

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA APLICADA A LAS TIC: INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN UN GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Camilli Trujillo, Celia¹, López Gómez, Ernesto¹, Barceló Cerdá, María Luisa¹
García Valdecabres, Marta²

1: Departamento de Pedagogía y Contextos Educativos
Facultad de Educación

Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)
C/ Costa Brava, 2. 28034 Madrid □
e-mails:ccamilli@villanueva.edu; elopezg@villanueva.edu; mbarcelo@villanueva.edu

2: Departamento Didácticas Aplicadas
Facultad de Educación

Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)
C/ Costa Brava, 2. 28034 Madrid □
e-mail: mgarciav@villanueva.edu

Resumen. *El Espacio Europeo de Educación Superior exige establecer equipos de trabajo multidisciplinares y metodologías innovadoras fundamentadas en la colaboración con el fin de potenciar la investigación. Consecuentemente, el objetivo de este estudio es mejorar la práctica educativa en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía, en la modalidad semipresencial, desde la investigación-acción colaborativa. Han participado interdisciplinariamente cuatro profesores que imparten Matemáticas y su didáctica, Métodos de investigación en educación, Historia y corrientes internacionales de la educación y Orientación familiar. En un primer avance de resultados, de un total de 568 correos electrónicos y mensajes al foro enviados por los estudiantes se clasificaron 1.236 consultas en las siguientes tipologías –de mayor a menor representatividad–: “reflexión personal”, “seguimiento y evaluación”, “herramientas de comunicación tecnológica”, “actividades y tareas”, “contenido”, “temporalización” y “bibliografía”. Con estos resultados se construyó una escala de calificación a partir de las tipologías anteriores. Tras el análisis se generan nuevos problemas que conducen al inicio de otro ciclo de actividades propio de la investigación-acción. El profesorado, como comunidad crítica y reflexiva colaborativa, debe responder a dichos problemas buscando el vínculo entre investigación y la mejora de la práctica docente.*

Palabras clave: enseñanza superior, investigación acción colaborativa, relación profesor-alumno, innovación docente, tecnología.

1. INTRODUCCIÓN

Todo profesor, un investigador...

El profesor universitario de hoy debe asumir funciones muy diversas, no puede limitarse únicamente a desarrollar los contenidos propios de un programa académico. Esta labor,

tan tradicional como cierta, es esencial a su quehacer pero debe ser superada por los nuevos planteamientos que le exigen una mayor interactividad con los estudiantes (Michavila, 2009, p.5; Gros y Romañá, 2004, p.148).

En esta línea, se encuentran trabajos de gran interés que se están desarrollando desde diversas universidades y grupos de investigación acerca del perfil del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante, EEES–. Así, Zabalza (2003) identifica diez competencias profesionales del docente universitario, de todas ellas se destacan para este trabajo las siguientes: *manejo de las nuevas tecnologías, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y trabajar en equipo*. El grupo liderado por García Nieto (2005) señala que a cualquier profesor universitario se le suponen tres competencias o funciones: instructiva, investigadora y tutorial. Por último, incidir en que “la competencia docente del profesor universitario no reside tanto en el dominio de los contenidos cuanto en la capacidad estratégica para planificar, implicar y facilitar la consecución de las metas” (Medina, Sevillano y de la Torre, 2009, p. 331).

Con todo, nos encontramos ante un perfil del profesor universitario muy amplio y variado que en ocasiones se ha sintetizado con la expresión “docente-investigador”, sin olvidar que podrá asumir, temporalmente, labores de dirección, gestión y organización institucional. En esta línea y con un ánimo clarificador más que exhaustivo, intuimos que el quehacer universitario se mueve en dos horizontes de acción:

El primero, se relaciona con tareas de docencia presencial, tutorías grupales e individuales, dirección y seguimiento de *prácticum*, elaboración de materiales docentes, dirección de trabajos de fin de grado, máster o tesis doctorales y participación en actividades de formación continua e innovación educativa, entre otras más concretas.

El segundo horizonte, se vincula a la investigación y tiene que ver, sobre todo, con la participación –coordinando, colaborando o dirigiendo– en grupos y proyectos de investigación. Es igualmente importante la supervisión y formación de investigadores y la puesta en marcha –asumiendo distintos grados de compromiso– de actividades de carácter investigador como congresos y reuniones científicas que contribuyan a la difusión de la investigación. Destacamos finalmente, la relevancia del establecimiento de redes y equipos interdisciplinarios colaborativos de ámbito nacional o internacional y la necesaria participación en procesos de evaluación por pares que puedan concluir en publicaciones relevantes.

A todas estas tareas, con mayor o menor grado de compromiso y dedicación, tiene que hacer frente el profesor universitario.

2. LA TECNOLOGÍA Y EL QUEHACER DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La labor del docente hoy en día se encuentra condicionada por la incidencia de la tecnología en su quehacer que condiciona su práctica docente e investigadora. Las relaciones sociales y las profesionales de cualquier orden están inmersas en la era digital. Los vínculos inter e intrauniversitarios no pueden quedarse al margen ni prescindir de las tecnologías de información y comunicación –en lo que sigue, TIC– (Antón y Zubillaga, 2005). Ello exige del profesorado –todavía en muchos casos “inmigrante digital”– su manejo e integración en los programas docentes, en la comunicación con el alumnado y en el desarrollo colaborativo de proyectos de investigación e innovación educativa. Si el profesorado permaneciera al margen de las TIC, dejaría de acceder a las fuentes del conocimiento con la velocidad que requiere la vida social y profesional de nuestro tiempo (Correa y Paredes, 2009).

La utilización de las TIC requiere por parte de los docentes, no sólo de conocimientos técnicos, sino también de la adecuada gestión de la información, determinando la calidad, la cantidad y estructuración de esta en la programación de las asignaturas (Cabero, 2006).

A nuestro entender, cabe destacar dos cuestiones claves que ayudarán a consolidar la identidad y el perfil del profesor universitario en el contexto actual mediado por las TIC. En primer lugar no son pocos quienes reclaman con buen criterio que se ha de prestar mayor atención al aprendizaje que a la enseñanza. En segundo lugar, entender el vínculo entre docencia e investigación, entre teoría y práctica, si se prefiere. Docencia e investigación han de aproximarse hasta casi disolverse en la figura del profesor quien ha de mostrar un afán de descubrir más su ciencia para perfeccionar su docencia. Así, la investigación se convierte en el gran instrumento de mejora de la calidad docente, y por extensión y para nuestro tema, de la educación universitaria.

3. LA INVESTIGACIÓN Y SU INTEGRACIÓN EN LA DOCENCIA

La forma de articular investigación y docencia requiere de una profunda reflexión sobre cómo integrar esos avances del saber en la práctica docente. Se requiere del profesor universitario un perfil investigador para que después, desde su reflexión –mejor si es compartida– mejore su práctica docente. Reflexionar e indagar sobre la utilidad de la investigación en la práctica permite descubrir al profesor, desde su disciplina y saber, nuevas formas de hacer ante los desafíos inmediatos que le reclama la universidad.

La investigación es una tarea, que en ocasiones, requiere de procesos personales de indagación que necesitan de una profunda reflexión y estudio en solitario, pero también –acaso hoy más que nunca– investigar es una tarea cooperativa y de gran compromiso donde los investigadores aúnan esfuerzos y líneas de intención-acción que les permitan generar un nuevo conocimiento. Llevar a cabo modelos de investigación compartida requiere de un alto grado de confianza entre los investigadores y de un ánimo de colaboración interpersonal. Así, la confianza y la colaboración se tejen mediante la responsabilidad –solidaridad– que el profesor universitario otorga al proceso investigador y al resto de profesores.

El trabajo cooperativo siempre ha sido condición imprescindible para conseguir los objetivos docentes e investigadores que la universidad se propone. Para todas las tareas encomendadas, es necesario combinar habilidades y destrezas tan diferentes como el dominio del lenguaje tecnológico, la lucidez para interpretar textos, la paciencia para rastrear archivos, la capacidad de gestión, relajar tensiones, tender puentes para comunicarse y entablar diálogos en un plano de igualdad (Llano, 2003).

4. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COLABORATIVA

Hoy en día, al hablar de la investigación acción –a partir de ahora IA–, nos enfrentamos con un término que ha asumido diversas definiciones genéricas, no sólo vinculadas a las prácticas de investigación en educación sino que su uso y sentido trasciende la variedad de orientaciones metodológicas. Se asocia a una amplia gama de actividades y estrategias que realizan los docentes para mejorar el sistema educativo. Cuando se hace referencia a la IA desde la investigación del profesorado –en inglés, *collaborative research*–, se relaciona con expresiones como: investigación en aula, investigación crítica, investigación colaborativa e investigación participativa. Por consiguiente no se puede hablar de una única definición, esta dependerá del matiz que cada uno de los autores le otorgue aunque todas busquen generar un cambio social y cultural en el

entorno educativo (Latorre, 2007). En definitiva, la IA es sinónimo de participación y reflexión, términos que comparten las diferentes perspectivas y definiciones que giran en torno a esta metodología de trabajo (Ordoñez, 2009). Sin pretender una exposición detallada de las distintas acepciones, se asume en el presente trabajo la definición propuesta por Elliot (2005) quien considera que el objetivo fundamental de la IA es “mejorar la práctica en vez de generar conocimiento”.

Las tendencias actuales se encaminan a fortalecer la colaboración entre el profesorado. La investigación-acción colaborativa –a partir de ahora IAC– es un paso más sobre la auto-reflexión de la propia práctica educativa como actividad individual. El conocimiento individual trasciende a un contexto social, es precisamente allí, donde confluyen las creencias individuales con las colectivas (Bausela, 2003).

Cada vez más, la imagen del investigador aislado va desapareciendo porque se ha reconocido la naturaleza social del conocimiento, en donde las teorías del desarrollo social confirman la importancia del grupo en el proceso de aprendizaje. Wasser y Bresler (1996, citados por Martínez y Sauleda, 2002) habían desplazado el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky, al campo de la investigación educativa colaborativa, llamándola zona interpretativa, espacio en donde diferentes perspectivas confluyen siendo un valor la discrepancia y la discusión de las ideas en común.

La IAC requiere establecer relaciones de igualdad y desarrollo de destrezas técnicas a largo plazo entre los miembros del grupo. Destacamos las relaciones humanas que se establecen y permiten superar el individualismo promoviendo el respeto por la cultura y las experiencias vividas por cada integrante. Por lo tanto, el presente estudio invita al profesorado a repensar nuevas metodologías innovadoras –como es el caso de la IAC-. Es una estrategia que crea una mayor conciencia profesional, fomenta el trabajo institucional y en grupo reconociendo la investigación como rol profesional del docente.

5. CONTEXTO Y MÉTODO DEL ESTUDIO

El proyecto interdisciplinar de IAC se llevó a cabo en un centro universitario de la Comunidad de Madrid. El centro cuenta con una intranet que permite el intercambio entre profesor y estudiante facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo el centro, comprometido con la innovación y la atención a sus estudiantes en modalidad semipresencial, decidió implementar un ambiente educativo virtual a través de la plataforma de teleformación *moodle*. Tras estos cambios surge el interés en la presente investigación.

El proyecto se desarrolló durante todo el curso académico y en el participaron cuatro profesores que impartieron clases en la modalidad semipresencial a un total de 145 estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía en las asignaturas: Matemáticas y su didáctica, Métodos de investigación en educación, Historia y corrientes internacionales de la educación y Orientación familiar. Como lo exige la IAC, uno de los cuatro miembros del equipo asumió la función de experto sin que esto limitara el intercambio de roles y el diálogo entre todos los componentes.

Como se ha mencionado se asumió el modelo de Elliot (2005) en donde las hipótesis de trabajo suelen ir cambiando y modificándose durante la investigación, en función de las necesidades observadas como consecuencia de la construcción conjunta entre los participantes: (1) identificación de una idea general, (2) exploración o planteamiento de las hipótesis de acción para cambiar la práctica, (3) construcción del plan de acción, (4) evaluación y (5) revisión del plan general, como se verá a continuación.

6. LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

6.1 Identificación de una idea inicial

La idea del estudio surge en la dinámica propia del ambiente universitario. Al comienzo del curso académico 2010/2011 un equipo de profesores consideró oportuno ofrecer una primera valoración del uso de las TIC destacando fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las principales inquietudes y necesidades de los profesores se centraron en el tiempo dedicado a responder correos electrónicos, la dificultad de los alumnos en el seguimiento de instrucciones y por último, el bajo número de consultas destinadas a discutir contenidos propios de las asignaturas. En esta espiral autorreflexiva se plantearon las siguientes inquietudes sugeridas por Kemmis (1988 citado por Bisquerra, 2009) las cuales llevaron a identificar el problema a investigar: ¿Qué está sucediendo?, ¿en qué sentido es problemático?, ¿qué podemos hacer al respecto? Por consiguiente, las preguntas iniciales que guiaron el estudio fueron: ¿Cómo valorar esta primera experiencia en el uso de las TIC?, ¿cuándo, por qué y para qué los estudiantes utilizan algunos medios como el correo electrónico y los foros de consulta?, ¿qué está ocurriendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿el diseño instruccional está siendo eficaz?, ¿cómo mejorar la práctica educativa utilizando las TIC?

Una vez identificado el problema se respondieron y cumplieron las siete preguntas propuestas por MacKernan (2001) a saber: ¿Se ha identificado un área sobre la que se puede hacer algo?, ¿se ha conversado con otros colegas sobre la situación problemática?, ¿hay garantía de que es un área de la práctica que se puede mejorar?, ¿se ha identificado si la situación responde a los valores educativos de la institución?, ¿se han identificado los valores profesionales que en esta situación no se cumplen?, ¿se ha visualizado cómo nos gustaría que fuera dicha situación para que armonice con los valores de cada uno de los miembros del equipo?, ¿se ha revisado la situación y hay motivos para intervenir en la misma?

6.2 Exploración o planteamiento de hipótesis de acción para cambiar la práctica

Este es un momento importante dentro del plan de acción de la propuesta. A partir de una adecuada formulación de las hipótesis se garantiza el proceso investigador. Así, las hipótesis del estudio no se elaboraron solo a partir de supuestos aislados sino que se fundamentaron en el acontecer científico. En palabras de Elliot (2005), no se busca en ellas superar la prueba sino valorar si los temores o esperanzas de los investigadores están fundados o no. Las hipótesis se llaman hipótesis-acción porque son “un enunciado que relaciona una idea con una respuesta, se plantean mediante formas “vivas” de preguntas y respuestas” (Bisquerra, 2009, p. 384). Por lo tanto, el supuesto que guió el estudio fue: ¿Cómo mejorar la práctica educativa utilizando las TIC en estudiantes en modalidad semipresencial? (idea) a través de la investigación-acción colaborativa (respuesta).

6.3 Construcción del plan de acción

Después de la reflexión, el grupo investigador comenzó la acción. Esta fase abarcó la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas, la visión de los medios y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la acción siguiente. Hay que recordar que este procedimiento es cíclico, por lo tanto, una vez puesto en marcha el primer paso de la acción, continuó la evaluación y por último, la revisión del plan general para comenzar el segundo ciclo y volver nuevamente al cumplimiento de los pasos.

Primer ciclo: Se decidió estudiar la situación problemática a través de las consultas realizadas por los estudiantes a los profesores en los distintos medios tecnológicos (correos electrónicos y foros). Tras varias reuniones se acordó analizar solo aquellas consultas donde el estudiante preguntaba y no aquellas en donde el estudiante respondía al profesor. Esta estrategia creativa permitió conocer de primera mano las necesidades reales de estudiantes y profesores rompiendo con la utilización de instrumentos de recolección de datos muy conocidos como la encuesta. Así se buscó disminuir el efecto de “deseabilidad social”.

Cada acción fue supervisada como “algo más que la simple recogida de datos: ante todo, es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido” (Bisquerra, 2009, p. 385). De las tres acciones que pueden utilizarse para general la información (autoobservar la propia acción, supervisar la acción de otras personas y supervisar las conversaciones críticas sobre la investigación) predominaron la primera y la última.

Segundo ciclo: Se revisó nuevamente el plan inicial. Las dudas que guiaron este segundo momento fueron: ¿Cómo ordenar y estructurar las preguntas?, ¿cómo categorizar las consultas?, ¿se podría hablar de tipologías de consultas? Después de la revisión de distintos enfoques y métodos de investigación, se encontró que el análisis metodológico más apropiado por la naturaleza del fenómeno de estudio era el análisis de contenido entendido como el “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos” (Piñuel, 2002, p. 2).

El investigador más experto en esta técnica orientó la primera aproximación al análisis. Surgieron en un primera exploración 52 subcategorías de consultas reagrupadas a su vez en cinco categorías relativas a: “comunicación”, “medios tecnológicos (correos y foros)”, “metodología de trabajo”, “reflexión personal” y “por determinar”. Esta tipología de consulta fue contrastada por el resto del equipo investigador, quedando finalmente las consultas agrupadas en las siguientes siete categorías: “herramientas de comunicación tecnológica”, “contenido”, “actividades y tareas”, “temporalización”, “evaluación y seguimiento”, “bibliografía” y “reflexión personal”. Cada investigador asumió el rol de auditor interno al valorar el análisis realizado por sus compañeros. Conviene aclarar que cada texto puede tener más de un tipo de consulta a la vez.

Tercer ciclo: Una vez revisado nuevamente el plan general, se realizó un primer análisis no exhaustivo de las consultas realizadas por los estudiantes en las asignaturas del estudio. El análisis preliminar indicó que de las 1.236 consultas, encontradas entre 568 correos y foros, el 19,33% correspondieron a dudas relativas a “seguimiento y evaluación”, 18,36% “herramientas de comunicación tecnológica”, 11,65% “actividades y tareas”, 8,17% “contenido”, 5,5% “temporalización”, 4,12% “bibliografía” y destaca por su alta representatividad las reflexiones personales con un 32,9% sobre el total.

Cuarto ciclo. Este ciclo de acción estuvo marcado por la construcción y validación de una escala de calificación elaborada a partir de las categorías que emergieron. Los investigadores observaron la necesidad de contrastar las categorías –a partir de un proceso inductivo del análisis de los textos– con la opinión de los estudiantes.

6.4 Evaluación y revisión del plan general.

Llegados a este punto, los resultados preliminares parecen indicar que las TIC están siendo utilizadas, en su mayoría, para realizar consultas relativas al seguimiento de las tareas y el sistema de evaluación. Los estudiantes expresan con frecuencia la necesidad

de recibir sugerencias, recomendaciones, feedback, tutorías presenciales y virtuales, dudas con respecto al contenido del examen, las calificaciones obtenidas y el porcentaje asignado a cada tarea. A esta necesidad se suma otro grupo importante de consultas tecnológicas. Los estudiantes piden ayuda a los profesores para solucionar las dificultades de acceso al correo electrónico, plataforma o web, la ubicación de las lecturas en la plataforma, abrir y adjuntar documentos, conexión a internet, confirmación de recepción de trabajos, duplicación de envío de actividades y dificultades para realizar actividades on-line, entre otras. Pero, ¿dónde queda el intercambio teórico-reflexivo-dialógico propio de la educación superior?, ¿en qué medida se está logrando desde la semipresencialidad?, ¿surgen discusiones significativas con los estudiantes desde las distintas asignaturas? Pareciera –y así lo refieren los datos– que este tipo de consultas son las que menos realizan los estudiantes a sus profesores en la comunicación a distancia.

A partir de nuevas líneas de trabajo se podrán tomar las decisiones necesarias que faciliten la práctica educativa en los sucesivos cursos. Por el momento, el diagnóstico de lo que está ocurriendo sumado a la participación de otros colegas, es en sí mismo una mejora. El tiempo permitirá poner en marcha iniciativas que faciliten reevaluar el diseño instruccional, repensar el uso y manejo de las TIC en educación superior y, por último, el rol del profesor universitario como investigador.

7. CONCLUSIONES

La labor docente matizada por las nuevas tecnologías de comunicación e información exige un profesional comprometido con y para el cambio en innovaciones metodológicas curriculares en beneficio de la calidad educativa. Precisamente, la investigación acción colaborativa es una metodología que atrae al profesorado porque rompe con la soledad docente, produce una reflexión simultánea entre procesos y productos, refuerza la motivación profesional e invita a la investigación. En ese espacio dialógico, el profesorado se cuestiona, promueve y delibera sus creencias e ideas; desarrolla teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, esfuerzos todos encaminados a la mejora de la práctica educativa. El profesor reflexiona en conjunto con otros colegas sobre las estructuras del currículo que configuran la pedagogía.

Los investigadores del estudio han comenzado un nuevo ciclo de la investigación acción –planificar, actuar, observar y reflexionar–. La fase de planificación invita a pensar en los próximos pasos a seguir. Algunos comienzan a dibujarse convirtiéndose así en nuevas líneas de investigación. Se sugiere ampliar la muestra del estudio, contrastar las diferentes tipologías encontradas con datos relativos a sexo, medio utilizado (correos electrónicos y foros de consulta), naturaleza de la asignatura (teórico-práctica) y rendimiento académico del estudiante, entre otras. Además, profundizar en las reflexiones personales on-line que el estudiante comparte con el profesor como proceso metacognitivo y de autorregulación del aprendizaje. Por último, la validación de la escala de calificación permitirá al centro universitario contar con un instrumento propio para valorar la implementación de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Terminar con la reflexión de Stenhouse durante la Conferencia inaugural que dictó en la Universidad de East Anglia: "Propongo que exigir una enseñanza basada en la investigación es pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes nuestro proceso de aprendizaje de la sabiduría que no poseemos,

de manera que ellos puedan poner en una perspectiva crítica el aprendizaje que nosotros confiamos en que es nuestro” (En L. Stenhouse (1983) *Authority, Education and Emancipation*, Londres: Heinemann Educational Books, p. 178, citado por McKernan, 2001).

8. REFERENCIAS

- Antón, P. y Zubillaga, A. (2005). La formación del profesorado para la implantación de las TIC como soporte a los nuevos modelos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *I Jornadas TIC en la UNED*.
- Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 121-130.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cabero, J. (2006). Las bases pedagógicas del *e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1),1-10.
- Correa, J.M. & Paredes, J. (2009). Cambio Tecnológico, usos de plataformas virtuales de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista de Psicodidáctica* 14(2), 261-277.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (5ta. ed.). Madrid: Morata.
- García Nieto, N., Asensio, I., Carballo, García, M. & Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gros, B. & Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Latorre, A. (2007). *Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ta.ed). España: Graó.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Martínez, M. & Sauleda, N. (2002). *La constitución de la profesionalidad de los profesores*. España: Club Universitario.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2da.ed.). España: Morata.
- Medina, A., Sevillano, M^a.L. & de la Torre, S. (coords.) (2009). *Una universidad para el s.XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitas.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa: oportunidades y barreras. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 1, 3-8.
- Ordóñez, S. (2009). Educación: una conversación bien informada. Entrevista con John Elliot. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle* (8)32, 135-138.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (5ta. ed.). Madrid: Morata.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.