



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Creencias docentes, posibilidad de mejora en la práctica de educación primaria

Elida Godina Belmares

Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
egodina@beceneslp.edu.mx

Ma. De Lourdes García Zárate

Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
mgarcia@beceneslp.edu.mx

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

Benemérita y Centenario Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
mramirezbeceneslp.edu.mx

Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Filosofía de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

El presente trabajo de investigación da cuenta de las filosofías docentes de estudiantes de la Maestría en Educación Primaria con orientación profesionalizante. El interés del estudio emerge porque en el proceso de investigación de la propia práctica no se hace del todo explícita la filosofía o creencias de los estudiantes en el proceso de investigación de la propia práctica, mismo que se concentra en un portafolio temático, con el cual se obtiene el grado de maestría.

El objeto de estudio son las creencias o filosofía, por tanto, se trata de identificar cómo se construyen esas creencias, cuál es su filosofía acerca de aprendizaje, enseñanza y diversidad, en este caso de los estudiantes, quienes a su vez son docentes en servicio.

La perspectiva de filosofía docente se sustenta en el planteamiento de Boye (2012) quien propone que el hecho de reconocer las creencias en la tarea docente amplía la posibilidad de la mejora de la misma, una vez que los profesionales de la educación reconocen sus posibilidades, logros, dificultades y son capaces de explicitar sus propias creencias.

El diseño de estudio de caso permitió explorar los planteamientos de los estudiantes, quienes de manera explícita manifestaron sus creencias, mismas que se analizaron mediante la reducción de datos, la jerarquización y construcción de categorías, que dan lugar a los resultados que se presentan en la presente ponencia, a fin de generar posibilidades de transformación y mejora de la práctica de los docentes.

Palabras clave: *Filosofía docente, práctica docente, educación primaria, diversidad.*

Introducción

El presente trabajo da cuenta de una investigación cuyo objetivo es analizar la filosofía de los docentes de educación primaria, bajo la hipótesis que ésta se constituye en andamio, anclaje y revulsivo que orientan la mejora y transformación de la práctica. La problemática surge porque la declaración y evolución de creencias de los estudiantes es un aspecto débil en la mayoría de los trabajos de investigación que desarrollan durante el tercer y cuarto semestre de la formación, investigación que se plasma en un Portafolio temático, recurso en el cual se integra la investigación de la propia práctica de los estudiantes de la Maestría en educación primaria.

Los estudios acerca de la filosofía docente en el ámbito de la educación básica son pocos, suelen encontrarse en mayor cantidad en educación superior. A este tipo de estudios se asocian algunas investigaciones relacionadas con la identidad docente, las teorías implícitas y explícitas, a fin de dar cuenta con qué creencias se atiende a los educandos del siglo XXI (Monereo y Monte 2011; Marchessi y Martín, 2014; Pozo, 2016).

Los estudios de Cossio y Hernández (2016) dan cuenta de que las creencias implícitas de los docentes configuran su actuar, por tanto, es relevante acompañar y concienciar esas creencias, porque constituyen posibilidad de cambio en el actuar del docente. En el documento de Drago, Espejo y González-Monteagudo (2015) se da cuenta de una investigación acerca de la filosofía docente en el nivel superior, destacando aspectos relacionados al “conocimiento del estudiante”, “motivación” y “acompañamiento de los niños”.

Desarrollo

Fundamentación teórica

-La filosofía docente

La filosofía docente explica las creencias del docente acerca del hecho educativo, cómo llega el enseñante a conformar dichas creencias, por qué hace lo que hace como docente. En este trabajo de investigación se conceptualiza la filosofía docente como el conjunto de creencias que el enseñante tiene sobre el hecho educativo y las hace explícitas.

En esencia, una declaración de filosofía de la enseñanza (a veces llamada simplemente declaración de enseñanza) es una declaración breve y personal que ofrece información sobre las creencias de un instructor sobre la enseñanza y las acciones en el aula. Además, se entiende que la filosofía docente da cuenta del "por qué, qué y cómo" de la enseñanza de uno. A menudo se incluye como parte de un portafolio de enseñanza más completo, pero también puede ser un documento singular. (Boye, 2012)

Refiere Boye (2012) que declarar la filosofía puede resultar una tarea difícil en múltiples ámbitos profesionales. En el planteamiento de una declaración de filosofía hay también la idea de que al reflexionar acerca de su propio hacer, se pueden evidenciar las potencialidades, así como las inconsistencias de la práctica.

Otra perspectiva del planteamiento teórico que permite explicar las creencias docentes se encuentran en el ciclo reflexivo de Smyth (citado en Villar, 1999). Es precisamente en la segunda fase, es decir en la de información, donde se abordan las creencias docentes de por qué ocurre de esa manera en la práctica y qué contradicciones hay con las concepciones declaradas en su filosofía docente. La siguiente fase del ciclo de Smyth es la confrontación con los pares. Al desarrollar una filosofía docente y discutirla con los colegas, los docentes tienen la posibilidad de mejorar su práctica profesional mediante un proceso dialógico, reflexivo y sistemático y un compromiso con el saber del aprendizaje y la enseñanza (Laundon, Cathcart y Greer, 2020).

-Identidad docente y la conformación de creencias docentes

Las creencias docentes guardan una relación cercana y estrecha con la identidad docente, sin embargo, también tienen sus aristas específicas, porque la identidad puede ser analizada desde múltiples facetas como: la económica, social, de satisfacción personal, colectiva, entre otras, mientras que la creencia o filosofía alude a una asunción personal, se basa en la propia afirmación que el docente hace de lo que piensa y cree, en un determinado momento de su vida profesional y justo en esa temporalidad se encuentra el vínculo con la identidad.

Respecto a la identidad Canton y Tardif (2018) exponen a través de un estudio internacional que los docentes viven una fase de identidad profunda, de cuestionamientos, refieren una identidad de sufrimiento, según cada individuo, “con un cansancio psicológico, la angustia profesional, los sentimientos de despersonalización y de inutilidad, los riesgos psicosociales, los conflictos y tensiones en el trabajo” (Cantón y Tardif, 2018, p. 32). En el mismo documento Arias Baello y Cañón de la universidad de León plantean que la identidad del profesor de primaria se constituye en torno a dos ejes: uno diacrónico que alude a la trayectoria experiencial, hechos de su biografía social, mientras que un eje sincrónico, se refiere al contexto de acción y definición de una situación particular conformado por: espacios como el de la formación profesional, del oficio, el organizacional, y el de fuera del trabajo docente. De esta forma, se afirma que la construcción de la identidad profesional del maestro de educación primaria, es un continuo que se inicia en la formación inicial y concluye al finalizar su carrera profesional.

Monereo y Monte (2011), plantean que en la construcción de la identidad que es necesario identificar la trayectoria de vida académica y profesional de naturaleza individual, colectiva y social, así como las representaciones subjetivas de cada docente. los autores explicitan que la formación de los docentes transita por tres modalidades: pre-construida, re-construida co-construida. La primera alude a modelos transmisionistas, la segunda considera las experiencias previas del aprendiz, tomándolo en cuenta de manera parcial. Finalmente,

la modalidad co-constructiva, implica la participación de una enseñanza colaborativa entre alumnos y docente. Además, Monereo y Monte (2011) proponen que en una enseñanza co-constructiva es indispensable considerar el componente emocional como una necesidad en las creencias docentes.

-Creencias explícitas e implícitas acerca de la enseñanza y el aprendizaje

Del Pozo (2006) plantea que las teorías implícitas y explícitas constituyen fuentes de reflexión para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. Así tenemos que una representación implícita tiene su origen en la experiencia personal, en la educación informal, mientras que las explícitas nacen en la educación formal, se construyen de manera consiente en la comunicación con otros (Pozo, 2006).

Las representaciones implícitas se forman a partir de vivir repetidamente experiencias, culturalmente organizadas, su característica principal es que éstas no se pueden informar, comunicar o compartir, pues generalmente se construyen con códigos no formalizados. Por tanto, las representaciones explícitas son aquellas creencias que emergen del aprendizaje consciente, así como de la comunicación social de una instrucción formal que el docente también incorpora a sus creencias, razón por la cual el docente va evolucionando en su filosofía o creencia docente (Boye, 2012).

-Aprendizaje, enseñanza y atención a la diversidad

El aprendizaje como señala Marchesi y Martín (2014) tiene que ver con la funcionalidad de éste, es decir cómo el aprendizaje ayuda al sujeto alumno a funcionar en el medio en que se desenvuelve, que logre interpretar el mundo en que vive y actuar en consecuencia. La concepción de aprendizaje propuesta intenciona que éste sea competencial, es decir que permita saber, saber hacer y ser, en síntesis que permita al que aprende movilizarse en la vida cotidiana y desde luego en el proceso escolar.

La atención diversificada ha de entenderse en un entorno específico, con condiciones socioemocionales únicas, hecho que apela a la capacitación permante del enseñante, a su sensibilidad para conocer y ajustar la enseñanza a las condiciones del propio sujeto, a sus necesidades, más allá de que posea una condición de vulnerabilidad por condición social, orgánica, emocional u otra que obstaculice su desarrollo y participación.

Bajo esta perspectiva de aprendizaje y enseñanza la atención a la diversidad tendría que ver con ese “conjunto de respuestas y medidas que propone el sistema educativo a nivel de los centros educativos y de aula, para dar respuesta a las características personales de todos y cada uno de los alumnos” (Pérez, 2018, p. 18).

Metodología

El estudio siguió una metodología de investigación básica viva (Martínez, 2020) a través de un estudio de caso que llevó a profundizar en las filosofías de los estudiantes docentes. Al tratarse de un estudio de caso,

en términos de extensividad e intensividad, participó un número reducido de estudiantes de la maestría en educación primaria, integrantes de la generación 2018-2020, a través de una guía con pautas para que los estudiantes elaboraran su filosofía docente, cuya orientación profesionalizante amerita que los docentes estudiantes del programa se encuentren en práctica docente.

En este estudio exploratorio (Yin, 1993) participaron 18 estudiantes de maestría que cursan el tercero, de cuatro semestres del plan de estudios. La participación fue voluntaria para que los sujetos expresaran acerca de sus conceptualizaciones y significado de enseñar, su rol docente, cómo cree que ocurre el aprendizaje, cómo cree que los niños aprenden mejor, se trataba de que los sujetos de la investigación, expresaran acerca de sus conceptualizaciones de enseñanza y aprendizaje, sus creencias acerca de la atención a la diversidad, el aprendizaje inclusivo. En este estudio se consideraron las siguientes preguntas centrales: ¿cuáles son las creencias de los docentes?, ¿qué creencias acerca del aprendizaje y de la enseñanza tiene el docente de educación primaria que estudia una maestría en educación? ¿qué creencias acerca de la atención a la diversidad tiene el maestrante de educación primaria?

Los escritos recibidos se analizaron siguiendo los planteamientos de Bardin (2016) quien lo define como un “procedimiento sistemático subjetivo de descripción de contenido de los mensajes” (p.32), de donde emergieron un conjunto de patrones recurrentes que dieron lugar a la reducción de la información, presentación de datos y finalmente conclusiones, presentación y verificación (Milles y Huberman, 1994).

Los resultados del análisis permitieron construir algunas afirmaciones principales, sin que sean la únicas del proceso en dicho estudio.

Resultados

Filosofía o creencias de los estudiantes en evolución

Los resultados nos llevan a entender que los docentes van cambiando sus creencias acerca del alumnado, de los padres, de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Los estudiantes explicitan sus creencias (Pozo, 2006) con ideas de cambio, filosofía inacabada, procesos en evolución; además, refieren que esos cambios tienen su influencia primigenia en la reflexión, en los lugares de trabajo, los grados escolares atendidos, los padres de familia, el aprendizaje individual y colectivo:

Es así como cada ciclo escolar ha sido una oportunidad para evolucionar como docente, atesorando los aprendizajes obtenidos respecto a los retos que se enfrentaron. De esta manera, cada contexto, alumno, padre de familia y compañeros, han abonado a la construcción de mi filosofía docente. Las posibilidades de esta evolución se han visto enmarcadas por la búsqueda de lugares diferentes para trabajar: rurales, urbanos, periféricos, etc. Y la forma de abordar las diferentes problemáticas que surgen en ellos, permitiendo así, el desarrollo de recursos necesarios para ser un docente más holístico. MEPRI-01

Mi identidad docente se ha fortalecido durante mis 5 años de experiencia frente a grupo, a lo largo de mi formación docente como normalista y durante toda mi infancia y pubertad, desde pequeña tuve el acercamiento al gremio docente, y por lo tanto estuve envuelta en muchos temas de maestros que hoy en día comprendo o puedo no estar de acuerdo. Actualmente mi identidad docente se transforma día con día al momento de analizar y reflexionar las situaciones de la realidad que acontecen en el aula, todo esto gracias a las oportunidades que me brinda la maestría en educación primaria. MEPRI-01

De acuerdo con Pozo (2006) las creencias forman parte de las teorías del dominio, que son un conjunto de contextos que comparten ciertos rasgos estructurales, son dinámicos y fluyen con las prácticas de las personas. En el caso de los docentes, hablar de su práctica implica varios dominios, como el de evaluación, metodología, organización social del aula. Por lo tanto, los estudiantes declaran cómo aprenden los niños, así como la identificación de los rasgos y condiciones necesarias para generar ambientes de aprendizaje.

Colaboración y aprendizaje como creencia

Emergieron en las creencias, múltiples orientaciones, ideas y afirmaciones acerca de la colaboración a favor del aprendizaje, también la colaboración de acciones docentes. Las creencias de los estudiantes expresan la bondad de la colaboración para llegar al aprendizaje. Así, las representaciones explícitas dan cuenta de la interacción entre el alumnado para que luego ocurra el aprendizaje.

Los estudiantes se asumen como mediadores de esa colaboración, plasmando una concepción de enseñante bajo perspectivas que implican la actividad mental, procedimental y actitudinal del estudiante, hecho que lleva a pensar en profesionales de la educación que actúan a favor del desarrollo integral de su alumnado.

Lo anterior permite considerar que los estudiantes en su función de profesores de primaria poseen representaciones implícitas que no necesariamente se tornan explícitas, porque el conocimiento práctico con sus alumnos les ha permitido afianzar sus propias teorías respecto a proceso de aprendizaje.

También se encontró que los docentes se saben responsables de generar oportunidades de aprendizaje, hecho que muestra la transición del docente como eje del hecho educativo para dejar en la centralidad al alumnado y sus aprendizajes. Así se tiene la existencia de una perspectiva socio cultural que contempla: múltiples factores contextuales, condiciones del alumnado, apoyos del docente y participación de otros agentes educadores:

Aprender es reconocer nuestra humanidad. Sucede cuando los alumnos dialogan, co-construyen significados, observan, exploran y piensan sobre lo que hay a su alrededor. MEPRI-2.

El aprendizaje conduce a la comprensión de su entorno: cuando un alumno comprende qué sucede con su comunidad, sus compañeros de clase, la naturaleza, la Historia, etc. Va construyendo una cosmovisión del mundo abierta y llena de posibilidades. MEPRI-02.

En los planteamientos de los estudiantes se logra identificar la creencia de colaboración previa al aprendizaje. Se habla entonces de un proceso dialógico entre alumnos- alumnos, y docente-alumnos. Sin embargo, son pocas las ideas que profundizan en una asignatura, en cómo se trabaja un contenido o tema, hecho que nos lleva a pensar que las filosofías docentes de estos jóvenes profesores maestrantes son generalizadas, emergentes del proceso de formación y práctica vividos, de la fase de identidad docente que viven, en un proceso de aprendizaje desarrollado en una modalidad co-constructiva.

Llama la atención que los estudiantes de maestría, suelen referirse al aprendizaje del alumnado, pero poco aluden a sus propios aprendizajes, lo cual lleva a pensar que los estudiantes declaran su filosofía y se involucran como docentes en lo referido a la enseñanza, pero muy poco se ven como sujetos que aprenden, pareciera que el aprendizaje ocurre en el alumnado, pero no en sí mismos.

Creencias de enseñanza ancladas en la formación y acción con el alumando

En los modelos pre-constructivos, re-constructivos y co-constructivos están centrados en investigar el pensamiento de los profesores, porque se considera que los profesores tienen una influencia de relativa importancia en el aprendizaje de sus alumnos (Porlán, 1993). Por tanto, reconocer qué tipo de enseñanza desarrolla el profesor, influye en el tipo y calidad de los aprendizajes, invita a reflexionar en lo que representa esta tarea para los docentes.

Los estudiantes docentes del estudio, aprecian que es necesario contar con conocimiento del alumnado, de métodos, y saberes acerca de cómo enseñar. Ellos asumen como necesario saber identificar los retos y oportunidades de la educación que abre opciones para la enseñanza y potencial para el aprendizaje del propio docente. Estas representaciones de enseñanza que comparten los profesores de primaria, permite ubicarlos en la teoría interpretativa, misma que reconoce procesos para llegar a ciertos resultados, señalando que la enseñanza es un proceso complejo que no siempre se traduce en aprendizaje.

Las representaciones explícitas muestran que los profesores de primaria comprenden su rol docente considerando una enseñanza situada en el contexto del alumno y en atención al currículo que se señala en la política educativa. Estas características permiten ubicar a la mayoría de los docentes en la teoría interpretativa (Pozo, 2006), porque toman como base los contenidos del programa por sobre los fines de la educación como la habilidad de comunicarse de manera oral y escrita con los integrantes de su comunidad, es decir, parten del tema en lugar de observar la habilidad que desarrollará el alumno para incorporarse a su comunidad como un miembro activo de la misma.

La diversidad presente en la filosofía del docente, oportunidades para las diferencias

Fue valioso encontrar en las filosofías o creencias de los estudiantes/docentes una gama de ideas que aluden a la diversidad del aula, ellos expresan en sus creencias que atender la diversidad es una oportunidad,

que beneficia el aprendizaje de todo el grupo y también del docente. En el discurso, los docentes visibilizan la diversidad como oportunidad para todos (Echeita, 2007; Casanova 2011; Pérez, 2018). Además, los estudiantes plantean en sus creencias:

Sí, doy la oportunidad a todos mis alumnos de participar en las actividades de acuerdo con lo que ellos pueden hacer, se favorece la inclusión, porque les doy las mismas oportunidades que a los demás, incluso se fortalece el valor de la equidad porque se les brinda mejores oportunidades de aprendizaje. MEPRI-01

Hoy día, es común que en las escuelas y fuera de ellas que se hable de las diferencias entre el alumnado, de las diferencias en sus rendimientos, en sus capacidades y otros aspectos más, sin embargo, en el ámbito del aula y de la intervención, considero que poco se hace a favor de atender realmente esas diferencias. Sin embargo, también logro observar que en la clase de educación física eso es un tanto diferente, sí porque nosotros los docentes de educación física tenemos suficiente claridad de que los niños tienen diferentes capacidades, unos niños están más desarrollados que otros. MEPRI-G12

En el mismo tema de atención a la diversidad se encontró una prolija participación acerca de sus creencias sobre un ambiente inclusivo, lo cual anima a pensar que estos jóvenes estudiantes/docentes hacen planteamientos y realizan acciones a favor de todo el alumnado.

Un ambiente inclusivo es aquel en el que se toma en cuenta que no todos los niños aprenden igual, todos son maravillosos y diferentes, el conocer esto y llevarlo a la clase es la forma de respeto más adecuada para mi profesión docente, así mismo gracias a estas creencias y en congruencia con los procesos de evaluación, es indispensable pensar en formas diferenciadas de evaluar MEPRI- G12

En la declaración de creencias de los maestrantes permea el planteamiento de una educación sin exclusiones, la filosofía de atención a la diversidad como posibilidad de práctica real, la filosofía de inclusión del alumnado y por tanto de la calidad educativa, porque como bien se señala una educación incluyente es un derecho que el alumnado ha de disfrutar en cualquier ámbito en que se encuentre a fin de hacer realidad el deseo, reto o la utopía de la inclusión (Pérez, 2018).

Conclusiones

Los estudiantes de la maestría reconocen que son poseedores de una filosofía docente que cambia, que se encuentra en una evolución permanente, influenciada por el contexto social, la política educativa, las experiencias y la formación docente. La declaración de los estudiantes de la maestría en educación primaria indica que ésta se ha adquirido con un grado de conciencia que lleva al estudiante al auto-reconocimiento, la autocrítica, y la mejora en su propio hacer.

Los docentes declaran en sus creencias filosóficas que al aprendizaje le precede la colaboración entre el alumnado como indispensable, necesaria para que cada alumno construya sus aprendizajes. La creencia es que el propio alumnado participa en ese proceso colaborativo que luego lleva a procesos de aprendizaje. Las creencias de los estudiantes refieren un proceso de co-construcción del aprendizaje.

Los estudiantes, sujetos de estudio, no declaran de manera explícita el componente emocional en el aprendizaje de los menores que atienden en educación primaria, por tanto, según los planteamientos de Monereo y Monte (2011) referidos a las emociones a favor del aprendizaje no forman parte de las creencias explícitas de los estudiantes de Maestría en educación primaria.

La filosofía acerca de la atención a la diversidad es de alta relevancia, en este estudio, porque al encontrar explícitas las creencias de inclusión, de la atención a la diversidad, sin duda da lugar a que se instrumenten acciones en la práctica, consoliden principios inclusivos y hagamos realidad la utopía de la pedagogía inclusiva.

Referencias

- Bardin, L. (2016). Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Boye, A. (2012). Writing your Teaching Philosophy. El Paso: Teaching, Learning and Professional. Development Center, Texas Tech University.
- Canton Mayo, I. y Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. Madrid: Narcea.
- Casanova, A (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado el 20 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135&lng=es&tlng=es.
- Drago, C, Espejo, R. y González, J. (2015). ¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje. *Docencia Universitaria*, 16(1), pp. 87-102
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión a la educación sin exclusiones. España: Narcea
- Laundon, M., Cathcart, A., Greer, DA (2020). Educators as Curators: Displaying the Caring Art of Teaching in Management Education, 44 (5), 577-587. *Journal of Management Education* DOI: 10.1177/1052562920945348 journals.sagepub.com/home/jmd
- Marchessi A, y Martín E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. España: Alianza.
- Martínez R. (2020). El Nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. México; Universidad de Aguascalientes
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Monereo, C., Monte, M. (2011). Incidentes críticos: una mirada al otro, que soy yo. Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Barcelona: Graó (Biblioteca de Aula, Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado).

- Pérez M. E. (2018), Aulas inclusivas. Experiencias prácticas. México: Alfaomega Altaria Editorial
- Porlan, R. (1993). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada.
- Pozo, I. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I (2016). Aprender en tiempos revueltos. Madrid: Alianza editorial
- Villar Ángulo, L. M. (Coord). (1999). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular. España: Ediciones Mensajero.
- Yin. R.K (1993). Applications of Case Study Research. Thousand Oaks. Sage