en el extranjero, que tiene consecuencias graves para la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la forma en que los esfuerzos y los recursos son priorizados.

Palabras clave: estudiar en el extranjero, estudiantes internacionales, educación empresarial, motivaciones

The aim of the present paper is both to demystify and capture the motivations of Israeli graduates with a bachelor's degree to pursue an international MBA degree. To my knowledge, the only research to document study abroad regarding determinants of Israelis was conducted in 1969. In this study, Ritterband (1969) concluded that the low number of places in Israeli higher education institutions and the high rejection rate of qualified candidates that resulted from the shortage of places were significant predictors of education abroad. Since the number of higher educational institutions has increased, and because the MBA is the program most frequently studied abroad by Israelis, it is essential to explore the driving forces that led respondents to pursue an international graduate business degree. Understanding these motivations can shed light on the way students experience academia in an international study context.

In order to examine the motivations to study abroad, it is first necessary to identify an appropriate theoretical framework that can serve as a foundation for the various factors affecting college students' decision-making processes. In general, psychologists often differentiate between two types of motivations: intrinsic and extrinsic motivations (Myers, 2010; Plotnik & Kouyoumjian, 2011). Intrinsic motivation are present when an individual chooses an activity because it is personally rewarding rather than the desire for some external reward. Examples of actions that are the result of intrinsic motivation may include but are not limited to volunteering in order to help others or assuming a challenge because you find it exciting. Extrinsic motivation, on the other hand, are present when we are motivated to engage in an activity to earn something or avoid a bad outcome. Some examples are preparing for an exam to get a good grade, or doing house chores to avoid punishments from your parents.

In the case of choosing a study program abroad, the student-choice theory (Paulsen & St. John, 2002; St. John & Asker, 2001) and Perna's (2006) integrated model of college choice provide such a basis. This approach postulates that students' postsecondary decisions, such as whether to pursue college education, which institution to attend and which major to select, are all influenced by the nature and amount of human, financial, social, and cultural capital available to the student (Paulsen & St. John, 2002; Perna, 2006; Perna & Titus, 2005; St. John & Asker, 2001).

Human capital theory assumes that individuals' knowledge, talents and skills can be enhanced through investment in education, which is later

exchanged for increased wages, power, and employment status (Paulsen, 2001). Some frequently used measures of human capital include, but are not limited to, students' academic potential or ability, academic training, and educational achievements (Perna & Titus, 2005). When making decisions about education, individuals weigh the benefits of each option against the costs. Because college education requires sufficient financial capital, students' educational choices are made within the boundaries of their unique social contexts, often reflecting their socioeconomic backgrounds. Similarly, student-choice theory asserts that students' decision-making processes are made within specific contexts that mirror their beliefs, outlooks, ambitions, views and values as formed by their home and school surroundings (St. John & Asker, 2001). Cultural capital is often defined as an individual's cultural knowledge, language skills and educational background, based mainly on parents' social class (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passerson, 1977). Social capital refers to an individual's access to information, resources and support, acquired through participation or communication with others who participate in social networks or structures (Perna, 2006).

Whether or not to pursue a study experience abroad is an extremely significant decision. Students make decisions about a place to live and work, how their families adapt to the new setting, and a range of other related choices. The process of choosing a study experience abroad is composed of three stages: development of the intention to study abroad, the search for an appropriate study program abroad, and the selection of and departure for a particular location and program (Sullivan, 2004; Williamson, 2004). The first stage is when students are motivated to study abroad, and develop preliminary plans regarding potential educational and professional goals. During the search stage, students explore possible options and the requirements of each option, assessing them with respect to their perceived needs, expectations and preferences. Finally, students choose a particular institution or international study program.

The stages of the studying abroad choice process spread over an extended period of time. Literature on study abroad regularly describes the length of time from initial consideration of study abroad to departure for a specific program in terms of months and years, and emphasizes the importance of planning ahead (Williamson, 2004). The study abroad choice process also includes all the types of capital described as influential in the

student-choice construct. The process of choosing a study abroad program relates to decisions that are based on affordability, cultural accessibility, intellectual and professional applicability, and curricular viability (e.g., Sullivan, 2004; Williamson, 2004). Moreover, each decision affects the probability of potential options in follow-up decisions. When students choose a study abroad program that fits their budget, they compare the expected costs and benefits in terms of additional direct or indirect costs, family income, and other elements of financial capital. When students choose a program that meets their intellectual or career goals, they consider their academic ability, achievement or preparation, educational and career aspirations, and the perceived potential of a study abroad experience to instill the human capital necessary to reach those career goals. When students choose a program that is culturally accessible, they consider the ease with which they can adapt to the cross-cultural differences between their culture and the culture of the target destination (St. John & Asker, 2001). All of these factors influence a student's college-related decisions and shape an individual's accumulation of social, cultural, human and financial capital (Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009).

Though the literature examining the motivations of study abroad participants is relatively limited, research on study abroad suggests that a wide range of motivations involving socio-economic status, home values, and capital affect students' decisions to participate in study abroad opportunities. Studies indicate that most international students tend to have traveled abroad previously, have highly educated parents, and have been academically successful (Carlson, Burn, Useem, & Yachimowicz, 1990). Most choose the study abroad experience due to the belief that international education has greater quality than a local degree, the unavailability of local programs, gaining self-fulfillment that they cannot achieve in their country of origin, and the intention to immigrate after graduation from the program (Kistantas, 2004; Mazzarol & Soutar, 2002; Ono & Pipper, 2004; Pimpa, 2003; Wiers-Jenseen, 2008). Different motivations for studying abroad may vary according to the country of origin. For example, students from rich countries are motivated to explore new cultures, while students from poor countries may go abroad in order to contribute to their country's technological and economic development (Goldsmith & Shawcross, 1985; Matsui, 1991; Wilkins, Balakrishnan, & Huisman, 2012). Additional predictors of study abroad participation include an interest in learning a

foreign language (Dufon & Churchill, 2006; Goldstein & Kim, 2005), gaining a broadened global awareness, experiencing new and exciting cultures, having social interactions and meeting new people, and getting away from normal life (Jarvis & Peel, 2008).

Students' choices of a specific institution include: the institution's reputation for quality, an institution's links with other institutions familiar to the student, an institution's reputation for high-quality staff, an institution alumni base, the number of students enrolled at the institution, and the willingness of the institution to acknowledge the student's qualifications (Mazzarol & Soutar, 2002). These choices are often shaped by the internet and agencies that provide information services about international education as well as peer persuasion (Pimpa, 2003).

Among barriers to participation in study abroad programs are increased costs, lack of awareness, perceived unimportance, complexity of the application and preparation process, social and familial obligations or constraints, inflexibly sequenced curricular requirements, and fear of discrimination or racism abroad (Carlson et al. 1990; Desoff, 2006; Spiering & Erickson, 2006). Therefore, it seems reasonable to expect that a similar combination of various types of capital manifestation might also influence students' intentions.

As for the motivations of Israelis to study abroad, Ritterband (1969) claims that students' motivations mostly depend on social class, and the type of high school from which the student graduated. Ritterband (1969) shows that the higher the social class origin, the more likely the student will earn a degree in Israel, unless he/she graduated from an academically oriented high school. Israel's educational structure also affects the study group's motives to study abroad. Because the number of places in universities in specific faculties is very limited, many Israelis choose to study in the United States. For example, if a student's focus in high school was exact sciences and he graduated from an average high school, his/her chances of getting into the 'Technion' (Israel's premium Science institution) are slim. Because higher education is partially subsidized, the faculties where the cost per student is the highest are the most competitive ones.

The MBA Context

A brief introduction to the program is a key frame of reference in understanding the environment in which the research participants function in. As noted earlier, this MBA program is located in one of the top ten business schools in the country and is highly desired by both internationals and Americans. To illustrate, the number of MBA applications for this school for the 2008-9 academic year was 2697, out of which only 23% were accepted.

The popularity of the program does not indicate its affordability. The total direct cost, that includes tuition and other required fees of the entire 20-month MBA program, varies according to residency. While tuition for residents is \$85,979, nonresidents pay \$95,979. Expected living expenses for residents is \$63,053, with a recommended additional annual budget for nonresidents is \$68,053.

As noted before the tuition is very costly. The percentage of Full-time MBAs, who applied for financial aid for the current academic year, was 74 %. The percentage of Full-time MBAs who received financial aid in the current academic year was 74 %. The mean MBA financial aid package for the current academic year was \$52,308, and the median MBA financial aid package for the current academic year was \$62,000. Scholarships are awarded based on a combination of need and merit.

Fifty percent of the applications received were from international students. Yet, only 30% of the full-time students entering the class of 2009-2010 were international students. The percentage of applications received from women was 28 %. However, of the total enrolled students 33% were women. As for marital status, 15% of the students who enrolled to the program were married. Percentage of U.S. students in the 2009-2010 class is: African American: 8%; Asian American: 20%; Hispanic or Latino American: 4%; Native American: 1%; White (Non-Hispanic) 60%; Chose not to report: 7 %.

As specified in the school's website, to be considered for admittance, students need 5 years of work experience. Indeed, the mean months of work experience of students admitted to the class of 2009-2010 was 62. The requirements to have 5 years of work experience goes in line with the age of the students who seek such a degree. Statistics indicate that both the

median and the mean of the students entering the past academic year were 28.

To be considered for admission into the MBA program, prospective students must submit an application. The application elements are: GMAT score, resume/work experience, application essays, interview, recommendations, and undergraduate transcripts. All these elements have an equal relative importance to the application process. International students are also required to demonstrate a minimum score of English proficiency to be considered for admission. The English language proficiency tests accepted are: a Computer Based, an internet-based or a Paper-based TOEFL. The minimum paper-based TOEFL score required for MBAs at the university discussed above is 600.

In addition to the standardized tests, most schools want to know more about the applicant and why he/she wants to pursue an MBA in their specific business school. Therefore, a cardinal component of the application is the essays. Essays are used to foresee how candidates will benefit from a program and contribute to it. In most cases 4-5 essays are required. This gives the applicant an opportunity to portray themselves and express their goals. Another way of to get to know the applicant is through a personal interview. Applicant interviews go by invitation only. Interviews are conducted via the phone or in person during campus visits or by alumni in the applicant's home country or another convenient place for both parties. The percentage of applicants (admitted and denied) who were interviewed last year was 55%.

Typically, during the first year of MBA study, core classes are taken with the intent to lay a foundation for the rest of the student's business school education. Though the curriculum can vary from school to school, students are required to complete core courses regardless of specialization. While most business schools consider core classes mandatory in the first year of MBA study, other schools are more flexible. It is important to note that most MBA's often admits people without formal business backgrounds, and that for some students the core course that usually deal with the basics of finance, accounting, marketing, strategy or operations management is a new kind of literacy to acquire. To accommodate the various backgrounds, the courses in the MBA program are shorter (6-7 weeks as opposed to the standard 13-14 week semester course) in time and more intensive in content coverage.

Many of the courses are taught using the case method. This teaching method utilizes a class discussion of hypothetical as well as real-life situations companies may encounter with. Case-based learning simply places the student behind the manager's desk and gets him in the habit of analyzing data, and making business decisions accordingly. The rationale behind the case method is that it packs more experience into every hour of learning than any other instructional approach. Case studies stimulate students' thinking, challenge their capabilities, and prepare them for future managerial decision making.

After completing the MBA core curriculum, students have a good understanding of business concepts, students are permitted to choose from a variety of electives at the business school as well as other professional programs to reach a total of 57 graduate credit hours. In the last semester students are also required to conduct a team-based action field study. The purpose of the field study is to strengthen the connection between the acquired theoretical knowledge and the business world.

Israeli economy is considered innovative and groundbreaking. MBA and MA management programs in Israel offer opportunity to learn more about different business cultures, creative thinking processes, negotiation techniques and marketing strategies, while experiencing life and work in Israel. International MBA is offered only at 7 institutions in Israel: the Hebrew University of Jerusalem, Tel Aviv University, Bar Ilan University (Ramat Gan), University of Haifa, Technion, IDC Herzliya and GIMI - Galilee International Management Institute (Nahalal, near Nazareth). The international graduate programs offered entirely in English include theoretical courses in various fields including finance, accounting and marketing. Most programs are designed to be completed in two years, over the course of four semesters. In most programs, students attend class two days a week and spend another day each week interning.

Israeli academic institutions base their decision on the candidates' undergraduate GPA (must be at least 3.2), their GMAT scores and recommendation letters. In cases candidates already completed another master's degree with high average or completed their B.A. or B.Sc. with extremely high average they will be exempt from the GMAT. In case students did not complete their undergraduate studies in an English speaking country, they need to take an English proficiency test, such as TOEFL. Candidates that did not complete their undergraduate studies in

related fields (business administration, economics etc.) will have to complete several undergraduate-level courses in math and economics.

Students of the two-year programs will pay \$17,000 - \$25,000 per year. The tuition fees of the one-year tracks are approx. \$30,000. However, tuition fees of the Nonprofit Management one-year track are \$17,000.

The Current Study

Although much research has been done on study abroad, most of the studies are based on questionnaire data, which may limit the depth of information that is gathered. In contrast, the current study seeks to understand the motivations of international students to seek an international educational experience, using in-depth unstructured interviews to capture rich, descriptive detail about their motivations. In addition, much of the available research emanates from Asian groups studying in the USA and the UK, with a lack of current data on Israeli students abroad. It is important to determine whether findings from other groups of international students are present in the context of Israeli students abroad. In addition, past research ([Ritterband, 1969](#)) may not be as relevant in today's global climate. Using a qualitative methodology, the present study is designed to examine Israeli MBA students' motivations to enroll in an American program. The aim is to gain a comprehensive understanding of this students group's motivations, to provide better insight into why they choose such a challenging experience. If we can identify the motivators of Israeli study abroad students, it may be possible to provide them with services and support to sustain those motivations.

Traditionally, MBA programs are designed to provide graduates with the knowledge and skills to make them better managers and leaders, and also with occupational attainment and career success ([Baruch et al., 2005; Pfeffer & Fong, 2002](#)). In recent years, however, the role of MBA programs has increasingly been questioned ([Starkey & Tempest, 2005](#)). Research has suggested that a business education does not correlate with career success ([Pfeffer & Fong, 2002](#)). Employers are also complaining that business students are more interested in achieving their personal career goals than in learning and development ([Pfeffer & Fong, 2004](#)). Therefore, it remains unclear whether students seek a business education for career enhancement and the promise of a good paying job, or for knowledge and competencies

in pursuit of a management career as a profession. In order to understand the motivation of MBA study abroad students, it is important to get “inside their heads” to explore which factors influence their choice of an international management education, and how their values may affect their motivations.

Method

Motivations have been traditionally examined using quantitative research methods, and because we know very little about the population from which the study group was drawn for this exploration, the design chosen was primarily qualitative (Guba & Lincoln, 2005). More specifically, this research adopts a multiple case-study approach which looks at a phenomenon from varying angles: the context, the actors and the experiences. Instead of randomly selecting participants to take part in the study, it is highly significant that reflective, discriminating and diverse subjects be involved in the study. For that reason, in this type of analysis purposeful sampling was utilized (Baxter & Jack, 2008).

A hallmark of case study research is the use of multiple data sources, a strategy which also enhances data credibility (Patton, 1990; Yin, 2003). Potential data sources in case study research may include, but are not limited to: documentation, archival records, interviews, physical artifacts, direct observations, and participant-observation. In this study data from student interviews were complemented by interview data from an Israeli professor who writes official program documents such as the program's website and course syllabi. Data from these sources was then converged in the analysis process rather than treated separately, in the sense that each data source functioned as one piece of the “puzzle. This convergence added strength to the findings to promote greater understanding of the case (Baxter & Jack, 2008).

Participants

Participants in this study were 15 Israeli students studying abroad, between the ages of 28 and 35 (Mean age was 31.8), who are native Hebrew speakers, from one of the top twenty business schools in the U.S studying

for a Master's degree in Business Administration. All participants had studied English as a second language in Israel for at least 8 years prior to the beginning of their study abroad experience. All but one were males. Three were married and came along with their spouses, and five were married with children and brought their families with them (Mean family size is 3). With respect to participants' educational background, all but one got their bachelors degrees in Israel, and two also had a master's degree from their home country. Five students were in their second year of study and were about to graduate, while ten were first year students and were already in the program for 6 months already. It was made clear during the interview that any published material would not include the participants' names or any other identifying characteristics. Students were given pseudonyms to ensure anonymity when quoting.

The business professor that participated in the study had himself been an Israeli MBA student abroad and is now teaching at the same institution and program from which participants were recruited. He has had experience in teaching business courses at various levels in top U.S Business Schools for the past 14 years.

All participants signed an informed consent prior to the interview, and all methods and procedures were approved by the Institutional Review Board.

Tools

The current study seeks to characterize the motivations of Israeli study abroad to pursue an MBA abroad. In order to answer the question, interviews were used as a means of generating data that provides insight into people's experiential lives and beliefs. To justify the size of the sample, it is important to address the concept of data saturation. Data saturation is described as a process in which the researcher continues to sample relevant cases until no new theoretical insights are being gleaned from the data (Fusch & Ness, 2015). Data saturation is not about the quantity, but about the richness of the data (Burmeister & Aitken, 2012). In this study, by the 12th interview, the researcher has reached the point where it became "counter-productive" as "the new data" did not add anything to the overall story.

Interviews were conducted from January through April 2009. Each interview took approximately 120-150 minutes. The language of the interview was Hebrew. To capture participants' motivations to study MBA abroad, postmodern interviews were used. In postmodern interviews, interviewers and interviewees together construct their own understanding and knowledge of the world, through experiencing things and reflecting on those experiences. In any case, both are active creators of knowledge (Gubrium & Holstein, 2003), and both benefit from the process (Hiller & Diluzio, 2004). Accordingly, interviews were respondent-centered (Maxwell, 1996) and for the most part unstructured, beginning with one open-ended question that aimed at understanding how the participant ended up in the specific program, university, state, and country.

Data collection and analysis used in this study included a narrative component, as it was a form of inquiry in which the researcher explored the lives and experiences of people interviewed. This information was then recomposed by the researcher into a narrative (Clandinin & Connelly, 2000). Hence, the narrative component was both the object of the research and the means to analyze the data (Lieblich et al., 1998). In addition, since this research investigated real-life problems, the narrative inquiry method provides more in-depth understanding. Assuming that the type of data that can be obtained from these stories could not have been obtained from questionnaires or structured interviews, the narrative inquiry was found appropriate for the study of motivations. Human beings naturally produce stories, and the narrative inquiry is a way of characterizing them. Narratives help us understand how speakers perceive the present in relation to the past, and are especially appropriate for the exploration of decision-making processes (Baxter & Jack, 2008).

Procedure

The interviews were recorded and digitally stored on the computer. They were carefully transcribed, eliminating all identifying characteristics of participants. The transcription job began half way through the interviewing phase. A peer assisted in documenting the interview, and the written transcripts were then compared with the recorded data by the researcher. Any inaccuracies were immediately corrected. Data analysis was inductive and data-directed. Participants' responses were analyzed using the

categorical-content method (Lieblich et al., 1998) using a three-step process: creation of thematic categories, verification and modification of the initial categories, and evaluation of coding system.

The first stage began during the first interview due to my familiarity with the topic and my experience as an Israeli in study abroad context as Schwandt (2000) notes “analysis in qualitative inquiry is recursive and begins almost at the outset of generating reliability. Interview data” (7) Initial themes about literacy experiences and cultural negotiations started to emerge as more interviews were conducted.

The second stage started once all the interviews were transcribed. While reading the transcriptions, carefully I jot down comments in the margins. During this process, I had a very vague idea of the categories that can be extracted from the data, but as I read the interview transcriptions over and over again, I started to notice that the information can be classified to intrinsic and extrinsic motivations. Working thoroughly on each type of motivation I used colored markers to sort out the different sub-categories. During this process, I added more and more sub-categories until all the data pertaining to the research questions was highlighted using my markers. A different colored marker was used to highlight all the data that related to a specific code.

In the third stage, the interviews were read by two peers who served as raters. Each rater proposed a coding system of categorical content themes to fit the data, and these themes were discussed until agreement was reached. Each rater then independently verified the coding system for the same set of 5 interviews (33.3% of the sample), to test for inter-rater reliability. When raters disagreed, a discussion was held until agreement was reached.

In this study, translation issues were also given adequate thought and attention (Van Nes, Abma, Jonsson, & Deeg, 2010). With participants and the researcher speaking the same language, no language differences are present in data gathering, transcription and during the first analyses. However, because the manuscript is written in English, raters have also worked on the back translation of participants' quotes to the original source language in order to verify that the message communicated in the source language is transferred into the target language in such a way that the receiver of the message understands what was meant.

Finally, as a qualitative researcher and an Israeli, I realize I cannot separate participants' descriptions or interpretations from my own

experiences. I acknowledge concerns regarding the fact that I played the dual role of researcher and an involved narrator, yet I believe that the nature of the research question necessitated an individualistic, subjective approach. Every researcher inevitably interprets data through the lens of his/her culture, language, experience and expectations. Having the advantage of an insider who understands the nuances of the participant's responses, I acknowledge that there may be more interpretations than the single possibility I presented here. Nevertheless, every effort has been made to ensure highest levels of objectivity.

Results and Discussion

As expected, MBA students provided a wealth of information about why they chose an international MBA program and their perceptions about the program. The categories used to group their responses to each of these issues are presented with examples.

Intrinsic Motivations

I had a dream

I began each interview by asking the respondent to briefly tell me his/her study abroad story, and describe how they ended up here, what jobs they held in Israel, and from which academic programs they graduated. Despite the fact that the stories had some variations, the prevalent motivation that runs through most of the narratives is the dream. Students feel passionate about getting an MBA. Thus, studying becomes a cause rather than a means to an end.

MBA has always been in the back of my mind. I remember that when I met my wife, the first thing I told her was "let's not waste time". I am going for an MBA abroad, and if you want to be with me, you will have to relocate to the States. Reuben

I have always known that I would get an MBA sometime in the near future. I have always wanted to do this, and when the opportunity opened up for me, I went for it at full speed. Although

I wasn't accepted the first time I applied, I kept trying until I got in.
Zebulun

A local MBA program doesn't have the added value of an international one

The decision to get an MBA for most of the respondents, had been made a long time ago. Regardless of the different motivations that led them to take this step, the question that came to my mind while we were discussing this was: so 'why in the U.S? As' Many of the literature indicates, many international students believe that international education is more qualitative than a local one (Kistantas, 2004; Mazzarol & Soutar, 2002; Ono & Pipper, 2004; Pimpa, 2003; Wiers-Jenseen, 2008). Similarly, participants in this study expressed the opinion that getting an MBA in Israel is not as valuable as getting it from a North American institution. Judah spoke for several others about the fact that Israeli business schools are not among the leading institutions in the field.

I have always wanted to study abroad. Now, a B.A has no added value if you do it abroad. But when you are talking about an MBA... its different because the business schools in Israel are not recognized, they are not even in the top 100. MBA is a classic degree and it fits my personality. I like to know a lot of main ideas about a lot of things. I don't like to dig into a specific topic. There are thousands of schools that give you an MBA, and they all teach you concepts of marketing and finance and strategy, etc. The added value is the school as a brand name and its alumni network.

According to the interview data of the business professor, this is not necessarily true and depends on your goals. If one lives and works in Israel, an International MBA degree is unnecessary, as he notes:

It is very likely that an Israeli MBA won't get you the desired position at an international company, since the business schools in Israel are not among the top 100 elite universities in the world. In a report of the best 400 universities in the world published Feb 25 in www.usnews.com, the Hebrew University's global rank was 102, Tel Aviv University's ranked 114 and the Technion reached the

132th place. However, if one already has a position in Israel, and would like to enrich their theoretical background and practical skills in business administration, getting an MBA at Tel Aviv University or the Hebrew University, two of Israel's premium universities, should suffice.

This is officially formulated in the goals of MBA education, as presented in <http://www.hbs.edu/mba/hbsadvantage/>. According to the Harvard Business School webpage, MBA is an intense period of personal and professional transformation that prepares the student for leadership challenges in the world. The goal of MBA is to prepare the manager to make a decision that will lead to a change in the world. For that reason, the MBA is crafted to help the student develop a capacity for analysis, assessment, judgment, and action in a complex and changing environment. At its core, the MBA experience is enriched with school-based events such as club events, student organizations, guest speakers, seminars, sports, conferences and more, which are aimed at encouraging collaboration enriched by diverse perspectives for a richer learning experience, and a network of support.

It's a once in a lifetime experience

While many of the interviewees describe the decision to go to business school as an investment, some stress the experience and the exposure to people from other cultures. Reuben, for example, explained that the MBA is his second study abroad experience.

This is not my first study abroad experience. After the army, I wanted to get a degree in law. I had two cousins and a friend who graduated from the University of Sheffield in England, and they told me about the program. I wanted to be exposed to something beyond Israelis. Reuben

This concept was raised during the interview with the business professor, who assumes that going through the process of applying to business school, students have probably come across this idea in each business school webpage they surfed, and every convention they attended, as he notes:

This is one of the selling points of an MBA program. It is the characteristic that makes it attractive to students, and it is stressed in advertising and marketing of MBA programs. The global angle of the MBA program and the exposure to people from other cultures and their views on business is constantly emphasized and is drilled into people's minds from the very early stages of the application process.

Shimon provides an interesting perspective and describes his motivation quite differently. When we talked about his motivation, unlike some other students who viewed this journey as an investment, Shimon suggested a more internal motivation.

Before I came here I used to work as a lawyer. There were good days and bad days, but after a while I realized that it doesn't make any sense for me to live in Tel Aviv and have the most conventional life. I felt that the office is too small for me, and that my short life is unfulfilling, so I went to my boss and I told her that I can't take it anymore. She was very receptive and said she understood how I felt, and then I left. I wasn't married and didn't have any children, so I said to myself that I will be unemployed until I find my way. I believed that every person owes himself an odyssey, and it may mean different things to different people, but a person needs to extend himself and go beyond the known and the familiar. Shimon

From the standpoint of a business professor, the above quote is a good general depiction of international students' view, as he says:

They are all highly motivated, he explains, sometimes more than the American students, and appreciative of the global experience. One of the possible reasons for this positive attitude is that to get here they had to leave a job, family, friends behind. In the US they are 'disconnected' from their previous life and immerse themselves in the MBA experience.

Culture and language learning

A recurring pattern among a number of respondents was that they believed that international education, particularly an MBA gives you a global perspective and understanding of other cultures. As previous studies have shown, many international students believe that international education will help enhance their global awareness, help them experience new and exciting cultures, have social interactions and meet new people (Jarvis & Peel, 2008). In this study too, many of the students commented on the 'edge' that people who experienced other cultures have. Shimon also alluded to this aspect of study abroad when he said:

I always believed that those who spent a few years abroad have some added value, they have a different perspective, they know how things are done in other places and they know how to handle people from a different culture, I wanted that. You see, you sit in a room with a group of people from all over the world and they don't understand the same things, and they hold different beliefs and that's when you discover that there are ideas you didn't think about, and you understand that the Israelis are the only smart people in the group. Growing up in the Israel, you are taught that we are the chosen people and that we are the smartest, and when you get here you understand that this is not the case, that there are other chosen ones. Shimon

Although this may sound like a generally representative view among international students, the interview with the business professor discloses that the "Israeliness" of the students is reflected here as well.

This study group, similarly to other national groups, can be quite ethnocentric. From an early age they are led to believe that Jews are the Chosen People, and that they are the best and the smartest. The origin of this response may be the biblical concept that views the Jewish people as the 'chosen people' or as the Bible says "*Am segula, a kingdom of priests and a holy nation*" (Exodus, 19:6). The experience of studying abroad shapes their understanding of their supposed intellectual superiority, forcing them to contextualize their "Israeliness" within global human thought.

In addition to the motivations already identified, a common motivation among respondents was improving their English language skills through studying and living in a country where the language is spoken. Similarly to Dan who believed that "this is an excellent chance to upgrade your English skills", many other respondents shared the idea that international education would take their English to the next level, because it would provide an opportunity for natural acquisition (Dufon & Churchill, 2006; Goldstein & Kim, 2005). Reuben, for whom this is a second study abroad experience, admits:

Although I have good English, I want to improve my proficiency. I have good English and not because of school. I just have a knack for English. I don't know about other languages, because I haven't tried any other languages. Reuben

Even though they feel that that is adequate, they would like it to be better, and they see international education as a way to achieve this goal which is closely connected to their desire to use English just like native speakers.

Extrinsic motivations

An economic investment

The basic assumption is that an MBA from a top ten institution appeals to employers; it is a boost for your career prospects. As a general rule, if one is accepted to one of the most selective and prestigious graduate schools in the U.S, this degree will make them a strong candidate no matter where they live after graduation, having better chances of getting jobs than their counterparts at lower ranked universities. That's why the interviewees discuss going to business school as a business decision. In line with the Human Capital Theory (Paulsen, 2001; Perna & Titus, 2005), getting an MBA is considered as an investment, and can be judged using the payback criterion of payback or "return of investment", as Benjamin says. Student's. Students' beliefs that business education is known to be translated back into dollars and cents were widely reflected in the interviews. However, this belief is replicated in a range of responses, some of which are more

moderate than others. Reuben's radical response to my question regarding his motivation for study abroad generated the following statement:

I will tell you how I see business schools. Business schools are top prestige organizations that provide employment services to companies like Goldman Sachs, Lehman Brothers etc. They do the filtering, they choose the top and then they invite the companies and tell them "Come on guys, come and choose from the best". It's a 90% employment services company and a 10% academic institution. It's not like I don't study, I do, but the recruiting takes up so much of my time. That's my focus. Reuben

This is clearly an extravagant overstatement. However, as an insider to this context, the business professor exposes the attitudinal difference between American and Israeli students in the program.

While most American students view MBA mostly as an educational experience and, more importantly, as an important place to start their networking connections, Israelis usually put greater emphasis on the outcome of the MBA – a good paying job. The professor admits that recruiting takes a disproportionate amount of time. However, most students would assign more than 10% to the academic portion of the experience.

According to the data presented, most students underestimate the academic experience, not considering the contribution of academic studies to their success in finding a job.

Finding a job is the main focus right now, and for that reason the courses are marginal. It creates a situation where school projects are not taken seriously. There's a textbook, but nobody reads it. There's just no time. You've got to find an internship for the summer. Asher

School work can never be the main issue here. There's no time for school work around here. I wish I could invest more time in school. I wish I could be active in another club. But I need a job. I feel like a failure and it's so frustrating that we don't have jobs now. Reuben

You can't fail MBA

All of the students interviewed in this study shared the perception that there are slim chances to fail the MBA. As previous studies have shown, (e.g., Sullivan, 2004; Williamson, 2004), when students choose a study abroad program, they consider their academic ability, achievement or preparation. In this study, both first year students and second year students were very confident that they would pass all the courses even if they didn't work so hard. In fact, given the grading system in the business school, students had very good reason to believe that they had little to worry about in terms of failing courses. This view was reflected in Zebulun's comment when he said:

Most Israelis will tell that it's a very stressful framework, but the stress is not the courses. If you do a good job you'll get 'excellent' or 'good', if you do ok you will get 'good' or 'pass'. If you do less than OK you will get a 'low pass'. But you won't fail. You have to make a real effort to fail a course. Because it's not like you have a scale of grades that ranges from 0 to 100. There are only 4 options, and there are always the overachievers, but it isn't so competitive.
Zebulun

This is an accurate description of how grades are given in this program. The following is a typical grading section that can be found in syllabi:

Final grades will approximate the distribution below in accordance with the school's established grading norms for core classes. This is the maximum allowable for each category: Excellent 25%; Good 35%; Pass 35%; Low Pass 0-5%; Fail 0-5%

The business professor confirms that while there is some truth to the fact that MBA students rarely fail core courses, it is essential to keep in mind that top business schools only admit very smart and capable students, so it's not the sample of population that is likely to fail.

Shimon might have been one of the few students who had difficulty with this new way of thinking, of not having to excel. His description reveals that he learned the hard way about the assessment culture or the spirit of evaluation in the American business school. In accordance with the

motivation to pursue business education abroad, the prevalent perception from the data was that grades are unimportant, that they don't reflect success. Success is measured by a different scale – the number of job offers one gets. Shimon explains this principle:

In the first semester I worked very hard. I sat in the library for hours, but in the second semester I slowed down significantly, because I realized that whatever I do I will pass the course, since that's the way the system works. Grades are not important, and although true that it's nice to have high grades, it's much nicer to have a job and lower grades. And it's not my cup of tea, and it's hard for me to work this way. Shimon

The interview with the business professor verifies that this is a myopic point of view, as students who invest more in studying will do better in job interviews and are also likely to get good grades.

Yes, grades may not be the most informative signal about students' ability; but a student with low grades has likely spent less time studying and did poorly on class assignments and exams; and is less likely to find a job than a student who studies hard. The perception in these quotes, that one can find his dream job without working hard, is false.

The perception of respondents about the chances of failing had a great deal to do with their view of the application process. Because getting accepted to one of the top ten business schools in the States was such a long, Sisyphean process, the interviewees think that once they've been accepted, they can relax. The use of the Latin expression 'via dolorosa' in Reuben's text is a metaphor for how hard it had been to fulfill all the application requirements, especially the essays which caused true grief. Reuben also describes it as a long, stressful process with an unknown ending.

Whoever gets into the MBA program and has gone through this "via dolorosa", after investing so much in the application and writing the essays, will graduate. Nobody will fail the program unless you deliberately do things that will make you fail, such as

not submitting papers. If you hand in a bad assignment, you will get a ‘low pass’, and no professor will flunk you. Reuben

Data derived from the business professor reveals that this is an incorrect response and shows great misunderstanding of the objectives of a graduate business program.

Some students flunk in the core courses, and it’s probably worse to get a ‘pass’ grade when many others get ‘excellent’ than to fail and retake the course. Contrary to the widespread belief, flunking, to a large extent, is irrelevant and is the wrong focus; Business school education is more about distinguishing yourself as a super smart future business leader among a group of very smart people.

MBA is not an academic degree

A common view among the respondents was that the MBA is not an academic program. Some respondents viewed it as a vocational school, suggesting that it’s like a training program your boss sends you to, while others saw it as an employment-based human resources organization. Like several other respondents, Gad noted:

In my opinion, the MBA is not an academic program. You have to make a switch when you come here. I came here to get knowledge, but this knowledge is financial tools. During my B.A. when I studied education, I took courses and I learned about cutting-edge research about what’s going on in the field of education for example, how autism is defined and so on. There is no such thing in an MBA program. Yes. Professors publish articles but we don’t study them. There’s no empirical research. It mostly bla bla bla... MBA is like a training program your boss sends you to. Gad

Examining the frequency of the reading and writing assignments MBA students are required to complete, one can infer that this is not a classic graduate degree that focuses on research, or as Issachar puts it: "MBA is a general degree. You get a little of everything without being too specific". Yet academics play an important role. Research is required for the bigger projects, and there's emphasis on the academic honor code. Furthermore, as

in other top business schools, this program hires research active faculty who tend to publish in highly prestigious business journals, and a business professor affirms that some of that research is somehow brought into the classroom, even if the students don't realize it.

The perception that the MBA is not an academic degree may relate to the fact that the MBA has to accommodate the different backgrounds and interests of the students, as noted by the business professor.

The academic degrees of the respondents vary greatly, and not all of them have, as one would expect, math-related educational background. In addition, because there are many specializations (investment banking, general management, consulting, healthcare, high-tech, bio-technology, etc.) in the business world, courses have to remain rather general. Like several other respondents, Levi alluded to this feature of a business program.

The professor also explains that a business program gives you hands-on experience and not so much theoretical background as other graduate degrees.

Now, unlike an M.A. or M.S., as well as other graduate programs that aim at broadening the student's knowledge of a certain field of study, the MBA is more of a professional degree, with a goal of admitting practicing professionals and, in a two-year program, enhancing their general skills in business and improving their skill set for when they return to the marketplace. Since the objective of an MBA program is making you a better practitioner, applicants have to work in an organizational setting prior to enrolling in the program to fully comprehend and appreciate the full potential of an MBA.

Conclusion and Implications

This paper examined the study abroad motivation, from the development of Israeli study abroad students pursuing a MBA in the U.S ([Sullivan, 2004](#); [Williamson, 2004](#)). In line with findings from previous research that students who come from the same country share the same motivation for studying abroad, a conclusion supported by Goldsmith and Shawcross

(1985), it appears that the same motivations repeatedly appear in the data derived from the Israeli study abroad MBA students. While some are in essence the selling points of MBA and are intrinsic in nature, stressing the dream of studying abroad, the experience, exposure to people from different cultures and polishing a foreign language, the more dominant ones are purely instrumental as highlighted by Mazzarol and Soutar (2002), including career and economic betterment.

In general, the common conception (or perhaps misconception) is that studying abroad for an MBA degree is a springboard to becoming an international business professional; MBA is a career booster and the end here is clearly the financial compensation into which the MBA is translated, as a ticket to the high-status job market. Participants cited the reason of finding a job at an international company as the main reason for choosing an American MBA program. Although this motivation is described in previous research, the way it is portrayed in this study is much more passionate and fantastic. This finding corresponds with the theoretical framework chosen to inform this study. In light of the student-choice theory, (Paulsen & St. John, 2002; St. John & Asker, 2001) and Perna's (2006) integrated model of college choice assuming that students' educational decisions are influenced by the nature and amount of human, financial, social, and cultural capital available to the student, it appears that the participants were motivated to study abroad in order to enhance their knowledge, talents and skills through investments in education with the intention, in order to achieve greater wages, power, and employment status. The study suggests that Israeli study abroad MBA students hold the extreme view that the MBA is for the most part an investment that will bring about a change in the graduate's compensation potential in the job market. Considering their academic ability, achievement or preparation sufficient (St. John & Asker, 2001), they don't view it as an academic challenge, so they therefore put greater emphasis on the MBA's outcome – a well-paying job, while underestimating the academic benefit. This suggestion is substantiated in Sela-Sheffy's (2004) research, where the researcher points out that the study group is motivated by materialistic purposes.

This situation impacts the learning experience of the students. Because they have the financial burden of paying off their tuition loan, schoolwork is pushed down in the list of priorities. Moreover, stress and frustration are

constantly mentioned (Andrews & Henze, 2009; Thortensson, 2001), although the source of stress in this study may be less cultural, as the literature shows (Hashim & Zhiliang, 2003, Langley & Breeze, 2005; Constantine, Okazaki, & Utsey, 2004; Scheyvens et al., 2003), as it is economic. Indeed, previous research shows that international students have a high-risk of economic stress, and that many return home (Wiers-Jenssen, 2008; Storen & Wiers-Jenssen, 2010). One of the most important implications of learning about prospective students' motivations is the effect these motivations will have on the academic experience, which will clearly be undervalued in comparison to employment seeking efforts. However, it is important to note the specificity of the business context in which this research was carried out; this is perhaps a unique finding of this study, that the business aspect of business education has penetrated the academic arena. Whether or not to invest in the educational experience has become a business decision that may be controlled by cost-benefit analysis.

Though no one mentioned it directly, perhaps due to a shared unspoken agreement, getting away from the stressful day to day Israeli context might also have played a role in the decision to go abroad. In Israel many consider the U.S as the country that offers the best quality of life and the most freedom, so that getting an education there is probably the simplest and most reputable way of being a part of the place and the great dream associated with it. For that reason, getting an MBA in Israel was not even considered as an option, as it doesn't serve the genuine motivation, and the explanation that business schools in Israel are not among the first 100 elite universities in the world may just be an excuse. Living (and hopefully working) in the U.S is portrayed as a dream, and the only legal way to bypass the barriers of immigration is probably enrolling in a graduate program. Alternatively, getting an MBA in the States, and going back home is not a great investment.

From my past personal experience as an international PhD student in the U.S., and according to the business professor's interview data, it was somewhat surprising that no one said that they got tired of living in Israel and needed a few years break. Getting away from Israel's stressful environment may have played a role in the decision to go and study abroad. Being vague about this motivation is understandable, in view of the unpatriotic way many native Israelis view people who leave Israel. Hence, to say that one leaves Israel because they don't want to live in Israel

anymore and that it's permanent is probably less palatable than saying that it's for educational purposes. As someone who was born and raised Israel, the intensity of life may have played a role in the subjects' decision to study abroad. Also, it's strange that no one mentioned the legal issue of having a visa to stay in the United States. An MBA in the US is a legal way to enter the country and then stay and work on a student visa for another two years or so. The business professor who was interviewed verified that after the two years, most get a legal working visa, emphasizing that otherwise it's almost impossible to fulfill the dream of moving to the US.

This study can be particularly useful to business education institutions that are interested in learning about their international students' motivations. The data in this study elucidate that the participants' discourse is replete with myths, misconceptions and misinformation about the nature and objective of their business training and the context in which it operates. These myths and misconceptions are significant predictors of how the participants experience the program, and educators in this setting should be aware of that and consider these findings while recruiting international students for MBA programs. If graduate-level business education is to effectively provide sufficient business training, then necessary to identify these students, help them understand the discrepancies and address a remedy. In addition, since business job market requirements and students' knowledge and skills are continually changing, continuous evaluation of students' perceptions and performance is required in order to evaluate the extent to which MBA education is adequately preparing students for their post-graduation job and today's global economy. Institutions might also consider targeting specific nationalities and catering to their specific demands, thereby more precisely satisfying students' needs.

This study has some limitations that need to be mentioned. I acknowledge concerns regarding the fact that I share culture, language and social context with the participants. However, these same characteristics enable me to deeply understand participants' comments, and this increases the validity of the interpretation presented here. I don't mean to overgeneralize nor to stereotype. I know that by doing that I exclude other groups that contribute to the diversity of the Israeli culture. Neither do I intend to provide an exhaustive discussion of the various components of Israeli culture. That would be unprofessional and irresponsible, and I frankly lack the expertise to portray a multifaceted and multifarious

phenomenon such as Israeli culture (Sela-Sheffy, 2004). Still, because participants' past experiences are deeply rooted in social context, it is possible that the origin of the respondents' misconceptions is the surrounding Israeli communal context in which they grew up.

However, beyond the duality of the researcher's role, the unique characteristics of the study group constitute the main limitation in this study. Being accepted to one of the top ten business programs in the U.S., this group of students has unique characteristics that the entire population of international MA students might not have. Recruited from one highly competitive research-oriented university with a fair percentage of study abroad students, the extent to which these findings are applicable across other MBA programs may or may not have influenced the results of this study. Further investigation will determine the extent to which the findings of this research can be generalized beyond the cases studied.

References

- Andrews, D. C., & Henze, B. (2009). Teaching professional writing to American students in a study abroad program. *Business Communication Quarterly*, 72(1), 5-20.
[doi:10.1177/1080569908330382](https://doi.org/10.1177/1080569908330382)
- Baruch, Y, Bell, M.P., & Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 51-68. [doi:10.1016/j.jvb.2003.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.06.002)
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (1986). In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.), *Cultural Theory: An Anthology* (pp. 81-93). New Jersey: Wiley Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.
- Burmeister, E., & Aitken, L. M. (2012). Sample size: How many is enough?. *Australian Critical Care*, 25(4), 271-274.
[doi:10.1016/j.aucc.2012.07.002](https://doi.org/10.1016/j.aucc.2012.07.002)

- Carlson, J., Burn, B., Useem, J., & Yachimowicz, D. (1990). *Study abroad: The experience of American undergraduates*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving Threads in Study Abroad Research. In M.A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy acculturative stress, and depression in African and Latin American international college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 230-241. doi:10.1037/0002-9432.74.3.230
- Dessoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2), 20. Retrieved from https://www.nafsa.org/Resource_Library_Assets/Publications_Library/Who_s_NOT_Going_Abroad/
- DuFon, M. A., & Churchill, E. (Eds.). (2006). *Language learners in study abroad contexts* (Vol. 15). Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Goldsmith, J., & Shawcross, V. (1985). *It ain't half sexist, Mum: Women as overseas students in the United Kingdom*. London: World University service an United Kingdom Council for overseas student affairs
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408-1416. Retrieved from <http://tqr.nova.edu/wp-content/uploads/2015/09/fusch1.pdf>
- Goldstein, S. B., & Kim, R. I. (2006). Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 507-521. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.10.001
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp 191-215). Thousand Oaks: Sage
- Gubrium, F. J., & Holstein, J. A. (Eds). (2003). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hashim, I. H., & Zhiliang, Y. (2003). Cultural and gender differences in perceiving stressors: A cross-cultural investigation of African and

- Western students in Chinese colleges. *Stress and Health*, 19, 217-225. doi:10.1002/smj.978
- Hiller, H. H., & Diluzio, L. (2004). The interviewee and the research interview: Analyzing a neglected dimension in research. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 41(1), 1-26. doi:10.1111/j.1755-618X.2004.tb02167.x
- Jarvis, J., Peel, V., Hannam, K., & Ateljevic, I. (2008). Study backpackers: Australia's short-stay international student travelers. In K. Hannam & I. Ateljevic (Eds.), *Backpacker tourism: Concepts and profiles* (pp. 157-173). Clevedon: Channel View.
- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college students' on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441-452. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ706693>
- Langley, C., & Breese, J. (2005). Interacting sojourners: A study of students studying abroad. *The Social Science Journal*, 42, 313-321. doi:10.1016/j.soscij.2005.03.004
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Matsui, M. (1991). *A case study of female foreign students from Japan and the People's Republic of China at an American university: Change in their gender role perceptions* (Unpublished Doctoral Dissertation). State University of New York at Buffalo, Buffalo, NY.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). 'Push-Pull' factors influencing international students' destination choice. *The International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90. doi:10.1108/09513540210418403
- Myers, D.G. (2010). *Psychology: Eighth Edition in Modules*. New York: Worth Publishers.
- Ono, H., & Piper, N. (2004). Japanese women studying abroad: The case of the United States. *Women's Studies International Forum*, 27, 101-108. doi:10.1016/j.wsif.2004.06.002
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.

- Paulsen, M. B. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. In M. B. Paulsen & J.C. Smart (Eds.), *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice* (pp. 55-94) New York: Agathon.
- Paulsen, M. B., & St John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1558410>
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 99-157). Netherlands: Springer.
- Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518. doi:10.1080/00221546.2005.11772296
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management, Learning and Education*, 1(1), 78-95. doi:10.5465/AMLE.2002.7373679
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school ‘business’: Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41(8), 1501-1520. doi:10.1111/j.1467-6486.2004.00484.x
- Pimpa, N. (2003). The influence of peers and student recruitment agencies on Thai students’ choices of international education. *Journal in Studies in International Education*, 7(2), 178-192. doi:10.1177/1028315303007002005
- Plotnik, R., & Kouyoumjian, H. (2011). *Introduction to psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ritterband, P. (1969). The determination of motives of Israeli students studying in the United States. *Sociology in Education*, 42(4), 330-350.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50(2), 119-143. doi:10.1007/s11162-008-9111-x
- Scheyvens, R., Wild, K., & Overton, J. (2003). International students pursuing postgraduate study in geography: Impediments to their

- learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), 309-323. doi:10.1080/0309826032000145070
- Schwandt, T. A. (2000). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2nd ed). CA: Sage.
- Sela-Sheffy, R. (2004). What makes one an Israeli? Negotiating identities in everyday representations of Israeliness. *Nations and Nationalism*, 10(4), 479-497. doi:10.1111/j.1354-5078.2004.00178.x
- Spiering, K., & Erickson, S. (2006). Study Abroad as Innovation: Applying the Diffusion Model to International Education. *International Education Journal*, 7(3), 314-322. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ847314>
- St. John, E., & Asker, E. (2001). The role of finances in student choice: A review of theory and research. In M. B. Paulsen & J. C. Smart (Eds.), *The finance of higher education: Theory, research, policy, & practice* (pp. 419-438). New York: Agathon Press.
- Starkey, K., & Tempest, S. (2005). The future of the business school: Knowledge challenges and opportunities. *Human Relations*, 58(1), 61-82. doi:10.1177/0018726705050935
- Storen, L. A., & Wiers-Jenssen, J. (2010). Foreign diploma versus immigrant background: Determinants of labor market success or failure? *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 29-49. doi:10.1177/1028315308327951
- Sullivan, E. (2007). *Study abroad for dummies*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Thorstenssen, L. (2001). This business of internationalization: The academic experiences of 6 Asian MBA international students at the University of Minnesota's Carlson School of Management. *Journal of Studies in International Education*, 5(4), 317-340. doi:10.1177/102831530154004
- Van Nes, F., Abma, T., Jonsson, H., & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 7(4), 313-316. doi:10.1007/s10433-010-0168-y
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does higher education attained abroad lead to international jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 101-130. doi:10.1177/1028315307307656
- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., & Huisman, J. (2011). Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an

- international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5). doi:[10.1177/102831531142900](https://doi.org/10.1177/102831531142900)
- Williamson, W. (2008). *Study abroad 101*. Charleston, IL: Agapy Pub.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ayelet Sasson is an instructor of English as a Foreign Language Unit at Bar Ilan University and The Foreign Language Division at Tel Aviv University, Israel.

Contact Address: Ayelet Sasson, English as a Foreign Language Unit, Bar-Ilan University, Ramat-Gan, 52900, Israel. Email: ayelet.sasson@gmail.com

Appendix

Tabla 1
Participants' Demographics

Participant	Gender/Age	Marital Status	Educational Background	Year in Program
Reuben	M/35	Married+1	LL.B Law (England)	2nd
Levi	M/33	Married	M.A Economy	2nd
Lea	F/31	Married	M.Sc Biotech	1st
Judah	M/30	Single	Msc. Computer Science/Biology	1st
Asher	M/31	Married	Msc. Industrial Engineering	1st
Abraham	M/31	Married	B.A Psychology/Biology	1st
Naftali	M/35	Married+2	LL.B Law	2nd
Dan	M/30	Married	Msc. Biotechnology Engineering	1st
Joseph	M/30	Single	Msc. Computer Science	1st
Jacob	M/35	Married+2	Medicine (partial)	2nd
Zebulun	M/28	Single	Msc. Computer Science	1st
Benjamin	M/31	Single	Msc. Computer Science/Biology	2nd
Gad	M/32	Married+1	B.A Education/Economics	1st
Issachar	M/30	Single	Msc. Computer Science	2nd
Shimeon	M/35	Single	LL.B Law	1st



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

Percepción del Alumnado y Profesorado sobre un Programa de Mediación entre Iguales

Isabel Silva Lorente¹ & Juan Carlos Torrego Seijo²

1) Departamento de Ciencias de la Educación, Centro Universitario Cardenal Cisneros, Spain.

2) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Spain.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 - June 2017

To cite this article: Silva, I., & Torrego, J. C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214-238
doi:10.17583/qre.2017.2713

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2713>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

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

Student and Teacher Perception of a Peer Mediation Program

Isabel Silva Lorente
*Centro Universitario
Cardenal Cisneros*

Juan Carlos Torrego Seijo
Universidad de Alcalá

(Received: 27 April 2017; Accepted: 14 June 2017; Published: 28 June 2017)

Abstract

The principal aim of this study is to evaluate the perception of the students and teachers involved in the mediation team at a secondary school in Madrid, specifically, in terms of its performance. To conduct this research study, we have used a qualitative research method. Firstly, to evaluate the teachers' perception, we designed a semi-structured interview questionnaire to gather their opinions about their participation in the mediation team. In addition, we created two focus groups; one with students and another with teachers. The results demonstrate a high degree of teacher and student satisfaction towards the implementation of the mediation program. The students' perception after participating in the mediation program suggests that this type of experience helps to improve their personal and social skills. Our research also demonstrates the importance attached to the selection of the mediator students, as well as the relevance of the management team for setting these types of programs in motion.

Keywords: mediation, conflict resolution, perception, secondary education

Percepción del Alumnado y Profesorado sobre un Programa de Mediación entre Iguales

Isabel Silva Lorente
*Centro Universitario
Cardenal Cisneros*

Juan Carlos Torrego Seijo
Universidad de Alcalá

(*Recibido: 27 de abril de 2017; Aceptado: 14 de junio de 2017; Publicado: 28 de junio de 2017*)

Resumen

El propósito general de este trabajo es evaluar las percepciones de los profesores y alumnos que participan en el equipo de mediación de un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Para realizar este trabajo hemos seguido un enfoque cualitativo; en primer lugar, para evaluar la percepción del profesorado se ha diseñado un cuestionario de entrevista semiestructurada que recoge su opinión en relación a su participación en el equipo de mediación. Además, se han realizado dos grupos de discusión, uno con alumnado y otro con profesorado. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción con la puesta en marcha del programa por parte de todos ellos. La percepción subjetiva del alumnado tras su paso por el programa muestra evidencias de que este tipo de experiencias contribuyen a mejorar sus competencias personales y sociales. Otros datos relevantes que encontramos son la importancia dada a la selección del alumnado mediador o la relevancia que tiene el apoyo del equipo directivo para la puesta en marcha de este tipo de propuestas.

Palabras clave: mediación, resolución de conflictos, percepción, enseñanza secundaria

El aprendizaje de la convivencia debe ser una responsabilidad prioritaria de los centros y del profesorado; desde la escuela es posible contribuir enseñando a los alumnos y alumnas formas alternativas de responder al conflicto. Para ello, hay que partir de la idea de que el contacto entre grupos genera riqueza, y por tanto es algo que hay que fomentar. Por supuesto, este contacto genera también conflictos, pero estos pueden ser entendidos de forma positiva.

Se hace imprescindible cambiar la concepción que tenemos de la escuela como centro de educación formal, vinculado exclusivamente a aspectos de contenido, puesto que es una visión muy reduccionista y supone dejar fuera otros aprendizajes y experiencias imprescindibles para un desarrollo integral del alumnado. Es necesario convertir la escuela en un sitio donde todo el que quiera, pueda formarse y a la vez pueda formar a otros; un lugar donde todos sean acogidos. Cuando el centro se concibe de esta forma, se entiende que el proyecto educativo ha de construirse entre todos, y para ello es necesario el diálogo, argumentar las ideas, reflexionar acerca de las propias concepciones, haciendo que todos se sientan partícipes.

El objetivo es que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan implicados, de modo que lo que pase en el centro preocupe a todas y todos, y todas y todos se involucren para mejorar el centro, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una labor compartida y se considera que todas las personas que forman parte de ella tienen el derecho a aprender. Asimismo, entendemos que la escuela debe atender todas las potencialidades de la persona: intelectual, emocional, física, creativa... en la línea que plantea Gardner (1995) de superar la idea unitaria de la inteligencia académica, y asumir que hay diferentes inteligencias y capacidades. Así, todos los alumnos y alumnas tienen cabida y todos tienen posibilidad de seguir aprendiendo, eso sí, modificando las teorías que asumen que el conocimiento es algo que se traslada directamente de la mente del profesor a la del alumno.

En la escuela debemos aprender a ser personas y a convivir, dos de esos cuatro pilares fundamentales de la educación que se destacaban en el Informe Delors (1996) sobre la educación para el siglo XXI, para ello es necesario poner en marcha mecanismos que doten al alumnado, profesorado y familias de las herramientas necesarias para conseguirlo. Una de ellas será el entrenamiento en habilidades que permitan enfrentarse a los conflictos. Asimismo, la Carta de Recomendación (2002), del Comité de Ministros del

Consejo de Europa a los estados miembros, apunta que se haga de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. Algunos de los contenidos sugeridos son: resolver los conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias o establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás.

Hemos elegido en esta investigación una de las herramientas de las que disponemos en los centros para responder a los conflictos de forma constructiva: la mediación. Los programas de mediación se basan en la idea de que un grupo de alumnos y/o profesores se hacen expertos en técnicas de mediación en casos de conflictos. En los últimos años está surgiendo un nuevo enfoque a la hora de abordar los conflictos que se dan en los centros escolares. Implica enseñar a los alumnos una serie de habilidades y estrategias que les permitan gestionar conflictos. Munné y Mac-Cragh (2006) definen la mediación como un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero imparcial que no debe influir en la resolución del conflicto pero que sí interviene en el sentido de que facilita el entendimiento entre las partes. Para estas autoras, el mediador es una “persona que, sin capacidad de decisión y bajo la norma de la confidencialidad, organiza un proceso que quita la ceguera, facilita el análisis del conjunto de la situación” (Munné & Mac-Cragh, 2006, p. 92).

De Armas (2003) recoge una definición similar al señalar que se trata de un proceso de resolución de conflictos, en donde se encuentran dos partes enfrentadas que recurren de forma voluntaria a una tercera persona que será la que medie entre ambas partes para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas. Para este autor, una característica de la mediación es que es una negociación cooperativa, en la medida que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas.

La mediación en el ámbito educativo nace en Estados Unidos y tiene varias raíces históricas. En la década de los sesenta varios grupos religiosos y diferentes movimientos por la paz son los pioneros en promocionar la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos a niños y jóvenes (Munné & Mac-Cragh, 2006). Los programas de mediación escolar, propiamente dichos, aparecen en España en los años 90, en concreto a partir de 1993 en algunos centros educativos del País Vasco y Cataluña. Recogen la influencia de experiencias de mediación general, pero también

específicas del ámbito escolar. En los últimos años el interés por dar respuesta a los problemas de convivencia ha ido en aumento, lo cual ha provocado el impulso de diferentes iniciativas (García-Raga, 2007; Smith, 2003), muchas de las cuales han apostado por la utilización de la mediación como estrategia más apropiada para el fomento de la misma.

Las investigaciones que encontramos en torno a los programas de mediación se han centrado en estudiar diversas variables. Estudios como el de Bell, Coleman, Anderson, Whelan y Wilder (2000), Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul (2009), Turnuklu, Kacmaz, Turk, Kalender, Sevkin y Zengin (2009) o a nivel nacional Fernández, Villaoslada y Funes (2002) se han centrado en valorar la eficacia de la mediación para resolver los conflictos que se dan entre estudiantes de secundaria. Otro aspecto estudiado en este tipo de investigaciones tiene que ver con el tipo de habilidades que aprenden las personas implicadas; en esta línea, Süllen, Serin y Serin (2011), Bickmore (2002), Ibarrola-García e Iriarte (2013b), García-Longoria y Vázquez (2013) destacan los aprendizajes emocionales que realizan las personas que participan en este tipo de programas.

Otros estudios han tratado de mostrar los beneficios de los programas de mediación, en esta línea, Torrego y Galán (2008) encontraban que la percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro es claramente más positiva en los centros con equipo de mediación activo que en los centros sin equipo de mediación y además parece que la mediación es una herramienta con mucho potencial para la prevención de nuevos conflictos, ayuda a frenar el aumento de partes y amonestaciones escritas y reduce el número de expedientes disciplinarios. Más recientemente, Usó, Villanueva y Adrián (2016) ponen de manifiesto la validez de los programas de mediación entre iguales cuando se trata de fomentar actitudes pro-victima, evitando el aumento de los roles negativos, y mejorando el clima escolar.

También, desde el punto de vista del resto del alumnado, los programas de mediación parecen una herramienta eficaz de prevención; Raga, Sanchis, Mora y Santana (2016) encuentran que la mayoría de estudiantes no pertenecientes a un programa de mediación se muestra muy de acuerdo con la utilidad de la mediación en el contexto escolar porque realmente les sirve para solucionar sus conflictos y, concretamente, para que éstos no desemboquen en situaciones graves y violentas.

Pese a la escasez de estudios empíricos en relación al impacto de la mediación escolar, de los estudios expuestos podemos extraer como conclusiones que sí parece haber un impacto positivo tanto en el centro en su conjunto como más concretamente en las habilidades sociales y emocionales del alumnado mediador. También el profesorado, como encontramos en investigaciones como la del Ibarrola García e Iriarte (2013b) parece mejorar determinadas competencias sociales y emocionales al participar en este tipo de programas.

Método

Participantes

En esta investigación han participado ocho profesores que, en el curso 2012/13, formaban parte del equipo de mediación. De estos ocho, una era la coordinadora del equipo de mediación. En cuanto a los alumnos, el equipo de mediación del centro lo formaban un total de 25 alumnos en este curso escolar. Para la realización del grupo de discusión se eligió a un grupo más pequeño de cinco alumnos mediadores de distintos cursos de la ESO. Todos ellos habían pasado un curso en el programa y habían realizado al menos un proceso de mediación entre compañeros. La distribución por sexo es la siguiente:

Tabla 1.
Participantes en la investigación

	Profesorado	Alumnado
Hombres	4	2
Mujeres	4	3
TOTAL	8	5

Los criterios de selección de los individuos que intervienen -perfil, composición y número- han partido de unas orientaciones establecidas por el equipo investigador, pero hemos tenido que ajustarnos a los horarios y directrices que el instituto marcaba. En este sentido destacar, como señala Chávez (2004), que la muestra no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, lo que significa que está regida por la comprensión: se busca

el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan.

Metodología

Este trabajo se apoya en una metodología cualitativa. Nuestro objetivo es conocer la percepción del profesorado y alumnado sobre el funcionamiento del equipo de mediación del centro, es más, como señala Bisquerra (2004), buscamos que los participantes a través de este proceso tomen conciencia de los problemas y traten de desarrollar mejoras. Asimismo, utilizar este tipo de metodología permite la implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación.

En cuanto a las técnicas utilizadas dentro del enfoque cualitativo, para evaluar la opinión del profesorado, estos han respondido a final de curso a un cuestionario de entrevista semi-estructurada diseñado específicamente para esta investigación y que trata de lograr una visión general sobre su participación en el equipo de mediación.

El cuestionario de entrevista semi-estructurada consta de 20 preguntas, las dos primeras indagan acerca de la edad y sexo de los participantes, otras 12 preguntas son de respuesta cerrada e informan sobre la implicación y satisfacción del profesorado tras su participación en el programa. Por último, hay un total de seis preguntas abiertas con el objetivo de que el profesorado pueda expresar su opinión abiertamente. Son estas seis preguntas abiertas las que analizamos en este trabajo.

Las preguntas abiertas buscaban conocer la opinión del profesorado en relación a la implantación de este tipo de estructuras. La primera pregunta cuestionaba acerca de la experiencia personal que se llevaba el profesorado al pertenecer a este programa. Para ello se les preguntaba, *¿qué te ha aportado personalmente pertenecer al equipo de mediación?*

Las dos siguientes preguntas iban encaminadas a conocer las fortalezas y debilidades del programa: *¿Qué aspectos destacarías de la experiencia como más positivos?, ¿con qué aspectos no estás satisfecho en relación al funcionamiento del equipo de mediación a lo largo de este curso?*

Centrándonos en uno de los objetivos de esta investigación, la siguiente pregunta cuestionaba *¿qué aprenden los alumnos?, ¿por qué es positivo para ellos?* Con esta pregunta se pretendía contrastar si los profesores percibían alguna mejora en las habilidades de estos alumnos.

Una penúltima pregunta pretendía indagar acerca de la utilidad de la mediación como herramienta para resolver conflictos. Para ello se preguntaba en primer lugar *cuáles eran los tipos de conflictos más habituales en el centro*, y después, *la utilidad de la mediación para resolver estos*.

Por último, se incluyó una sexta y última pregunta que pedía al profesorado propuestas de mejora: *¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento, reconocimiento del profesorado...?*

Además del cuestionario, se ha realizado un grupo de discusión con el profesorado, un total de ocho profesores, para conocer más en profundidad su opinión sobre el equipo de mediación. Igualmente, para evaluar la percepción del alumnado, hemos realizado a final de curso un grupo de discusión con un grupo de cinco alumnos para conocer más su experiencia durante el curso dentro del equipo de mediación.

Massot, Dorio y Sabariego (2004) señalan refiriéndose al grupo de discusión, que se trata de una técnica cualitativa que se sirve de la entrevista realizada a todo un grupo de personas y que pretende recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Es una técnica de conversación, enmarcada en las entrevistas grupales, que pretende comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados. Con esta técnica metodológica pretendemos conocer lo que piensa un grupo de individuos, en este caso profesores y alumnos, creando un espacio de reflexión, donde las aportaciones vayan surgiendo espontáneamente y se vayan enriqueciendo con las opiniones de todos en un clima de confianza.

Destacar que es una técnica que tiene el valor añadido de hacer que los participantes se sientan “considerados”, ya que se les da la oportunidad de manifestar su opinión, y de que ésta sea escuchada por la comunidad. Aquí, coincidimos con Cochran-Smith y Lytle (2002) en la importancia de aportar una verdadera perspectiva emic o interior que haga visible las formas bajo las cuales los estudiantes y sus educadores de forma conjunta construyen conocimiento. De hecho, los alumnos que fueron invitados a participar reaccionaron muy favorablemente, se sintieron “especiales” al poder hablar sobre cómo ellos se sienten en el instituto, sus preocupaciones o sus opiniones sobre cómo se puede mejorar el ambiente en el centro.

Para la realización de los grupos de discusión con alumnado y profesorado se diseñaron dos guiones con un total de 10 preguntas cada uno

que sirvieran de hilo conductor para llevar a cabo la discusión. Las preguntas variaban ligeramente según fueran dirigidas al profesorado o al alumnado (ver Apéndice).

El proceso de elaboración de estos guiones y del cuestionario de entrevista semi-estructurada, partió de un estudio bibliográfico. Una vez redactadas las preguntas fueron revisadas por la coordinadora del equipo de mediación para evaluar su pertinencia y para valorar si la redacción era la adecuada. En este proceso, ninguno de los guiones de preguntas sufrió cambios sustanciales.

Se ha realizado un análisis cualitativo de la información extraída en los grupos de discusión realizados y en la parte abierta del cuestionario de entrevista semi-estructurada. Como herramienta principal nos hemos servido del programa ATLAS.ti 6.0 para el análisis de los datos obtenidos. El ATLAS.ti es un programa informático que se enmarca dentro de lo que se conoce como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Son herramientas informáticas que ayudan a sintetizar, ordenar y organizar la información recogida para presentar los resultados de la investigación. Su objetivo no es sustituir el proceso de análisis que realiza el investigador, sino ayudarle en este proceso agilizando algunas de las actividades que se llevan a cabo dentro del análisis cualitativo, por ejemplo, la segmentación del texto en citas, la codificación o la escritura de comentarios (Gibbs, 2012).

Además del programa, para el análisis de los datos se contó con la participación de expertos que colaboraron en la realización de un análisis de las categorías realizadas por el equipo investigador, de modo que las transcripciones fueron analizadas por personas externas al trabajo que participaron en la extracción de las ideas fundamentales y analizaron las categorías generadas tras nuestro primer análisis.

Como se puede observar, el procedimiento de categorización siguió un doble proceso: inductivo, en cuanto que a partir de los textos y transcripciones se desarrollaron conceptos, categorías, subcategorías y relaciones entre ellas, y un proceso deductivo, ya que se examinaron estos conceptos, categorías y subcategorías y se contrastaron con las teorías existentes (Flick, 2004).

Una vez generadas estas categorías dentro del programa ATLAS.ti, se utilizó la herramienta *Networks* que permite crear un mapa conceptual con todos los datos recogidos. Mostramos en la Figura 1 la información

obtenida tras este análisis. Como se puede observar, prácticamente la totalidad de las categorías son compartidas en el análisis de las producciones del alumnado y profesorado. Sólo hay dos categorías que no lo son, la categoría *Pertenencia*, que hace referencia a las razones que llevan al profesorado a participar en el equipo de mediación, que lógicamente es exclusiva del profesorado y la categoría *Aprendizajes realizados* que es exclusiva del alumnado.

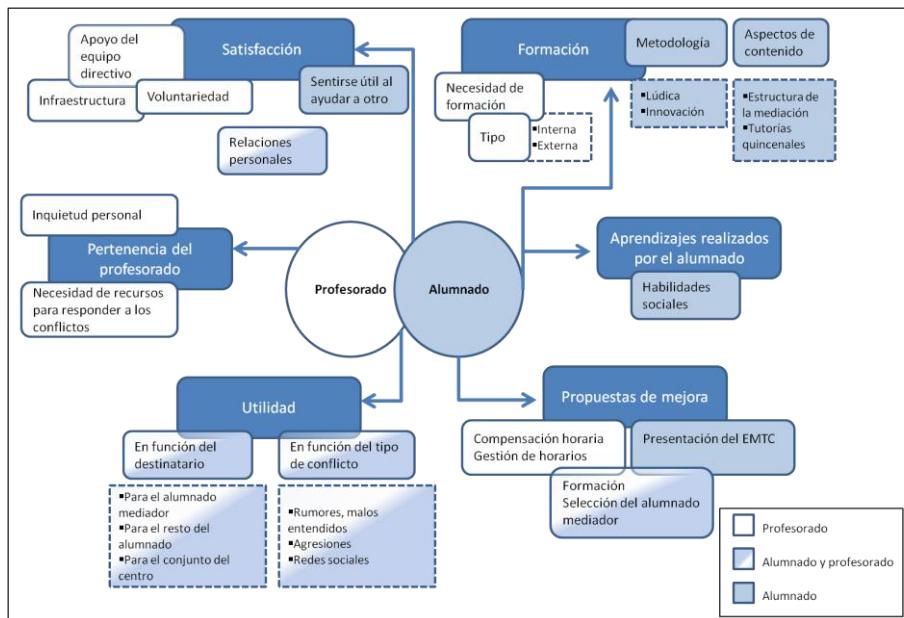


Figura 1. Mapa conceptual de las categorías generadas tras el análisis de datos.
Adaptación del gráfico resultante de la utilización del ATLAS.ti

Resultados

Percepción del Alumnado Mediador

Mostramos a continuación el análisis de las principales ideas que exponen los alumnos y alumnas en el grupo de discusión acerca de su participación en el equipo de mediación. Para realizar este análisis nos basamos en las categorías expuestas en la Figura 1.

Satisfacción con el equipo de mediación

Todo el alumnado participante expresa que la experiencia ha sido muy positiva. En concreto, manifiesta que lo más positivo tiene que ver con las relaciones que se crean entre los alumnos y alumnas que participan. Pero no sólo destacan las relaciones entre los alumnos, pertenecer al equipo de mediación es una oportunidad para relacionarse de manera distinta con el profesorado. Una alumna señalaba: “*Las relaciones que haces son muy importantes porque es como un equipo*” (A3). Y otro alumno añadía, “*Y con los profesores es otro trato al que tienes en clase*” (A2).

A pesar de que casi todas sus opiniones son positivas, algunos alumnos manifiestan que echan en falta mayor apoyo por parte del profesorado del centro (sí se sienten apoyados por los profesores que pertenecen al equipo de mediación, como acabamos de señalar). Sienten que muchos no entienden su función y no se preocupan por conocerla. Una las alumnas señalaba: “*Pero a los que no están (refiriéndose a los profesores que no están en el equipo de mediación) les da un poco igual. Y cuando hemos estado fuera de clase y les dicen dónde has estado parece que no se lo creen*”. Otra alumna añadía: “*Simplemente piensan que faltamos demasiado. Lo ven negativo. Ni siquiera te preguntan ¿Qué habéis hecho?*” (A4).

Utilidad del equipo de mediación para los participantes

Los alumnos y alumnas reconocen los beneficios que tiene para ellos participar en este equipo, destacan que pertenecer al equipo les ayuda a desarrollar habilidades como la escucha o la empatía. Como señalan los propios alumnos: “... *acabas aprendiendo muchas cosas de los otros, todo se hace con juegos y aprendes sin querer: a escuchar, a empatizar...*” (A2).

No sólo supone un beneficio personal, sino que también reconocen su aportación al resto del centro, empezando por los alumnos que reciben la ayuda, como señalaba una de las participantes: “*Y ya no sólo eso, a las personas con las que estamos les ayuda un montón, luego nos lo dicen, y además vemos cómo les ha ido después de la mediación...*” (A4). Pero van más allá e indican que también el conjunto del centro se ve beneficiado por la existencia de un equipo de mediación: “... *Desde que hay equipos de mediación los problemas han ido bajando, no sé cuál era la proporción,*

pero se nota que hay un equipo de mediación en el centro. Y eso está muy bien” (A1).

En general, se considera que la mediación es muy útil para aquellos conflictos que tienen que ver con los rumores, agresiones verbales, etc. Una alumna describía así uno de los conflictos que había mediado: “*Había cosas como: <Es que tal ha dicho que no sé qué...> y la otra decía: <No, yo no he dicho nada>. Y la otra: <Ah, claro es que yo pensaba que...> entonces en la mediación se aclararon lo que había pasado...*” (A4).

Pertenencia. Razones para entrar en el equipo de mediación

Los alumnos y alumnas reconocen que entrar o no a formar parte del equipo depende mucho de cómo se explique en qué consiste su labor. En algunos casos, los alumnos decidieron participar en el equipo porque lo que les contaron los profesores les llamó la atención. Les hablaron de todo lo que suponía estar en el equipo: formación, excursiones, reuniones a lo largo del curso, ayudar a los compañeros en los conflictos y les pareció que merecía la pena. Sin embargo, en otros grupos del centro no se presentó de una manera atractiva lo que hizo que en determinadas clases apenas hubiera alumnos voluntarios.

Las razones que llevan a pertenecer al equipo no son las mismas al inicio del proceso que posteriormente. Habitualmente la motivación inicial tiene más que ver con pasar tiempo con los amigos, saltarse alguna clase y aprovechar las excursiones y formaciones, sin embargo a lo largo del proceso esta perspectiva va cambiando y la mayoría de los alumnos reconocen que descubren lo gratificante que es ayudar a otra persona. Como señalaba uno de los alumnos: “*...al principio fue para estar juntos (los amigos) e irnos por ahí, pero luego te va gustando más y te metes más como en ello, lo haces para mediar...*” (A5).

La formación del alumnado mediador

Todos los alumnos coinciden en señalar que la formación es muy importante para el desarrollo de sus funciones. En concreto destacan algunos aspectos: lo primero señalan que es fundamental conocer los pasos para realizar una mediación, esa parte es imprescindible para poder llevar a cabo su trabajo.

No sólo importa el contenido, también la metodología a la hora de desarrollar la formación es importante. Un alumno señalaba que “*los juegos son muy importantes, yo pienso que cuando es todo muy teórico, pues lo entiendes, pero cuando lo llevas a cabo lo entiendes mucho mejor*” (A1). Un ejemplo claro es la realización de rolplaying en la formación, ya que requiere que los alumnos mediadores se enfrenten a una situación muy cercana a la vida real y que tengan que poner en juego las herramientas aprendidas.

Además de la formación inicial que reciben los alumnos, hay que destacar las tutorías quincenales con los tutores de mediación. En estas reuniones que se realizan en pequeños grupos (3 o 4 mediadores con el tutor) se aprovecha para comentar las actuaciones llevadas a cabo por los mediadores: si han realizado alguna intervención, si han detectado algún conflicto, realizan observaciones y sugerencias que puedan mejorar la convivencia y una parte de las reuniones se dedica a la formación en habilidades sociales, relaciones interpersonales, etc. Los alumnos consideran muy positivos estos encuentros, como señala uno de los alumnos: “*Hablamos de cómo vemos el instituto, si hemos detectado algún problema o vemos alguna mejora...*” (A1).

Aprendizajes realizados a lo largo del proceso

En general, los alumnos destacan que han aprendido diversas habilidades sociales, pero especialmente destacan que han aprendido a escuchar y a empatizar, como señalaba una alumna: “*Empatizar es lo más importante, para cualquier cosa*” (A2). También hablan de que han aprendido a reaccionar de otra forma ante los conflictos. En lugar de responder de manera instintiva, destacan lo importante que es pararse y reflexionar antes de actuar.

Pero sin duda, el principal aprendizaje tiene que ver con la satisfacción de poder ayudar a la otra persona. Una alumna señalaba: “*Sobre todo sentir que has ayudado, porque cuando haces una mediación, <<joe>> te quedas contenta por haber ayudado a alguien que lo necesitaba, luego les ves por el pasillo y ves que están bien y te sientes a gusto*” (A4).

Propuestas para la mejora del equipo de mediación

Los alumnos consideran que debería formarse a todos los alumnos en este tipo de estrategias. Una alumna señalaba: “*Que toda la gente pudiera recibir algo como la formación que nos han dado a nosotros...*” (A2). Señalaban que, por ejemplo, se podría aprovechar alguna hora de MAE (Medidas de atención al estudio) para que todos los alumnos recibieran algunas nociones sencillas sobre resolución de conflictos.

Otro de los temas controvertidos es la realización de la selección de alumnos. Algunos alumnos consideran que debería poder participar todo aquel que quisiera, sin que hubiera limitación por parte del profesorado. Una alumna destacaba: “*A mí eso es precisamente lo que no me gusta, le dicen a alguno <Tú no, que eres muy revoltoso>. Pues precisamente, si estuviera en mediación, ayudaría a que esa persona se responsabilizara...*” (A4).

Percepción del Profesorado Mediador

Satisfacción con el equipo de mediación

De manera unánime el profesorado se muestra satisfecho con la experiencia de pertenecer al equipo de mediación. Señalan que la experiencia es muy positiva. En concreto, destacan que este instituto funciona muy bien en este tipo de iniciativas, como señalaba una profesora: “*Hay centros donde se hacen mediaciones, pero todo el entramado éste que hay aquí, no. Yo no lo he visto en otros centros*” (P1).

En la parte abierta del cuestionario de entrevista semi-estructurada, también se recogen ideas en esta línea. El profesorado destaca de nuevo la importancia de las relaciones personales, prácticamente la mitad de los profesores encuestados señalan que es uno de los aspectos que más satisfacción les reporta. Le siguen también, como experiencias positivas, la jornada de formación que se realiza de manera conjunta con el alumnado, los encuentros con los profesores que participan en el equipo y las reuniones con los alumnos que se realizan quincenalmente a lo largo del curso escolar.

También reconocen el esfuerzo que supone para ellos. No es fácil encontrar tiempo y poder dedicarlo a esto. Uno de los profesores reconocía

que “*Se tira para adelante con muchísima fuerza, con muchísima voluntad*” (P3). La mayoría de los profesores, iban en esta línea y coincidían en señalar la importancia de la voluntariedad del profesorado para participar en este proyecto.

Lo que hace que el profesorado esté más satisfecho con esta experiencia tiene que ver con las relaciones personales que se crean, tanto entre el profesorado, como entre profesores y alumnos. Claramente esta es una razón de peso que señalan profesores y alumnos en su discurso. Uno de los profesores hablaba del grupo de mediadores al que tutorizaba y señalaba: “*Y respondían (los alumnos) que las reuniones eran un lugar donde expresarse. Dicen que <es un sitio donde podemos hablar>*” (P5). Pertener al equipo de mediación les hace vivir su experiencia como alumnos de una manera distinta, con un “*plus*”. Un profesor destacaba en esta línea: “*También nos ven a nosotros en otro medio, todo lo que es participar, ya no sólo en esto... les hace sentir el instituto como suyo porque se va construyendo con estas relaciones*” (P3).

Utilidad del equipo de mediación para los participantes

Casi todos los profesores destacan la utilidad y los beneficios del programa. En primer lugar, señalan que los primeros beneficiados son los alumnos mediadores por la oportunidad que supone para ellos estar en el equipo. Una profesora destacaba en este sentido: “*A mí me parece que decirle a alguien: <eres útil para ayudar a los demás> ya es una razón de peso para que ese chico esté en el equipo. Y me parece, que los mediadores para empezar se distinguen de los demás, tienen una función y ellos se sienten muy útiles y muy importantes*” (P1).

El beneficio de esta experiencia para los alumnos mediadores se repite constantemente a lo largo del discurso del profesorado, siempre con variaciones, ya que algunos consideran que el impacto positivo ha sido enorme y otros consideran que ha sido menor. Lo que no está tan claro es si existe este mismo beneficio para el resto del alumnado del centro. En palabras de una de las profesoras refiriéndose a los alumnos mediadores: “*... yo para ellos, veo clarísima la utilidad, luego habría que analizar si eso es útil para el resto de la clase*” (P1).

También existen dudas en cuanto al beneficio sobre el profesorado del centro en su conjunto, en general parece necesario hacer una labor de

difusión de los beneficios del programa para que toda la comunidad educativa sea consciente del trabajo que se está desarrollando; uno de los profesores señalaba lo siguiente: “*Yo creo que los alumnos se hacen eco de una herramienta tan potente como la mediación, faltaría extenderlo al profesorado, que lo vean como algo útil...*” (P3). Esta misma idea era señalada también en el grupo de discusión del alumnado como se ha recogido en líneas anteriores.

Pese a que algunos profesores muestran sus dudas sobre el impacto del programa en los alumnos que no participan en el equipo de mediación, algunos de los profesores sí manifiestan que el centro en su conjunto ha cambiado gracias a iniciativas de este tipo. En palabras de uno de los profesores: “*A nivel de centro, yo noto una diferencia abismal con lo que había aquí hace 10 años*” (P7). Una de las profesoras iba más allá y señalaba que a nivel de disciplina, la labor del equipo de mediación tenía más repercusión que los cambios que se pudieran establecer desde la jefatura de estudios.

En cuanto a la utilidad del equipo de mediación para resolver distintos tipos de conflictos, la mitad del profesorado señaló que la mediación es una herramienta muy útil para el tipo de conflictos que se producen en el centro. Los más destacados son los que tienen que ver con insultos o con la “rumorología”. Algunos profesores destacan que los conflictos relacionados con las redes sociales van en aumento, y que también son un ámbito en el que la mediación puede funcionar muy bien.

Razones para entrar en el equipo de mediación

Las razones que llevan al profesorado a participar son muy variadas, desde la mera curiosidad, como señala un profesor: “*Yo tenía curiosidad, es la primera vez que estaba en un instituto que tenía un programa de mediación, y dije, bueno, voy a probar...*” (P5). En algunos casos es el interés personal por este tipo de contenidos de resolución de conflictos, y en otros la razón es la necesidad de disponer de herramientas para trabajar día a día en las aulas. Un profesor relataba su experiencia y señalaba: “*Yo cuando empecé a dar clase, me di cuenta de que no teníamos ningún tipo de recurso personal cuando damos clase para enfrentarnos a un conflicto e intentar resolverlo, la manera que casi siempre utilizábamos era el parte,*

la expulsión o las voces. A través de los cursos de formación, me fui dando cuenta de que realmente hay otras opciones” (P7).

Esta idea en general es compartida por el profesorado, la necesidad de tener recursos para enfrentarse a los conflictos interpersonales que surgen entre los alumnos. Otra profesora señalaba en esta línea que las funciones del profesorado han ido cambiando progresivamente: “*Hacemos cada vez más función de mediadores que de transmisores de contenidos teóricos o no teóricos (en mi caso, educación física). Dedico más tiempo a resolver problemas de autoestima, de no aceptación del cuerpo, de peleas, de comparaciones entre ellos, que de contenidos. Es fundamental tener una formación que habitualmente no se da*” (P2).

La formación del profesorado mediador

El tema de la formación es uno de los asuntos pendientes para casi todo el profesorado, algunos profesores tienen más formación, pero la propia coordinadora reconoce que “*Tenemos carencias*” (P8). Algunos profesores han tratado de formarse por su cuenta, a través de cursos de formación del profesorado, leyendo bibliografía sobre el tema, etc.

Una sugerencia en torno a este tema, la realiza un profesor que comenta “*Yo que llevo tiempo participando en este proyecto, sí echo en falta que toda esa experiencia de los que habéis participado años anteriores, incluso todo el bagaje de los chavales, se hubiera reciclado para aprovechar todo lo de años anteriores*” (P5). En ocasiones, la propia formación de algunas de las personas del equipo se puede aprovechar para formar al resto, y más en la actualidad en la que los recortes en formación dificultan buscar otras alternativas.

Sugerencias para la mejora del equipo de mediación

Una de las ideas clave que podría servir para mejorar el funcionamiento del equipo tiene que ver con la disponibilidad horaria. El profesorado reconoce y agradece que se haga el esfuerzo de adaptar sus horarios y que tengan una hora libre a la semana para poder dedicarla a esto (por supuesto, no hay ningún tipo de compensación horaria, se trata simplemente de un ajuste horario).

La selección del alumnado mediador es otro de los temas en los que no hay acuerdo. En general la mayoría del profesorado está de acuerdo en que hay que replantear la manera de realizarla porque no es un tema sencillo. Como señalaba la propia coordinadora del equipo: “*El problema es que la selección es muy complicada, es algo que deberíamos replantearnos*” (P8). En este sentido, las opiniones de alumnos y profesores son un poco diferentes. Ya se ha señalado en el apartado anterior que los alumnos defienden que cualquiera que quiera estar en el equipo de mediación debería poder hacerlo. Sin embargo, los profesores muestran ciertas reticencias y consideran que la selección de alumnado mediador debe pasar por el filtro del tutor que debe valorar si tiene el perfil adecuado.

Un tema en el que sí coincide todo el profesorado es en la necesidad de que haya una cierta compensación horaria por este trabajo. Como indicaba una profesora: “*Claro, tener algún tipo de compensación horaria porque esto aguantarlo muchos años seguidos, te fundes, yo necesito descansar, no puede ser*” (P1).

Discusión y Conclusiones

La utilidad del equipo de mediación está clara para todas las personas que participan en él. Consideran que supone un beneficio, no sólo personal, sino para el conjunto del centro. El profesorado señala que, sin duda, los más beneficiados son los propios alumnos mediadores por la formación que reciben y la experiencia de participar en el equipo. El profesorado expone prácticamente de forma unánime que el alumnado mediador mejora sus competencias emocionales gracias a su paso por el programa.

Así, tal y como señala Torrego (2013), entendemos que los sistemas de ayuda entre iguales suponen un beneficio, no sólo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan. En esta misma línea, nuestra investigación coincide con lo señalado por Ortega y Del Rey (2004) que destacan que poner en marcha estrategias de mediación en el centro supone beneficios, tanto para el alumnado que participa en esta iniciativa, en cuanto que implica una mejora en las habilidades sociales, como una mejora de la calidad educativa en general, al tener un impacto en el clima escolar.

También coincidimos con lo señalado por Ortega y Del Rey (2004) que destacan que hay dos motivos por los que la implicación de los alumnos más populares beneficia a los alumnos con mayores problemáticas, en

primer lugar, contar con la amistad o el apoyo de los chicos y chicas más populares de la clase previene la implicación en situaciones de violencia. Además, se convierte en una oportunidad de disfrutar de una relación que no está basada en la violencia. En segundo lugar, compartir un tiempo con estos alumnos, puede ayudar al alumnado con menos habilidades sociales a mejorar éstas puesto que suponen un nuevo contexto en las que ponerlo en práctica.

La percepción del alumnado tras su paso por el programa, analizada a través de los grupos de discusión, evidencia que este tipo de experiencias contribuye a mejorar sus competencias personales y sociales. Tanto alumnos como profesores afirman en sus intervenciones que claramente hay un impacto del programa en habilidades como la empatía y la escucha. Asimismo, los alumnos aprenden a respetarse y aprenden a ver el conflicto como algo natural y como algo que puede solucionarse por una vía pacífica. El profesorado destaca que estos alumnos mejoran en su capacidad de observación, aumenta su sensibilidad y mejoran sus relaciones con otros alumnos del centro al involucrarse en la vida de otras personas. Muchos de estos alumnos son vistos como referentes por sus compañeros y eso genera que en el aula el ambiente mejore al contar con alguien con quien pueden compartir sus problemas. Podemos concluir que nuestra investigación apunta, lo ya señalado hace varios años por Rogers (1980), que las habilidades empáticas se desarrollan con la experiencia, y que un alumno aprende estas habilidades bajo la influencia de relaciones estrechas con un “tutor”. También investigaciones como las de Ibarrola-García e Iriarte (2014), Lane-Garon y Richardson (2003) o Long, Fabricius, Musheno y Palumbo (1998) ponen de manifiesto el impacto de este tipo de programas en la mejora de la empatía.

En relación con el aprendizaje realizado por el profesorado, Ibarrola-García e Iriarte (2013a) señalan como conclusiones de su estudio sobre el impacto de la mediación sobre el profesorado, que estos señalan que se produce una mejora de su empatía, una mayor autoconciencia emocional, la percepción de que la mediación ha favorecido el aumento de la reflexión y la búsqueda variada de soluciones o una mayor implicación del profesorado mediador en aspectos relacionados con la convivencia en el centro educativo. Nuestra investigación también apunta que estas mejoras se producen. El profesorado, en los cuestionarios de entrevista semi-estructurada y en los grupos de discusión, refiere que sus habilidades para resolver conflictos, así como habilidades como la empatía y la escucha también han mejorado y

señalan, entre otros aspectos, que tanto profesores como alumnos al participar en esta experiencia sienten el instituto como algo propio y por tanto, se responsabilizan más de su cuidado.

Un aspecto fundamental de todo este proceso es la formación en mediación que realizan los profesores y alumnos del centro. Cabe destacar que los alumnos muestran una alta satisfacción con la formación recibida, no sólo en cuanto al contenido, también destacan que se utilice una metodología práctica. Los profesores valoran muy positivamente la formación que reciben los alumnos, sin embargo, como ya se ha comentado en el apartado de resultados, parece que lo que no valoran tan positivamente es la formación que han recibido ellos mismos. Hace falta más formación, el profesorado en ocasiones siente que no tiene herramientas para enfrentarse a determinados conflictos. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Pulido, Calderón-López, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2014) que destacaban que una de las dificultades encontradas en la implementación del servicio de mediación era la escasa formación recibida. En nuestro trabajo los resultados muestran que la formación junto con la petición de “reconocimiento horario”, son los dos aspectos que más reivindica el profesorado en relación a su participación en el equipo de mediación.

Los alumnos, por otra parte, hacen referencia a la importancia de que otras personas del centro se beneficien de la experiencia que supone participar en el equipo de mediación, creen que la formación debería generalizarse a todo el centro. En esta línea, el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) recoge la especial relevancia que puede tener la participación del alumnado en el equipo de mediación del centro, y añade que no conviene olvidar que las oportunidades para aprender este tipo de habilidades deben extenderse a todo el alumnado.

Para finalizar, señalar que en el trabajo que hemos realizado con alumnado y profesorado hemos podido comprobar cómo es posible que los centros educativos se comprometan con una educación diferente que no sólo tiene en cuenta lo curricular; una educación que pone a la misma altura aspectos relacionados con la convivencia, las competencias sociales de los alumnos o el descubrimiento que supone la experiencia de ayudar a los demás.

Referencias

- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37, 505–516.
doi:10.1002/1520-6807(200011)37:6<505::AID-PITS3>3.0.CO;2-5
- Bickmore, K. (2002) Good training is not enough: research on peer mediation program implementation . *Social Alternatives*, 21(1), 33–38. Retrieved from <http://socialalternatives.com/issues/peace-education-new-century>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Chávez, M.G. (2004). *De cuerpo entero... Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión*. Universidad de Colima. México: Publicaciones UdeC.
- Consejo de Europa (2002). *Recomendación Rec (2002)12 del Comité de Ministros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. Publicación del Consejo de Europa.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136. doi:10.5565/rev/educar.294
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado Jalón, M.J. (Coord.). (2010). *Estudio estatal sobre la Convivencia en ESO*. Madrid: Ministerio de Educación. Observatorio estatal de la convivencia.
- Fernández, I., Villaoslada, E., & Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García-Longoria, M.P., & Vázquez, R.L. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 113-136.
doi:10.5944/comunitaria.5.6

- García-Raga, L. (2007). *La convivencia como recurso educativo. Hacia el diseño de un Plan de Convivencia para los centros docentes de la Comunidad Valenciana* (Tesis Doctoral). Universitat de València, España.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2013a). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 367-384. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2013b). Percepción de mejora personal y social en los alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto*, 32(2), 117-143. doi:[10.1714/43275](https://doi.org/10.1714/43275)
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Querriculum* 27, 9-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735536>
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Education Research Journal*, 32(4), 829-844. doi:[10.3102/00028312032004829](https://doi.org/10.3102/00028312032004829)
- Lane-Garon, P., & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47-67. doi:[10.1002/crq.48](https://doi.org/10.1002/crq.48)
- Long, J., Fabricius, W., Misheno, M., & Palumbo, D. (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a «successful» inner-city peer mediation program. *Mediation Quarterly*, 15(4), 289-302. doi:[10.1002/crq.3890150405](https://doi.org/10.1002/crq.3890150405)
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, P. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.

- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G. I., & Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 375-392.
doi:10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610
- Raga, L. G., Sanchis, I. C., Mora, A. M., & Santana, G. R. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215.
doi:10.7179/PSRI_2016.28.15
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, P.K. (Coord.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge Falmer.
- Süllen, F., Serin, N.B., & Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2324-2328.
doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.101
- Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347_17.html
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009) Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 630-638.
doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.112
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Turk, F., Kalender, A., Sevkin, B., & Zengin, F. (2009). Helping Students Resolve their Conflicts through Conflict Resolution and Peer Mediation Training. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639-647.
doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.113
- Usó, I., Villanueva, L., & Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviours in secondary schools/El

impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 499-527. doi:[10.1080/02103702.2016.1189122](https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122)

Isabel Silva Lorente is Senior Lecturer in the Department of Education Sciences at University Center Cardenal Cisneros, Spain. ORCID, id: [0000-0002-9206-353X](https://orcid.org/0000-0002-9206-353X)

Juan Carlos Torregó Seijo is Senior Lecturer in the Department of Education Sciences at University of Alcalá, Spain. ORCID, id: [0000-0003-2072-1959](https://orcid.org/0000-0003-2072-1959)

Contact Address: Isabel Silva Lorente, Centro Universitario Cardenal Cisneros, Departamento de Ciencias de la Educación, Avda. Jesuitas, 34, 28806 Alcalá de Henares, Madrid, España. Email: isabel.silva@cardenalcisneros.es

Apéndice

Tabla 2

Preguntas dirigidas al profesorado

-
1. ¿Qué opinión general tenéis del programa de mediación?
 2. ¿Cuáles son las razones para participar en este equipo?
 3. ¿Qué opinión tenéis de la formación que habéis recibido? ¿Cómo se podría mejorar?
 4. ¿Qué aspectos destacarías de la experiencia como más positivos?
 5. ¿Qué aprenden los alumnos? ¿Por qué es positivo para ellos?
 6. ¿Creéis que la mediación es una herramienta útil para resolver conflictos?
 7. ¿Quién se ha beneficiado de esta ayuda: alumnos, profesores, centro en su conjunto...?
 8. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales en el centro? ¿Se pueden resolver a través de la mediación?
 9. ¿Crees que este programa ayuda a mejorar la convivencia en el centro?
 10. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?
-

Tabla 3

Preguntas dirigidas al alumnado

-
1. ¿Qué opinas del programa de mediación? ¿Ha sido positiva la experiencia?
 2. ¿Cómo entraste a participar en el programa?
 3. ¿Qué opinión tienes de la formación que habéis recibido? ¿Ha sido útil?
 4. ¿Habéis tenido apoyo por parte del profesorado?
 5. ¿Qué has aprendido a lo largo de este curso como mediador? ¿Qué habilidades has desarrollado?
 6. ¿Crees que la mediación es una herramienta útil para resolver conflictos?
 7. ¿Quién se ha beneficiado de esta ayuda? ¿Crees que has ayudado a alumnos que tenían un conflicto?
 8. ¿Qué tipo de conflictos son los más habituales que ves en el centro? ¿Se pueden resolver a través de la mediación?
 9. ¿Crees que este programa ayuda a mejorar la convivencia en el centro?
 10. ¿Cómo se podría mejorar el programa de alumnos mediadores: formación, seguimiento...?
-



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

**Critical and Creative Research Methodologies in Social Work,
Editado por Lia Bryant**

Regina Gairal Casadó¹

1) Universitat Rovira i Virgili, Spain.

Date of publication: June 28th, 2017

Edition period: February 2017 – June 2017

To cite this article: Gairal, R. (2017). Critical and creative research methodologies in social work [Book Review]. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 239-240. doi:10.17583.qre.2017.2742

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583.qre.2017.2742>

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

Bryant, L. (Ed.). (2016). *Critical and creative research methodologies in social work*. New York: Routledge. ISBN: 978-1-4724-2582-9

El presente libro expone cómo se desarrolla la investigación en el Trabajo Social y cómo desde esta disciplina se investigan cuestiones sociales complejas. Estas situaciones que la autora define como complejas, están ligadas a la diversidad social de la muestra, ya que las investigaciones centradas en esta área están directamente relacionadas con los grupos vulnerables. La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran estos grupos se les añade el hecho de que acostumbran a ser grupos oprimidos y excluidos de la sociedad.

El título del libro destaca el hecho de que en esta disciplina se recogen metodologías de investigación críticas y creativas. La autora Lia Bryant al término “crítico” le da un significado de lucha contra la opresión y tiene como propósito abordar las desigualdades. Y en cuanto al vocablo “creativo”, lo destaca como un método que se usa para dar sentido a experiencias que pueden ser difíciles de nombrar y tienen como finalidad captar las emociones, el conocimiento que se transmite y la creación de sinergias sociales.

Es por tanto que con estos dos enfoques, el crítico y el creativo, la investigación en Trabajo Social pretende subrayar que los procesos y los resultados de la investigación son resultado de la justicia social adoptando enfoques que logren trabajar en colaboración con las personas para la recolección y el análisis de los datos.

La primera sección del libro “Narrativa y Acción: Transformando la Investigación y la Práctica del Trabajo Social”, presenta cinco investigaciones donde los diferentes autores y autoras basan su investigación en una metodología que se centra en lo expresado por el grupo o la persona investigado, siendo esta la protagonista de la

investigación. Estas metodologías favorecen que aquellos/as que acostumbran a ser silenciados, puedan hablar y expresarse. Las investigaciones que presentan son a grupos vulnerables, minorías étnicas y minorías religiosas, donde tienen voz en la investigación.

La segunda sección que lleva por título “Creando intercambios críticos en el Trabajo Social utilizando métodos visuales y textuales”, recoge seis estudios donde tratan la metodología de investigación a partir de lo que se puede observar. Exponen que se trata de analizar qué transmite el arte a las personas, estudiando cómo estas lo verbalizan.

Este libro aporta un conocimiento metodológico para los profesionales del Trabajo Social, da nuevas perspectivas referentes a las formas de llevar a cabo una investigación y anima a ir más allá de los modelos tradicionales de investigación para promover como punto principal, la justicia social.

Regina Gairal Casadó
Universitat Rovira i Virgili
regina.gairal@urv.cat