

De la reflexión a la acción: una introducción a la investigación educativa

LUIS S. VILLACAÑAS DE CASTRO y AGUSTÍN REYES TORRES
Universitat de València

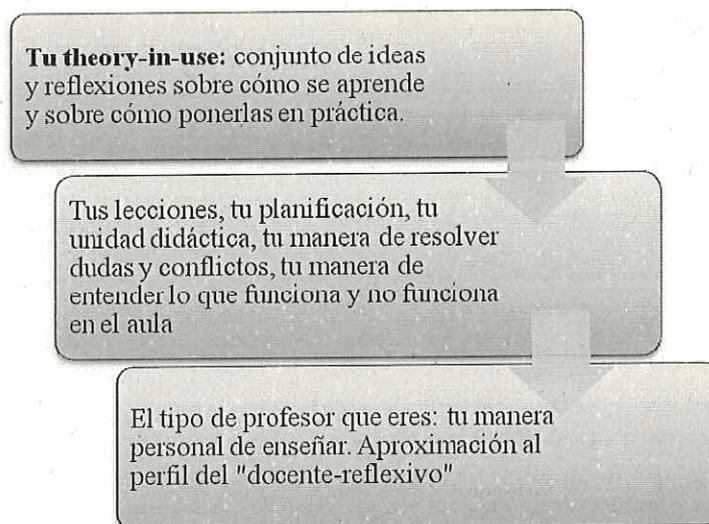
1. De la reflexión a la acción

El desarrollo de los conocimientos de cualquier estudiante de Magisterio sobre la práctica docente pasa por una etapa de formación inicial durante la cual sus experiencias previas como alumno de Primaria y Secundaria constituyen una primera fuente de información de mucha valía. En base a estas, es posible empezar a reflexionar sobre cuestiones clave como: ¿qué significa aprender? ¿qué enfoques resultan más efectivos para ellos a la hora de enseñar? y finalmente, ¿qué aspectos desde su propia perspectiva consideran que se podrían mejorar? Con estas preguntas, no se espera que los estudiantes respondan de manera experta, sino poder suscitar un proceso de reflexión a través del cual puedan empezar a construir su propia teoría sobre lo que funciona y no funciona en el mundo de la educación, y sobre el tipo de maestro que desean llegar a ser.

Como Geoff Petty afirma, «cada profesor y cada estudiante tienen una teoría sobre cómo aprender» (2009: 485). Cada docente, o futuro docente en el caso de los estudiantes de Magisterio, tiene sus propias creencias, conjeturas y perspectivas sobre el aprendizaje y la enseñanza que con el tiempo se convierten en la teoría o enfoque propio que utilizan, o utiliza-

rán, durante su trabajo en el aula. Esta teoría es lo que Donald Schön denomina la *theory-in-use* (1987) y para elaborarla es preciso iniciar una labor de reflexión que permita aglutinar tanto las experiencias previas como los conocimientos que se vayan adquiriendo a lo largo de los años. El objetivo es que todo tipo de práctica docente que se lleve a cabo, desde la selección de materiales hasta el diseño de cualquier lección o actividad, sean el resultado de un proceso de reflexión previo y estén sustentadas en algún tipo de teoría con una planificación y unos objetivos concretos.

FIGURA I
Concepto de Theory-in-use



La *theory-in-use* constituye, por lo tanto, un conjunto de principios que guían el trabajo de cada docente y que están sujetos a una revisión constante; lo más importante es ir integrando la experiencia del día a día, la realidad de cada clase y el perfil de

cada grupo de estudiantes. La suma de todo ello, unido a la reflexión, establece la forma de enseñar de cada maestro (Figura 1). Según Petty (2009: 487):

Al reflexionar tu «teoría-en-uso» mejora, por lo que no solo consigues ser más eficaz, sino también más adaptable y más capaz de resolver problemas. Los maestros eficaces siempre están cambiando lo que hacen, esto es debido a que están continuamente aprendiendo cómo enseñar mejor.

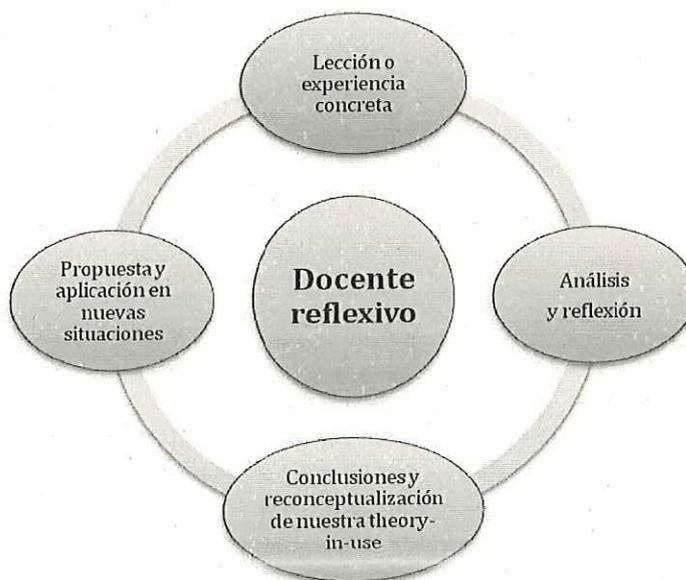
Partiendo de estas premisas llegamos al concepto de «docente reflexivo» que consideramos fundamental para la educación del siglo XXI, un docente que no solo examina su práctica diaria y recapacita sobre el progreso de sus alumnos, sino que también tiene en consideración la máxima de que el aprendizaje se basa en mayor parte en el trabajo que los estudiantes realizan (Aprendizaje activo). Como indica Shuell (1986), «lo que hace el alumno a la hora de determinar el aprendizaje realizado es más importante que lo que hace el maestro» (citado en Biggs, 1999: 63). El rol del profesor no es transmitir conocimientos, sino facilitar los medios necesarios para que los estudiantes los construyan por sí mismos. Esto significa crear un ambiente propicio, seleccionar los contenidos adecuados y, en definitiva, conectar con el alumno y conseguir que este se involucre en su propio aprendizaje. Para ello, una vez más, es primordial reflexionar de manera crítica y ser conscientes del estilo de enseñanza que se adopta en la práctica docente, qué enfoques resultan más efectivos, cuál es el perfil del estudiante, cuáles son sus intereses y cómo se organiza e imparte cada lección.

Aprender a reflexionar, cómo hacerlo y cuándo requiere tiempo, práctica y esfuerzo. En este sentido, el periodo de Practicum por el que pasan los estudiantes de Magisterio a lo largo de su formación representa una oportunidad primordial para empezar a observar a otros docentes, tomar notas y compartir las primeras conclusiones. Del mismo modo, tener la posibilidad

de planificar e impartir una clase por sí mismo ante la mirada atenta del tutor es otro paso indispensable. Estas experiencias permiten unificar teoría y práctica, y adquirir el hábito de enseñar y reflexionar al mismo tiempo. Para hacerlo, hay distintos modelos de reflexión que se pueden seguir; pero quizá uno de los más básicos y explicativos es el «Ciclo de aprendizaje» propuesto por David Kolb (1984), para quien, «el aprendizaje es el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia» (1984: 38). Este modelo, como veremos, responde con exactitud a la práctica del docente reflexivo que deseamos proponer.

FIGURA 2

Modelo de reflexión basado en el Ciclo de aprendizaje de Kolb



Al igual que sugiere Kolb (Figura 2), nuestro modelo también yuxtapone la constante de una experimentación activa con la observación reflexiva en cuatro fases:

1. Lección o experiencia concreta. El docente se involucra totalmente y sin prejuicios en cualquiera de las situaciones que se le presenten: puede ser una lección centrada en el trabajo de los estudiantes, un posible problema o una rutina que observamos que se repite. Las preguntas que se pueden hacer es: ¿Qué ha ocurrido? ¿Qué has percibido?
2. Análisis y reflexión. Durante esta fase, el docente reflexiona acerca de esas experiencias y percepciones, y las analiza en relación con sus expectativas y en base a la planificación que había realizado previamente. ¿Por qué ha ocurrido lo que ha ocurrido? Tanto si la clase ha ido bien como si ha ido mal es fundamental comprender las razones que han originado los resultados obtenidos, tanto para poder repetirlos o, por el contrario, para cambiarlos y mejorarlos. Es importante tener una actitud positiva hacia los errores y tomarlos como una fuente de información imprescindible para seguir aprendiendo.
3. Conclusiones y reconceptualización de la *theory-in-use*. Esta es la fase de aprendizaje en la que el docente debe generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas (Lozano, 2000). Es el momento de rearticular las suposiciones previas y reformular una nueva *theory-in-use* para poder aplicarla posteriormente. ¿Qué principios o conclusiones nuevas se pueden alcanzar?
4. Propuesta y aplicación en nuevas situaciones. Esta fase conlleva ser capaz de utilizar las conclusiones alcanzadas para tomar decisiones y mejorar o solucionar los problemas detectados. ¿Qué se puede hacer de manera diferente? ¿Qué modificaciones se han incorporado?

De esta manera, el ciclo de reflexión se reanuda cada vez que se imparte una lección y se adquiere una nueva experiencia concreta. De ahí se pasa a una conceptualización abstracta y a la reelaboración de una nueva propuesta que permite preparar la próxima clase desde un nuevo prisma y con un conocimiento

más amplio. En suma, la docencia reflexiva brinda al profesor la oportunidad de actuar de manera deliberada y con una serie de criterios determinados que le permiten reconstruir su *theory-in-use* en base a su práctica.

2. Del docente reflexivo al maestro-investigador

El paradigma del maestro-investigador (*teacher as researcher*) se presenta como un paso más en la dirección ya trazada por Petty y Kolbe sobre la figura del docente reflexivo. Lo hace de dos maneras diferentes: por un lado, aportando mayor sistematicidad al ciclo reflexivo, abriéndolo a las miradas y los criterios de otros agentes, entre los que se incluyen los propios alumnos; por otro lado, dando una mayor amplitud al alcance de la investigación, hasta volverla indisoluble de la práctica educativa. A través de estos dos movimientos, la investigación ya no se ejerce en los márgenes de la enseñanza sino que se instala en el corazón mismo de esta. La investigación ya no se centra en un problema colateral o subsidiario, aparecido en el algún momento puntual del proceso educativo, sino que el maestro se atreve a ejercerla sobre los principios básicos de su profesión, cuestionando incluso sus procesos y objetivos.

Antes de concretar algo más este paradigma, cabe abrir un poco el círculo de nuestra discusión. De la mano de Lawrence Stenhouse (1975) y John Elliott (1991), la idea del maestro-investigador surgió en la Inglaterra de los años 70 como la concreción, en el ámbito educativo, del más amplio panorama de la *investigación-acción* (*action research*), un método de investigación cualitativa cuyo reino de aplicación es tan vasto como el de las ciencias sociales. De hecho, lo emplean profesionales de todo tipo para ampliar y ajustar su mirada a la racionalidad de su esfera de acción, y mejorar así la calidad de su práctica. A través de la investigación-acción, los integrantes de cualquier situación social (médicos, maestros, gestores, voluntarios de ONG, etc.)

analizan conjunta y democráticamente sus respectivos contextos y formas de actuación, y acuerdan medidas sobre cómo mejorar estas últimas, medidas que ellos mismos siguen evaluando y revisando a través de distintos ciclos de investigación. En todo momento los que actúan son los mismos que investigan –se elimina con ello cualquier separación entre práctica y teoría, que en el ámbito educativo suele concretarse en la oposición entre docencia e investigación–. No solo deciden qué quieren investigar, sino cómo investigarlo y darlo a conocer, eligiendo para ello formas y métodos que se adapten a su contexto, a su lenguaje, a sus propias formas de comunicarse y relacionarse, etc. «La participación en la investigación de los que están implicados en la acción ha definido a la investigación acción durante toda su historia» (Carr y Kemmis, 2013: 80).

De todo esto, el paradigma del maestro-investigador es la concreción educativa. Aunque no sean –ni mucho menos– las únicas aproximaciones a este método que encontramos en el ámbito de la educación, las teorías y prácticas de Elliott y Stenhouse siguen en boga, tal y como lo demuestra su reciente revitalización en el libro de McKernan (2008), *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. El análisis de esta obra –algo fragmentaria en su desarrollo, pero salpicada de buenos fragmentos, y provista de un primer y último capítulo valiosos– nos ayudará a concretar algo más el esqueleto básico de la propuesta del maestro-investigador. Y lo primero que cabe decir a este respecto es que, como el título del anterior libro indica, este paradigma se vincula de forma especial al *currículo* y a su desarrollo. Para este paradigma, el currículo es la verdadera realidad del maestro, su objeto de actuación tanto como de estudio y experimentación. Si el maestro merece ser considerado un *educador* es porque se hace responsable del currículo –de lo contrario, dice McKernan, se convierte en un *instructor*, o en un *entrenador* incluso–. El maestro es quien crea y decide sobre el currículo, lo cual no significa tanto que fije el listado de contenidos que el alumnado ha de aprender (eso que en inglés se llama

syllabus) cuanto cómo, a través de qué y para qué ha de aprenderlo. Que la labor del maestro no pueda ser concebida sin referencia al currículo se aprecia en uno de los lemas más famosos de Stenhouse y Elliott, aquel según el cual *no hay desarrollo del maestro sin desarrollo curricular*. Lo que el maestro sea lo demostrará en la manera en la que diseñe e implemente el currículo.

Ya lo hemos avanzado: que el currículo conforme el verdadero objeto de estudio del maestro significa que es ahí donde este paradigma localiza la razón de ser de la investigación educativa. Todas las capacidades reflexivas e investigadoras del educador se ponen a disposición de crear el mejor currículo posible. Un currículo, escribe McKernan, «es esencialmente una propuesta educativa que invita a la experimentación dentro del aula. Esta es la conexión que hace obvia la relación entre la enseñanza y la investigación. Para evaluar su práctica curricular, el maestro ha de adoptar una perspectiva investigadora» (2008: 7). El currículo es un experimento, una serie de hipótesis que merecen ser exploradas a través de las estrategias de la investigación-acción, con el fin de lograr la mejor educación posible. Pronto veremos aquellos casos en los que estas estrategias pueden integrarse en el aula y dar pie a una verdadera pedagogía. Pero antes cabe responder a una pregunta: ¿en base a qué factores podrá determinarse lo buena o mala que es una enseñanza, o lo bueno o malo que es un currículo? En efecto, nos queda saber cuál es el concepto clave que permitirá decidir sobre la calidad de la educación en la que el currículo aporta el elemento esencial. Y para el paradigma del maestro-investigador, no existen dudas: se trata de la *experiencia*, la del alumnado que es expuesto al currículo tanto como la del profesorado que lo diseña y lo presenta. Para McKernan (2008), la idea fundamental consiste en «desarrollar un currículo que se base en una teoría de la experiencia educativa, y no del cambio de comportamiento [*behavioural change*]» (4) o de las competencias. Como el lector sabrá, la creencia según la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene por objeto la asimilación de competencias que se manifestarían en un cambio

de comportamiento, el cual a su vez sería fruto del aprendizaje de ciertos contenidos, está muy extendida en los sistemas educativos. Goza de verosimilitud científica, en tanto que supuestamente permitiría apreciar la satisfacción o no de los objetivos de aprendizaje en estos cambios de conducta. Para McKernan, sin embargo, los educadores que no priorizan la asimilación de contenidos sobre las otras dimensiones del proceso educativo no son a-científicos, ni operarán fuera de la racionalidad. Su visión estaría refrendada por orientaciones pedagógicas constructivistas alejadas del paradigma conductual. La práctica de estos educadores es racional en la medida en que reconocen que la experiencia del alumnado es la única vía de acceso al aprendizaje; y a su vez, que la única experiencia educativa conducente al aprendizaje es una experiencia de libertad. Por experiencia de libertad no ha de entenderse el despliegue de una línea de acción o expresión desinhibida, sino una experiencia a través de la cual el alumnado sienta que su individualidad –la visión de sí mismos y del mundo– está siendo respetada; y más aun, que sienta cómo, en última instancia (por ejemplo, en caso de conflicto), su individualidad llegará a ser más importante para el educador que los propios contenidos. A fin de cuentas, no hay educación sin implicación del alumno, y un profesor no hace nada en soledad. Nos encontramos, pues, frente a una paradoja: la única manera de que el alumnado asimile los objetivos es que experimente que está por encima de ellos. Esto no significa que el educador carezca de toda autoridad o que no pueda plantear sus propias formas de trabajo. Puede y debe hacerlo, pero siempre que el alumno sienta que, en el modo en que plantea su enseñanza, el educador no está tomando atajos hacia los objetivos curriculares, atajos que esquiven o no hagan pie en la realidad del alumnado. Por eso creará espacios en la que esta última se exprese con libertad. Esto se traducirá en una serie de metodologías pedagógicas concretas, como es obvio. Pero a la postre, todo ello se resume en que para que el alumno asimile los objetivos curriculares *él mismo ha de hacerlos suyos*. La

tarea del educador es, pues, la de crear los contextos en los que esto sea posible. En eso consiste un currículo. Como si fuera un arquitecto, la función del maestro será la de organizar contextos donde tengan lugar experiencias –educativas, en este caso–. Y de la misma manera en la que una casa solo despliega su belleza y funcionalidad a quien habita en ella, el educador diseñará su currículo pensando siempre en la agencia del alumno que tendrá que atravesarlo. Se concibe así el aprendizaje como el conocimiento que resulta de las experiencias educativas que el alumno sobrelleva en el marco de una actividad. Lograr esto no es un arte, sino que también tiene algo de ciencia, razón por la cual la enseñanza está abierta al ejercicio investigador.

Tenemos así los tres conceptos que articulan la idea del maestro investigador: (1) *investigación-acción*, (2) *currículo*, y (3) *experiencia*. La tercera concreta a la segunda y la segunda a la primera. El objetivo de un currículo –y de la educación por añadidura– es el de crear experiencias que *valgan la pena*, y para comprobarlo el maestro conduce una investigación sobre su enseñanza.

Pero, en realidad, nos falta un cuarto concepto –el de (4) *valor*–. Con ello se completan los cuatro vértices del cuadrado que proponemos para articular este modelo de investigación-acción (Figura 3). La razón es muy sencilla. Si, en contra de lo que parece ser habitual, la asimilación de contenidos y competencias no justifica inmediatamente la calidad de un currículo, entonces falta el criterio en función del cual se valorará una experiencia. Según Stenhouse, Elliott y McKernan, esto solo puede determinarse recurriendo a unos valores concretos. Si la experiencia que genera el currículo está en consonancia con ellos y es capaz de actualizarlos, entonces diremos de ella que vale la pena. En determinadas áreas de conocimiento (y en sus respectivas asignaturas), estos valores coincidirán con aquellos que dieron origen a sus descubrimientos esenciales. Estaremos hablando, pues, de valores que se concretan en *principios procedimentales*. Por ejemplo, será conveniente que en clase de biología el cu-

currículo posibilite experiencias en las que la curiosidad, el afán observador y el rigor metodológico guíen también el comportamiento de los alumnos. Y de la misma manera, ¿qué sentido tendría que en el aula de lengua y literatura no se crearan experiencias que favorecieran la creatividad, la originalidad y la belleza que uno encuentra en la base de las principales obras expresivas de cualquier idioma? Sería completamente absurdo. Los valores y principios que contribuyeron a los descubrimientos o logros de un área de conocimiento han de verse encarnados de forma práctica en las experiencias diseñadas con el fin de que los alumnos traben familiaridad con ese mismo campo de acción, conocimiento o estudio.

Los valores también pueden ser de otro tipo; por ejemplo, pueden ser educativos. Así, aparte de los que caracterizan un área concreta de actividad o conocimiento, están aquéllos que definen la práctica educativa en general, o incluso la vida social en democracia –la justicia, la tolerancia, la solidaridad–. De hecho, si aceptamos que la educación contribuye a la liberación de los pueblos a través del conocimiento de la realidad, ¿cómo podría justificarse un currículo con experiencias donde primase el culto a la mentira o a la autoridad? Sencillamente, no habría justificación posible. Nada en esta discusión sugiere que los valores sean absolutos, tampoco que no merezcan ser sometidos al escrutinio y la discusión. Sucede más bien al contrario. El paradigma del maestro-investigador no reniega del estatuto subjetivo de los valores, pero precisamente por eso recurre continuamente a la investigación y al estudio sobre ellos, para tener un suelo más sólido en el que apoyarse. En contra de la objetividad que no duda de sí misma y se pone a resguardo del diálogo, el maestro-investigador reconoce el componente subjetivo de la experiencia educativa pero se ofrece a discutir todos los términos del currículo. Así, hará explícitos los valores que guiarán las experiencias que el currículo quiere lograr; describirá la manera en la que intentará conseguirlo (los materiales, las actividades, etc.); incluirá el modo en que evaluará el grado en que ha sido

capaz de hacerlo o no, y finalmente incorporará las estrategias de seguimiento y control que le permitirán estar seguro de haberlo conseguido. Como se puede apreciar, el currículo abre todos sus elementos a la mirada pública y al escrutinio de otros, en la medida en que confía en que la inter-subjetividad permitirá evitar al máximo el componente caprichoso o arbitrario. El esquema del maestro-investigador no solo apela a la propia reflexividad del profesor (aquella que uno logra estudiándose a sí mismo, por medio de grabaciones o diarios de trabajo) sino que directamente invita a otros maestros o investigadores para que le ayuden a supervisar el proceso. Les anima a entrar a su clase, comparte con ellos sus intenciones, sus valores, sus criterios, y se atreve a contrastados en un diálogo racional.

Pero, ante todo, la mirada que el maestro-investigador más valora y toma en cuenta es la de su propio alumnado. Solo de esta forma puede lograrse la deseada fusión entre enseñanza e investigación. A fin de cuentas, es para los alumnos y alumnas que la experiencia educativa sobre el currículo ha de valer la pena, y la forma más fiable de saber si lo ha *hecho* o no consistirá en crear contextos donde su opinión pueda ser expresada. Esto significa que el maestro-investigador no solo tendrá en cuenta a su alumnado para plantear diferentes tipos de actividades o decidir sobre otras variables pedagógicas, sino que también aspirará a integrarlo en la propia dimensión investigadora. Esta integración redundará en la calidad de la experiencia educativa, pues el alumnado se siente más responsable de su propio aprendizaje cuando su voz se tiene en cuenta. De hecho, la investigación-acción educativa puede dar la voz al estudiantado de muchas maneras, más o menos explícitas y más o menos integradas en la propia enseñanza. Entrevistas, cuestionarios, etc., son estrategias al uso a través de las cuales los aprendices pueden definir su experiencia. Pero también pueden cumplir este propósito redacciones, dibujos, proyectos, dramatizaciones, poemas, testimonios integrados en el propio currículum que, al fin y al cabo, sirvan el doble propósito de educar a los alumnos y

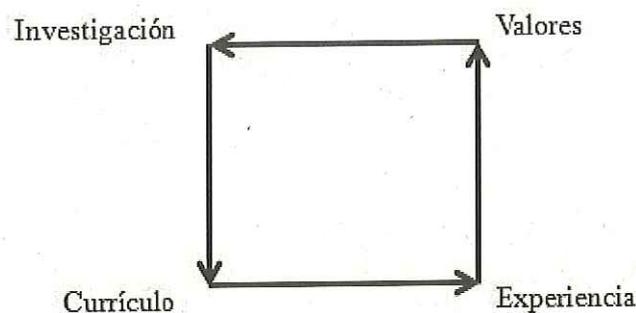
de permitir al maestro-investigador sacar conclusiones acerca de sus experiencias y la calidad de la propuesta educativa (McIntyre, 2008: 20, 49). Pues, conforme a los principios básicos de la investigación-acción, el maestro-investigador sabe que ha de adaptar las estrategias destinadas a recoger datos y evidencias sobre la experiencia educativa al bagaje lingüístico, cognitivo y experiencias de los individuos que participan en ella. Se buscará en los propios resultados de las actividades el eco de los valores que orientaron el diseño curricular.

Como es obvio, a medida que la edad y madurez del alumnado aumentan, la dimensión investigadora puede tratarse de manera más explícita y directa. Así lo hacen las vertientes más colaborativas o participativas de la investigación-acción educativa (CAR, PAR, etc.), donde las tareas de investigación se reparten de forma democrática entre todos los participantes. Como ejemplo, vale la pena observar los proyectos recogidos en Camarotta y Fine (2008). Cuando el alumnado pertenece a niveles de educación secundaria o universitaria, y cuando además forma parte de una facultad de educación como la nuestra (cuya principal tarea es la formación de maestros), esta reflexión conjunta sobre la educación que se recibe es del todo imprescindible. La enseñanza debe abrirse entonces al análisis crítico de los propios estudiantes, al tratamiento razonado de sus sugerencias de cambio y propuestas (Villacañas de Castro, 2014). También puede prestarse entonces a la investigación explícita de los valores implicados, completando así el trayecto que une la esquina superior derecha con la esquina superior izquierda del cuadrado que muestra la Figura 3 a continuación. ¿Ha favorecido esta actividad la tolerancia? ¿De qué manera ha versado el taller que hemos hecho sobre la justicia? ¿Cómo podríamos haber mejorado en nuestra visión al respecto? Mediante este tipo de preguntas, el educador puede dar pie a reflexiones que trasciendan el componente investigador sin ser incompatibles con él. A partir de ellas, el maestro-investigador puede preparar contextos donde su propia percepción de los valores pueda ser sometida a juicio,

junto con su criterio para aplicarlas y traducirlas en forma de experiencias educativas concretas. Para intentar dar cabida a la pluralidad de voces que pudieran hallarse entre el estudiantado, el maestro tratará de permanecer neutral y ocupar el lugar de árbitro.

FIGURA 3

Los cuatro vértices del modelo de investigación-acción educativa



Finalmente, los valores y principios implicados en la investigación educativa también pueden ser compatibles con la de otras áreas de conocimiento, y trazar así propuestas de trabajo interdisciplinar para los estudiantes. Multitud de proyectos de investigación-acción educativa embarcan al alumnado en iniciativas a través de las cuales ellos mismos indagan y plantean medidas para mejorar el contexto escolar más inmediato como un primer paso para después analizar la vida escolar dentro del barrio o la comunidad, y trazar relaciones entre las diferentes esferas. Por medio de este movimiento, la investigación-acción acaba conformando ella misma un método de enseñanza y aprendizaje. En los proyectos recogidos en Camarotta y Fine (2008), por ejemplo, adolescentes y jóvenes adultos se convertían en investigadores y potenciales transformadores de sus realidades inme-

diatas (incluida la escolar) bajo la supervisión de investigadores universitarios, profesores o trabajadores sociales. Inspirados por Paulo Freire y su enseñanza a través de la solución de problemas, estos proyectos implementaban una pedagogía que, según los editores, era básicamente una metodología de investigación, en tanto que incluía «el establecimiento de preguntas clave y los métodos para responderlas, tales como la observación de los participantes, entrevistas cualitativas y cuestionarios, vídeos, y presentaciones» (5). En definitiva, como se puede apreciar, la transición del docente reflexivo al maestro investigador es una trayectoria de carácter no solo fundamental para el desarrollo y el crecimiento de cualquier profesor, sino obligatorio para responder a las demandas educativas del siglo XXI.

Bibliografía

- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research and Development*, 18, (1).
- Cammarota, J. y M. Fine (2008) (eds.). *Revolutionizing education. Youth participatory action research in motion*. New York: Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2013). Educational action research: A critical approach. En S. Noffke y B. Somekh (eds.) *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 74-84). Los Ángeles: SAGE.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual-ILCE. México: Trillas.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action Research*. Los Ángeles: SAGE.

- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. Oxon: Routledge.
- Petty, G. (2009). *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Portsmouth: Heinemann
- Villacañas de Castro, L. S. (2014). Meta-action research with pre-service teachers: a case study. *Educational Action Research* (en prensa). DOI: 10.1080/09650792.2014.904237.