

El Lifebook como herramienta de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje

Oller, Judith¹; Arriazu, Rubén²; Nieto, Mara³; Fauré, Jaime⁴;

¹Universidad de Barcelona, jollerb@ub.edu

²Universidad de Extremadura, ruben.arriazu@gmail.com

³Universidad Autónoma de Madrid, mara.nieto.g@gmail.com

⁴Universidad de Barcelona, j.faurek@gmail.com

RESUMEN

El Lifebook es una innovación educativa basada en los principios de la personalización del aprendizaje escolar. Consiste en un diario personal de aprendizaje multimedia que el profesorado utiliza en un instituto de Cataluña con el fin de promover entre sus estudiantes la reflexión sobre sí mismos como aprendices, sobre sus experiencias de aprendizaje y sobre sus propios procesos de aprendizaje. El objetivo de esta investigación consistió en explorar esta innovación educativa desde el punto de vista de su diseño y su implementación. Para esto, hemos entrevistado a 22 docentes y 214 estudiantes que han utilizado el Lifebook. Analizamos su percepción y valoración de los puntos fuertes y los aspectos de mejora de esta herramienta. Los resultados indican que el profesorado utiliza el Lifebook como un medio para identificar las experiencias de aprendizaje del alumnado, pero éste apenas lo reconoce como un instrumento que favorezca la reflexión.

PALABRAS CLAVE

Lifebook, experiencia subjetiva de aprendizaje, reflexión, identidad de aprendiz, innovación docente, TIC.

ABSTRACT

The Lifebook is an educational innovation based on the principles of personalization of school learning. It consists of a personal multimedia learning journal that teachers use in an institute of Catalonia in order to promote among their students the reflection on themselves as learners, on their learning experiences and on their own learning processes. The objective of this research was to explore this educational innovation from the point of view of its design and its implementation. For this, we have interviewed 22 teachers and 214 students who have used the Lifebook. We analyze their perceptions of the strengths and aspects of improvement of this tool. The results indicate that teachers use the Lifebook as a means to identify their students' learning experiences, but they hardly recognize it as an instrument that favors reflection.

KEYWORDS

Lifebook, learning subjective experience, reflection, learner identity, teaching innovation, TIC.

Introducción

Casi todas las evidencias recogidas en las últimas décadas nos invitan a pensar que vivimos en un contexto social radicalmente diferente a cualquier otro contexto del pasado (Bauman, 2013). Los cambios han sido tan profundos que han trastocado nuestras formas de pensar, de trabajar, de sentir, de relacionarnos con los demás y de aprender (Coll, 2010). En el campo educativo, quienes defienden esta idea sostienen que en los últimos años la sociedad ha cambiado tanto que, como consecuencia, ha emergido una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Barron, 2006).

Uno de los rasgos más importantes de esta nueva ecología es que en ella se ofrece a las personas más oportunidades para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas. En la ecología tradicional, las oportunidades para aprender y los recursos que facilitaban el aprendizaje estaban concentrados principalmente en las primeras etapas de la vida de las

personas y dependían básicamente de su asistencia a los centros de educación formal. Así, la mayor parte de las interacciones explícitamente orientadas al aprendizaje eran responsabilidad del profesorado, quienes a través de las acciones educativas intencionales, sistemáticas y planificadas debían conseguir que los niños, niñas y jóvenes construyeran conocimientos culturales estables y socialmente valorados. En cambio, en la nueva ecología del aprendizaje, las oportunidades y los recursos se han multiplicado y se han redistribuido en un conjunto muchísimo más amplio de momentos y contextos. Dicho de otra forma, los aprendizajes más relevantes ya no solo se consiguen durante la infancia y la juventud al acudir repetidamente a la escuela y a las instituciones de educación superior, sino a lo largo de toda la vida cuando se aprovechan adecuadamente las oportunidades y los recursos que se encuentran desperdigados en los múltiples escenarios por los que se transita (Barron, 2006). Esto implica reconocer que el profesor no es el único responsable de la formación de las personas, sino solo uno más -aunque ciertamente muy importante- dentro de una amplia red de agentes educativos presentes en los diferentes contextos que las personas recorren.

Otro rasgo de la nueva ecología es que la sociedad exige a las personas seguir aprendiendo a lo largo del tiempo. Entre otras cosas, las rápidas transformaciones en el ámbito laboral y la globalización de la economía han provocado que lo que se aprende en la infancia o la juventud no necesariamente sea útil durante la edad adulta. Por esta razón, ya no basta con asistir a la escuela o a las instituciones de educación superior, sino que cada persona debe hacerse cargo de sus procesos personales de aprendizaje y continuar aprendiendo en otros momentos y en otros espacios (Walker, 2009). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] ha llegado a afirmar sobre esto que tanto el crecimiento económico como el mantenimiento de la cohesión social dependen de la capacidad de las personas para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas (Coolahan, 2002).

En buena medida, esta nueva ecología del aprendizaje explica por qué en la actualidad los estudiantes tienen dificultades para atribuirle un sentido y un valor personal a lo que aprenden en las instituciones educativas tradicionales, como la escuela o la universidad (Coll, 2014). Los y las estudiantes pueden encontrar los recursos y las oportunidades en otros espacios y momentos de sus vidas, y además, deben buscar y aprovechar estos recursos y oportunidades si desean convertirse en participantes legítimos de sus comunidades de referencia.

Lógicamente, en un escenario como este, en el que el sentido del aprendizaje escolar se ha desdibujado, tanto el objetivo de las escuelas como las prácticas de enseñanza del profesorado deben cambiar. Hoy por hoy, lo más importante es que las y los estudiantes consigan desarrollar una identidad de aprendiz habilitante (Solari & Merino, 2018) y, para conseguirlo, el profesorado debe diseñar e implementar prácticas de enseñanza diferentes. Desde nuestro punto de vista, el profesorado debe diseñar e implementar prácticas orientadas a redibujar el sentido de lo que aprenden sus aprendices. Este es el espíritu detrás de las propuestas de personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2016). Concretamente, la personalización del aprendizaje escolar busca que los aprendices sean capaces de aprender y atribuirle un sentido personal a aquello que aprenden.

Para personalizar el aprendizaje del alumnado es necesario poner en marcha una serie de iniciativas a nivel de aula, de centro y de sistema educativo que apunten al trabajo en, al menos, una de las siguientes dimensiones: (1) la promoción de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje; (2) el fomento de vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje diversas; (3) y la promoción de procesos de construcción y desarrollo de los intereses del alumnado (Coll, 2018). Hay que destacar que estas dimensiones no son independientes entre sí. Por el contrario, usualmente el trabajo asociado al fomento de una de estas dimensiones tiene consecuencias sobre las demás.

A nivel de las aulas, el trabajo sobre estas dimensiones se organiza en lo que hemos denominado estrategias de personalización (Coll, 2016). Las estrategias de personalización son múltiples y diversas para cada dimensión y responden a las contingencias y a las características de las prácticas en las que se ponen en marcha.

En este trabajo nos centramos en una práctica educativa innovadora desde el punto de vista de la personalización, cuyo diseño está orientado a promover la dimensión de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje. Más específicamente, exploramos una estrategia de personalización llamada Lifebook, e indagamos las potencialidades y los puntos de mejora de esta herramienta.

El Lifebook como herramienta diseñada para promover la reflexión

El centro en el que se lleva a cabo el Lifebook es un centro de la comunidad de Catalunya que tiene un proyecto educativo en el que se apuesta por implementar estrategias de innovación docente orientadas hacia la personalización del aprendizaje escolar. En sí, el proyecto educativo del centro organiza el currículum en torno a una oferta diversa de actividades con metodologías y temáticas diferentes. El alumnado puede escoger la gran mayoría de sus actividades con apoyo de un tutor o tutora y a través de un plan personal de aprendizaje. Para reforzar esto, durante el curso 2017-18 comenzó a implementarse el Lifebook. El Lifebook representa un medio de ayuda para que el alumnado pueda reflexionar sobre esta organización curricular y, concretamente, sobre sus propias experiencias subjetivas de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre su propio proceso de aprendizaje.

Más concretamente, el Lifebook es un diario personal de aprendizaje creado con el fin de que el alumnado pueda plasmar sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus reflexiones sobre sí mismos y sus propios procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista de la personalización del aprendizaje, este instrumento es potencialmente útil para resignificar y vincular las diferentes experiencias que conforman las trayectorias personales de aprendizaje de una persona y, por otro lado, para que pueda reconstruir en este proceso su identidad de aprendiz (Falsafi, 2011).

El Lifebook no tiene un formato cerrado. Esto permite que el alumnado tenga facilidad para decidir qué tipo de lenguaje o soporte quiere utilizar (e.g. dibujo, texto, viñetas, gráficos, discursos, construcciones manuales, etc.). El único requisito es que las experiencias y las reflexiones que el estudiante pueda elaborar puedan ser compartidas con el resto del alumnado y con el profesorado a través de un Padlet.

Teóricamente, el Lifebook es, entre otras cosas, un medio para cristalizar las experiencias subjetivas de aprendizaje de los y las estudiantes (Engel, Fauré, Membrive, Merino & Coll, en prensa). Las experiencias subjetivas de aprendizaje son re-co-construcciones de significados que las personas llevan a cabo sobre las actividades en las que participan para dotarlas de un sentido personal. Estas experiencias representan un punto de partida importante para el desarrollo de procesos reflexivos, ya que enfrentan a los aprendices a la tarea de recordar e interpretar aquellos eventos en los que consiguieron aprender para así vincularlos con otros significados que han re-co-construido previamente. Desde nuestro punto de vista, gracias al reconocimiento de sus experiencias subjetivas de aprendizaje los estudiantes pueden posteriormente reflexionar luego sí mismos como aprendices (es decir, sobre qué posiciones y qué características les definen cuando participan en actividades de aprendizaje) y sobre sus propios procesos de aprendizaje (Falsafi & Coll, 2011).

En la práctica, la consigna del Lifebook es que el alumnado pueda “cristalizar”, por una parte, sus experiencias subjetivas de aprendizaje, es decir, que pueda narrarlas a través de diferentes medios y, por otra parte, que también puedan crear reflexiones sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de aprendizaje (Falsafi, 2011). El profesorado utiliza los Lifebook para valorar y retroalimentar el trabajo del alumnado en estas facetas.

En el marco de un proyecto de investigación más amplio, hemos estudiado cómo el profesorado y el alumnado valoran el uso del Lifebook durante el curso 2017-18. Específicamente, exploramos si esta herramienta les sirve para trabajar con reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre los propios procesos de aprendizaje. Para conseguir información, hemos usado análisis documental, observaciones de sesiones de tutorías y entrevistas a docentes y alumnos.

Método

Diseño

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio promovido por el Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje (INTEA), que busca explorar y sistematizar prácticas educativas en diferentes escuelas e institutos de educación secundaria que promueven estrategias de personalización del aprendizaje escolar en varias zonas de España. Este proyecto tiene un enfoque de investigación basado en el diseño y la implementación de propuestas educativas (*design-based implementation research*, DBIR) (Penuel & Martin, 2015). Este enfoque, que responde a la voluntad de superar las tradicionales y pertinaces barreras existentes entre investigación y práctica educativa y entre investigadores e investigadoras y docentes.

En el marco de este proyecto, hemos llevado a cabo un estudio mixto longitudinal de caso único (Yin, 2017; Stake, 2005; Stake, 2013). Nuestra intención fue explorar la intersección entre, por una parte, el diseño y las características de las actividades que se desplegaban en una de las prácticas incluidas en el estudio de INTEA y, por otra, la experiencia de los participantes –profesorado y estudiantes- en dicha práctica.

Participantes

En esta investigación exploramos las valoraciones de 214 estudiantes y 22 docentes que utilizaron Lifebooks durante el curso 2017-18. En el caso del alumnado, contamos con la participación de un 56.4% de mujeres y un 43.6% de hombres. El promedio de edad fue de 13.6 años (SD = 3.56). En el caso del profesorado, participó un 65.3% de mujeres y un 34.7% de hombres, y el promedio de edad fue de 38.9 años (SD = 5.87).

Instrumentos y procedimiento

Para producir información sobre los Lifebook utilizamos tres estrategias. Primero, observamos las sesiones de las prácticas orientadas a la personalización del aprendizaje en el centro que hemos descrito anteriormente, y elaboramos registros narrativos sobre estas sesiones. Esto nos permitió caracterizar y valorar las actividades en las que participó el alumnado y el profesorado. Segundo, aplicamos entrevistas semiestructuradas tanto a estudiantes como a docentes. Las entrevistas semi-estructuradas nos permitieron conocer las experiencias subjetivas que ambos vivieron en el pasado, que imaginan en el presente o que proyectan al futuro (McAdamms, 1993; Benwell & Stokoe, 2006; López & Deslauriers, 2011). Todas las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron de forma manual. Tercero, aplicamos un breve cuestionario a alumnado y profesorado. Este cuestionario fue construido *ad-hoc* y nos permitió valorar la generalización de algunos aspectos que emergieron en la fase cualitativa.

Análisis

Para analizar la información producida en esta investigación hemos usado la técnica de análisis temático de contenido (Braun & Clarke, 2006). Esta técnica nos permitió identificar cuáles son y qué características tienen los discursos comunes tanto en los registros narrativos como en las entrevistas. Además, nos permitió agrupar todos los fragmentos de discurso que compartían ciertos objetos o temas en categorías más amplias, que posteriormente fueron clasificadas en temas o patrones de orden superior. La idea que se esconde detrás de esta técnica de análisis es que es necesario llevar a cabo un proceso tanto inductivo como deductivo que facilite la reflexión en un punto de encuentro entre los objetivos de la

investigación, el marco teórico que la fundamenta y los datos producidos (Terry, Hayfield, Clarke & Braun, 2017).

Gracias a la información incluida en los registros narrativos, pudimos identificar cuáles eran las actividades de personalización diseñadas e implementadas en el centro, a la vez que fuimos capaces de ordenarlas. Posteriormente, intentamos delimitar diferentes aspectos de la elaboración de los Lifebooks en las entrevistas a estudiantes y docentes, y las ordenamos siguiendo la lógica de las actividades del centro. Para cada una de estas unidades definimos un conjunto de categorías particulares.

Con el fin de garantizar la fiabilidad de los análisis, un investigador o investigadora de nuestro equipo los condujo en paralelo a otro, quien aplicó de forma paralela el protocolo de categorías construido ad-hoc. Las discrepancias que encontramos en esta etapa se discutieron y se consensuaron en sesiones presenciales de trabajo, que se extendieron hasta alcanzar acuerdos. En los casos de desacuerdo no resuelto mediante este procedimiento, se solicitó la participación de un tercer analista independiente que rompió las paridades.

Resultados

Las reflexiones que constituyen el Lifebook se desarrollan, en general, una vez por semana en la hora de tutoría y la mayoría del alumnado lo realiza en un Padlet digital al que suben un texto, una fotografía, un dibujo o vídeo. Las tutoras y tutores son los encargados de promover y guiar la realización de los Lifebooks de su alumnado y constituyen para ellos un instrumento más de evaluación del espacio de tutoría. Sin embargo, no cuentan con procedimientos comunes explícitos para desarrollar esta estrategia. Por ello, cada tutor o tutora ha implementado sus estrategias: algunos revisan con su alumnado las reflexiones del Lifebook y profundizan y guían el proceso; otros tutores realizan incluso actividades en conjunto con toda la clase en la que los alumnos y alumnas exponen alguna de las reflexiones al resto del grupo; y otros tutores respetan la decisión del alumnado de no compartir sus reflexiones y solo hacen revisiones en momentos específicos del curso.

Tanto de las entrevistas a los alumnos y alumnas seleccionadas como de la recopilación de los Lifebook de diferentes grupos de tutorías, podemos extraer que, en general, el alumnado no ve el sentido del instrumento y que, en consecuencia, hay un seguimiento minoritario de la iniciativa. Al respecto, la mayor parte de los estudiantes cree que el Lifebook sirve para identificar aquellas actividades en las que han participado y, en menor medida, para identificar aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que han vivido ahí.

Del cuestionario administrado a todo el alumnado del centro se identificaron los aspectos sobre los que éste reflexiona con mayor frecuencia en sus Lifebook: explicar o describir las actividades que realiza en el instituto y expresar emociones y opiniones. Por otro lado, los aspectos menos frecuentes en sus reflexiones son explicar o describir lo que realizan fuera del instituto, reflexionar sobre lo que han aprendido fuera del instituto y reflexionar sobre las relaciones que establecen entre lo que aprenden dentro y fuera del instituto. Todo esto se observa en el gráfico 1.

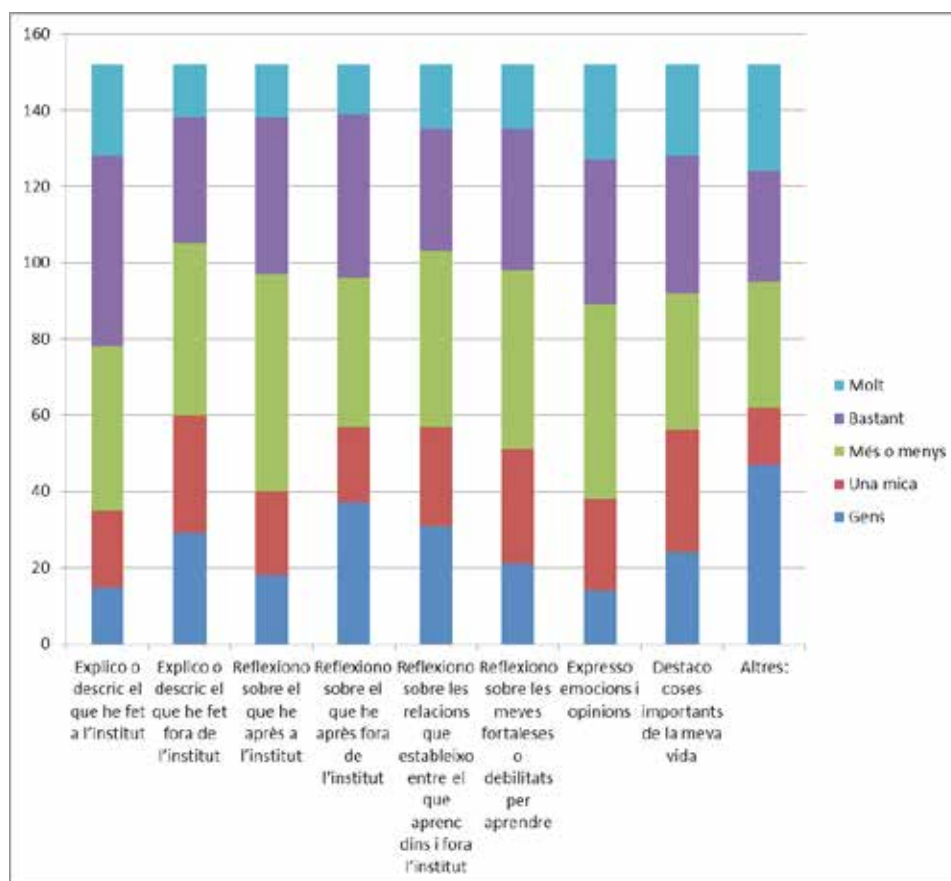


Gráfico 1. Resultados del cuestionario

Ahora bien, es posible observar un resultado interesante se en el gráfico 2. Aquí, se evidencia que la reflexión conjunta con el tutor o tutora del Lifebook ocurre mayoritariamente algunas veces (33%) o bastante (27%). Cualitativamente, esto está asociado a un aumento en las interacciones entre el tutor o tutora y el alumnado no sólo sobre el Lifebook, sino también sobre otras iniciativas del centro (e.g. los planes de trabajo).

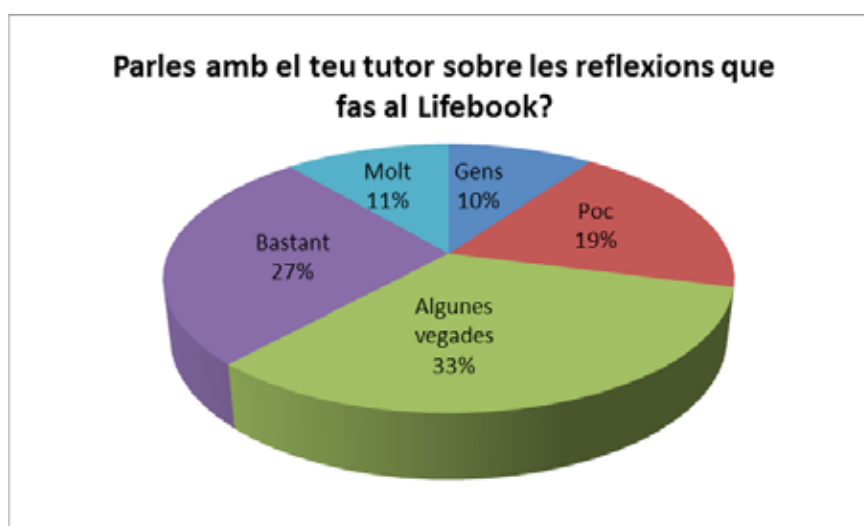


Gráfico 2. Reflexión conjunta con el tutor o tutora sobre el Lifebook

Conclusiones

El objetivo de este trabajo consistió en explorar si el Lifebook permite al alumnado reflexionar sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre

sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, nuestra conclusión general es que, si bien el diseño del Lifebook efectivamente promueve la reflexión sobre estos elementos, en la práctica existen diferentes aspectos que nos hacen dudar de su efectiva contribución en esta línea.

Para comenzar, la implementación de una herramienta multimedia como el Lifebook no ha sido sencilla. Ha generado un extenso debate en el propio centro educativo sobre cómo debe utilizarse. Mientras algunos profesores y profesoras consideran que el Lifebook se centra en la reflexión conjunta sobre las experiencias de aprendizaje de su alumnado, otros lo conciben como una manera de conocer mejor los otros contextos en los que éste participa. Los alumnos y alumnas, por su parte, comparten mayoritariamente esta segunda idea y, por tanto, sus usos del Lifebook son bastante descriptivos. En definitiva, no existe consenso entre el profesorado sobre para qué sirve el Lifebook ni qué tipo de información debiese ser solicitada al alumnado

Respecto al uso concreto de esta herramienta por parte del alumnado, y coherentemente con la información proporcionada por las y los maestros, la mayor parte del tiempo el alumnado utiliza el Lifebook con el fin de describir las actividades en las que participa o sus experiencias subjetivas de aprendizaje significativas en dichas actividades. En muchas ocasiones, las y los estudiantes se han limitado a reconocer e identificar estas actividades o experiencias. Lamentablemente, esto ha provocado que el alumnado no aproveche el potencial reflexivo del instrumento ni su capacidad para promover los vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje o para la reconstrucción de la propia identidad de aprendiz.

Sin embargo, la implementación de esta herramienta ha tenido efectos positivos sobre la comunidad escolar. En efecto, ha sido posible observar que el Lifebook se ha usado para promover un mayor reconocimiento, cercanía y comunicación entre el alumnado, sus tutores y tutoras y el profesorado, lo que ha desembocado en que otras prácticas educativas del centro se vean potenciadas. Al respecto, es posible mencionar que herramientas como los planes de trabajo o las tutorías se han beneficiado directamente de la comunicación y la cercanía que ha permitido el Lifebook.

La principal limitación de este estudio radica en su diseño. En efecto, si bien los estudios de caso pueden ser útiles para conocer cómo operan en profundidad determinadas actividades en contextos “naturales”, las limitaciones de este tipo de estudios están relacionadas con la falta de validez externa (Hernández, Fernández & Baptista, 2016). Aunque, lógicamente, no era el objetivo de esta investigación, no es menos cierto que es importante señalar la importancia de continuar avanzando hacia investigaciones que nos permitan explorar otras prácticas educativas parecidas, es decir, con un potencial relevante para promover la personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2018).

Finalmente, en términos prácticos, los resultados que arroja este estudio sobre la valoración del profesorado nos invita a pensar en determinadas líneas de actuación y mejora para el futuro, especialmente de cara al rediseño de la práctica que tendrá lugar el próximo curso. En este sentido, una línea importante de acción es la necesidad de hacer converger las diferentes ideas del profesorado sobre el funcionamiento y la funcionalidad del Lifebook. Dicho de otra forma, es necesario crear un debate en la comunidad docente para compartir los usos, las potencialidades y las desventajas que ofrecen tanto el diseño como la implementación del Lifebook. el objetivo de esta discusión debiese orientarse a conseguir que el Lifebook cumpla con sus tres objetivos: (1) promover que el alumnado reconozca y vincule sus experiencias subjetivas de aprendizaje en diferentes contextos; (2) promover reflexiones por parte del alumnado sobre sí mismos como aprendices; y (3) promover reflexiones por parte del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368)

- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. New York: John Wiley & Sons.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. UK: Edinburgh University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-62). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez-Illera (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Madrid: EDUFORICS*.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, N°2, OECD Publishing. doi: [10.1787/226408628504](https://doi.org/10.1787/226408628504)
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino I. & Coll, C. (en prensa). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture & Activity*.
- Falsafi, L. & Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. In J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Ph.D. Thesis led by Dr. César Coll. Universidad de Barcelona. Retrieved from http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Hernández R; Fernández C y Baptista P. (2016). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. Madrid, España. Editorial McGraw-Hill Education.
- López, R. & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Revista Margen*, 61, 1-19.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford Press.
- Penuel, W. R. & Martin, C. (2015, April). *Design-Based Implementation Research as a Strategy for Expanding Opportunity to Learn in School Districts*. Paper presented at the Research Conference of the National Council of Teachers of Mathematics, Boston, MA.
- Solari, M. & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Ed.), *La Personalización del Aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage publications.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig & W. Stainton (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 17-37). California: SAGE.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351. doi: [10.1080/02680930802669276](https://doi.org/10.1080/02680930802669276)
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.