

Investigación-acción y el mejoramiento de la docencia en la educación superior*

Ken Zeichner

Universidad de Wisconsin-Madison, USA.

Traducción de Julián Londoño, Diego Verano y Sergio Loaiza**

Introducción

A la mayoría de los profesores les interesa mucho la calidad de su docencia, a pesar de que el avance de las carreras profesoras en la educación superior, alrededor del mundo, todavía está determinado predominantemente por el número de publicaciones en la disciplina, el prestigio de las conferencias internacionales, y la gran suma de dinero que se invierte en ellas (Boyer, 1990). Preguntas tales como las siguientes son frecuentemente formuladas por los profesores, aunque la cultura de sus instituciones no incluye una conversación seria sobre estos aspectos:

- ¿Cómo puedo lograr que mis estudiantes sean más entusiastas frente al contenido de mi curso y que realmente entiendan los conceptos importantes?
- ¿Cómo puedo ayudar a mis estudiantes a ser más independientes y más reflexivos, más que estar buscando respuestas del profesor?
- ¿Cómo puedo crear un clima en mi clase donde los estudiantes se sientan más libres para expresar sus opiniones aun cuando estén en desacuerdo conmigo?

La educación superior no hace mucho esfuerzo para atender, a largo plazo, las necesida-

des de desarrollo profesional de los profesores respecto a su docencia. No obstante, se ha presentado un incremento en talleres cortos y simposios que proveen información acerca de las estrategias y técnicas particulares de docencia, el establecimiento de unidades de desarrollo profesoral, un mayor reconocimiento de la buena docencia y un gran esfuerzo por evaluar cuidadosamente la calidad (Cross, 1992; Kember & McKay, 1996)¹, generalmente se dan muy pocas oportunidades para que los profesores trabajen un período de tiempo suficiente en el análisis y mejoramiento de su docencia (Schratz, 1993). En esta oportunidad discutiré sobre la práctica de la investigación-acción como una estrategia para mejorar la educación universitaria, relacionada con las experiencias de algunos países incluyendo los Estados Unidos, Austria, Brasil y Namibia. Ya que mi campo de estudio es la educación de maestros, la mayoría de los ejemplos que utilizaré tratan de las experiencias de profesores de la educación media superior y de universidades con el estudio de sus propias prácticas educativas.

La Investigación-acción es el estudio sistemático de nuestra propia enseñanza con el objetivo de incrementar el entendimiento de nuestras prácticas, mejorando la práctica misma y el entorno en el cual la práctica tiene lugar (Kemmis & McTaggart, 1988), ha sido empleada por profesionales en un número de campos diferentes, tales como enfermería, trabajo social, desarrollo organizacional, educación elemental y secundaria y trabajo de desarrollo comunitario (ver: Fals-Borda & Rahman, 1991; Greenwood & Levin, 1998; Selener, 1997; Zuber-Skerrit, 1996). Hay también algunos ejemplos del uso de la investigación-acción como una estrategia de desarrollo

* Título en Inglés: Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities. Documento tomado de www.unesco.cl. Traducción y reproducción autorizada amablemente por el autor. La ponencia fue leída en un congreso en la Universidad de Barcelona

** Estudiantes de Medicina y miembros del Club de Traducción del Grupo CHES, U. de A.

profesional para instructores de la educación superior, pero estos ejemplos en la educación superior son mucho menos frecuentes en la literatura.

Existen diferentes formas como la práctica de la investigación-acción ha sido conceptualizada e implementada dentro y a través de diferentes disciplinas y en diferentes países². Muy a menudo, la investigación-acción involucra grupos de profesionales quienes están indagando sobre sus propias prácticas y se reúnen durante un período de tiempo para discutir sus resultados. Usualmente cada profesional identifica un área problemática en su enseñanza y se desplaza a través de ciclos repetidos de investigación-acción en espiral: planificando, actuando, observando y reflexionando³, reuniendo y examinando datos en la medida en que se introducen nuevas acciones para lograr un cambio en una situación docente con relación a un problema particular. En este patrón cíclico, el problema estudiado frecuentemente cambia a medida que nuevos datos arrojan luz sobre sus diferentes aspectos. Otros investigadores se ocupan en una reflexión y análisis más holístico de su práctica docente y se centran inicialmente en lograr un entendimiento más profundo de la práctica, más que en mejorarla (Fishman & MCarthy, 2000).

Algunas veces los miembros de un grupo comparten una preocupación común, como el uso de tecnologías en el salón de clase, evaluaciones de los estudiantes, o la promoción de una mayor equidad entre géneros, pero éste no es siempre el caso. En algunas ocasiones existe un grupo de facilitadores además de los profesionales investigadores quienes colaboran en el proceso de investigación y ayudan a construir normas grupales que promueven una apertura al aprendizaje. Aunque en muchos casos la investigación-acción se da en el contexto de un grupo, en otras ocasiones educadores individuales hacen investigación-acción por su propia cuenta sin conexión entre sus instituciones a una comunidad de investigación-acción. Éste es el caso de muchos profesores universitarios que hacen parte de un movimiento de auto-estudio en la educación de maestros, un aspecto de investigación-acción en la educación superior al cual me referiré más adelante. Aquí, careciendo de una ayuda basada en sus instituciones de residencia, los profesores han formado redes internacionales, donde se reúnen y comparten los resultados de su auto-estudio, realizados por su propia cuenta⁴.

Investigación-acción como desarrollo profesional

A lo largo de los años, se han proclamado los beneficios de la investigación-acción en educadores de primaria y secundaria. Uno de los beneficios más mencionados se refiere a

que los educadores mejorarían su desempeño (enseñar, aconsejar, administrar) mediante la realización de auto-estudios y que la calidad del aprendizaje de sus estudiantes también mejoraría. Se ha propuesto que la investigación-acción educativa estimula cambios positivos en la cultura y en la productividad de las escuelas e incrementa el estatus profesional de la enseñanza en la sociedad. Adicionalmente, se ha argumentado que la investigación-acción educativa realizada por los maestros produce conocimiento acerca de la educación y el aprendizaje en las escuelas, lo que puede ser útil para otros educadores, para quienes toman las decisiones políticas, para educadores de maestros, y para investigadores académicos (Ej. Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Del análisis de auto-estudios de investigadores se ha concluido que la investigación-acción ayuda a los profesores a hacerse más flexibles y abiertos a ideas nuevas (Oja & Smulyan, 1989), más proactivos y autónomos en relación con la autoridad externa (Holly, 1990), que incrementa los niveles de autoestima y confianza (Loucks-Horsley, et al, 1998), que les ayuda a desarrollar habilidades de autoanálisis que son empleadas luego en otros aspectos de sus propia enseñanza, cambia modelos de comunicación entre educadores que conduce a una actividad más colegiada y cooperativa (Selener, 1997), modifica la conversación acerca de los estudiantes de un foco en sus problemas hacia un énfasis en sus logros y recursos (Atwell, 1987), y que cambia la actividad en los salones de clase hacia un modo más interactivo y centrado en el aprendiz donde los educadores comienzan a aproximarse a la enseñanza más desde los puntos de vista de sus estudiantes (Cochran-Smith & Lytle, 1992). Estos tipos de demandas llevaron a los australianos Shirley Grundy y Stephen Kemmis (1988) a concluir:

Los reportes de primera mano de educadores y estudiantes que han estado involucrados en estos proyectos revelan que la investigación-acción ha sido frecuentemente una experiencia mayor y significativa en sus desarrollos personales y profesionales, y frecuentemente una experiencia transformadora sin igual. En resumen, hay suficiente evidencia escrita y oral para justificar la demanda de la investigación-

acción basada más en hechos que en promesas (p. 331).

A pesar de todo este admirable testimonio en la literatura acerca de los resultados positivos asociados con los educadores que realizan su propia investigación de autoestudio, hay un número de problemas con conclusiones obtenidas sólo de tales aseveraciones acerca del valor de la investigación-acción como una actividad de desarrollo profesional. Primero, muchas de las referencias en la literatura sobre el valor de la investigación-acción son anecdóticas y no son el resultado de un estudio sistemático de las experiencias de investigación de auto-estudio (Huberman, 1996). Segundo, aun si aceptamos la exactitud de las conclusiones con relación al impacto de la investigación-acción, muy a menudo se nos da poca o ninguna información sobre las características específicas de la experiencia y el contexto investigativo.

La investigación-acción se ha vuelto ahora muy común alrededor del mundo (Ver: Zeichner, en prensa) y ha sido implementada de modos muy diferentes que reflejan compromisos ideológicos y creencias distintas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la buena sociedad (Cochran-Smith & Lytle, 1998). Aunque el trabajo de unos pocos 'gurús' de la investigación-acción como Lawrence Stenhouse y John Elliott del Reino Unido, Stephen Kemmis de Australia, y Paulo Freire y Orlando Fals-Borda en Latinoamérica, ha sido muy influyente para perfilar la manera como la investigación-acción ha sido utilizada en diferentes disciplinas y países, también hay evidencia clara de la modificación de estas "concepciones fundamentales" de la investigación-acción dentro de diferentes culturas para enfrentar diferentes circunstancias sociales y políticas (Ej. Chuapapaisilp, 1997; PhaiK-Lah, 1997; Zeichner & Dahlstrom, 1999).

Es improbable que todas las formas de investigación-acción y los modos de organizarla y promoverla produzcan resultados positivos para los educadores y sus estudiantes, como se informa frecuentemente en la literatura. En los últimos tres años, he estado haciendo análisis de varios programas escolares de investigación-acción para educadores de primaria y secunda-

ria en los Estados Unidos para identificar las condiciones particulares de la experiencia de investigación-acción que son responsables (al menos en este país) de los tipos de enseñanza transformacional reportada en la literatura. Estudié uno de los programas escolares de investigación-acción en el distrito escolar de mi ciudad y examiné los datos de estudios de casos en algunos otros programas similares en diferentes partes del país. También hice un análisis extensivo de los auto-reportes de investigadores de ésta área sobre el impacto de sus experiencias en relación con la naturaleza y el contexto de las mismas.

El informe final de este trabajo que acaba de ser presentado al Departamento de Educación (Zeichner, 2000), identifica varios factores que creo son importantes para que la investigación-acción resulte en el tipo de enseñanza transformacional que se predica en la literatura. Desde el análisis que realicé, ahora pienso, tentativamente, que existen varios elementos críticos que necesitan ser presentados en la experiencia de la investigación-acción. El punto importante es que ellos no están siempre presentes, y por eso los resultados de la experiencia de investigación-acción son menos impactantes.

El primer aspecto importante de una experiencia de investigación-acción es la creación de una cultura investigativa dentro de una comunidad de investigación-acción que respeta las voces de los investigadores profesionales y el conocimiento que ellos aportan. Este respeto por la voz y el conocimiento de los profesionales puede ser reconocido en muchas formas distintas pero parece esencial para una experiencia de aprendizaje transformacional. Lo que está en juego aquí no es el aspecto romántico de la voz del educador, sino el logro de un equilibrio entre reconocer la experiencia de los profesores e interrogarlos para que cuestionen sus conocimientos (Gallas, 1998). Otro aspecto del respeto por los profesionales, es que la investigación-acción debe ser una experiencia voluntaria y los investigadores deben controlar el proceso investigativo incluyendo los tópicos que ellos estudian y los métodos de recolección y análisis de los datos. Esto suena razonable y de sentido común, sin embargo, estas condiciones de elección voluntaria y control del investigador sobre su propia investigación no siempre están presentes. Existen ejemplos de educadores a quienes se les exige hacer investigación-acción en condiciones en que el tema y los métodos no son controlados por el mismo investigador (Zeichner, 2000). En algunos de estos casos, la investigación-acción es utilizada para intentar manipular sutilmente a los profesores para que hagan lo que sus administradores quieren. En otras ocasiones, se ha presentado un intento por conectar los estudios de investigación-acción de educadores individuales a un esfuerzo de reforma institucional coordinado, donde cada uno se compromete a trabajar en el mismo tema (Ej. Calhoun, 1994).

Otra condición que parece ser importante para determinar la calidad de la experiencia de la investigación-acción es la colaboración sobre un período de tiempo substancial en una comunidad de aprendizaje donde exista confianza y colaboración. Todos los programas que examiné involucran un trabajo grupal de profesores por lo menos durante un año. La experiencia de trabajar en un grupo donde todos sus miembros están participando en auto-estudio parece ayudar a los profesores a desarrollar nuevas actitudes y destrezas para colaborar con sus colegas. Cuando los profesores se sienten seguros y apoyados en estos grupos que se reúnen durante un largo período de tiempo, la comunicación entre los miembros del grupo llega a ser más auténtica y más informativa que el discurso diario en la cafetería. La naturaleza sostenida de los diálogos en los grupos de investigación-acción que se reúnen durante un largo período parece ser poco común en las experiencias de los educadores, pero es muy importante para el análisis profundo de las prácticas profesionales. La mayor parte del desarrollo profesional de los educadores de primaria y secundaria y para los profesores universitarios es usualmente muy breve y no provee oportunidades para un tipo de diálogo sostenido que es necesario para la reevaluación y transformación de la docencia (CPRE, 1998; Schratz, 1993).

Además de la protección y seguridad dentro del grupo, también parece importante que el grupo proponga estímulos y retos intelectuales a los investigadores profesionales. Los educadores investigadores que analicé en todos los programas, valoraron la dificultad y los retos asumidos con relación a las inquietudes profesoras, en las discusiones grupales; y comparé estas “discusiones profundas” con la superficialidad de muchas de sus otras experiencias de desarrollo profesional. Este papel dual de proveer protección y seguridad y reto intelectual es similar a lo que Lord (1994) llamó “desequilibrio productivo”, un aspecto de su concepto de colegaje crítico que él considera un aspecto importante de una buena experiencia de desarrollo profesional. El espíritu del reto intelectual de la investigación-acción ha sido incorporado en el discurso de los grupos de diferentes maneras. Una muy común es que los miembros del grupo se pongan de acuerdo en no dar respuesta a los investigadores que están intentando resolver sus inquietudes por su propia cuenta. Algunos grupos han utilizado protocolos específicos de interacción en sus comunidades que desalientan la respuesta a las preguntas para estimular la responsabilidad de los investigadores para que hagan la reflexión profunda que es inherente a la auto-investigación (Ej. Boles, et al, 1999).

Un aspecto final que parece importante en la experiencia de grupo, es que hay estructuras predecibles y rutinas establecidas que ayudan a construir la comunidad (Hallinger et.al., 1996). En todos los programas que estudié, los

participantes sabían lo que iba a pasar cada vez que asistían a una reunión de su grupo de investigación - acción. Rutinas específicas tales como registrar la entrada y salida de procedimientos, también como clarificar acerca de quién presentaría en cada ocasión, contribuyó a la creación de una comunidad de aprendizaje que fue altamente valorada por los participantes. Cada uno de los programas que estudié tenía a alguien que asumía la responsabilidad de facilitar las discusiones de grupo, tanto para los visitantes como para uno o más de los investigadores.

En resumen, hay varios factores que parecen tener relación con el incremento de aspectos del desarrollo profesional de una experiencia de investigación - acción para educadores: es voluntario, tiene lugar con un grupo de investigadores, se da sobre un período largo de tiempo (por lo menos un año), los investigadores controlan el foco de la investigación y el método, y el grupo posee estructuras y rutinas que ayudan a construir una comunidad y un balance entre reconocer aquello que ya conocen y ayudarles a cuestionarlo. Este análisis sugiere preguntas acerca del valor del investigador solitario, que opera sin acceso a la comunidad de investigación - acción y del fenómeno muy popular de “investigación - acción generalizada en toda la escuela, en el que los administradores buscan conectar los proyectos individuales de investigación - acción con esfuerzos de cambio en toda la institución⁵.

Todas estas conclusiones están basadas sobre la investigación - acción que ha sido ejecutada por profesores de preescolar, primaria y secundaria en los E.E.U.U. El grado de aplicabilidad a otros países y a la educación superior es un asunto empírico. En mi lectura de la literatura sobre investigación - acción y educación superior en varios países en preparación para esta revisión, encontré alguna confirmación para estas conclusiones. Así, la mayoría de los ejemplos en investigación - acción en universidades que me fue posible localizar, involucran el trabajo con grupos de profesores sobre un período de al menos un año y enfatiza el control del investigador sobre el foco y el método de la investigación. Los resultados que son reportados por las facultades

en conexión con investigación - acción por profesores universitarios, son similares a los reportados por profesores de primaria y secundaria. Por ejemplo, en un proyecto transdisciplinario de cinco años de duración para el desarrollo profesoral en mi propia universidad que incluye un componente de investigación - acción que ha involucrado a más de 130 profesores, la mayoría de ingeniería y de las ciencias físicas (Sanders & Skloot, 1997, 1999)⁶, los programas de evaluación señalan un cambio común hacia la construcción de un salón de clases más activo e involucra espacios para que los estudiantes aprendan más centrados en ellos mismos que en sus profesores. En este estudio, los profesores que son de los investigadores académicos más productivos de nuestra universidad, se han vuelto menos preocupados por su propia experticia disciplinar y más preocupados con los intereses y el entusiasmo de sus estudiantes.

Los profesores típicamente cambian sus prácticas en el aula en la medida en que desarrollan su comprensión y apreciación del aprendizaje de los estudiantes. Muchos entran al programa con un concepto de buena docencia que puede ser descrito como centrado en el profesor. Esta idea lentamente se transforma en una aproximación centrada en el estudiante (esto es, ellos son facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, crean oportunidades para que los estudiantes sigan sus propias preguntas, proveen un ambiente seguro para el aprendizaje, permiten a los estudiantes enseñarse entre sí). (Sanders & Skloot, 1999, p.16).

El aspecto clave en este aprendizaje transformacional según los que han desarrollado el programa, es la modelación de una situación centrada en el aprendiz dentro de los grupos de indagación de los profesores. Otros casos de investigación - acción en educación superior, como el trabajo de Altrichter (1986) en la Universidad de Klagenfurt de Austria, muestra que los profesores en este estudio desarrollaron crecimiento en auto-confianza y claridad sobre sus metas como se reporta para profesores de primaria y secundaria.

Por otra parte, hay muchos ejemplos de investigación autodirigida por profesores de

educación que no llenan las condiciones que encontré en mi estudio de investigación acción de profesores de primaria y secundaria. Muchos profesores universitarios que realizan investigación acción lo hacen por sí mismos sin ningún soporte ni estímulo de sus instituciones. Para la mayor parte, sin embargo, ha habido muy poco estudio sistemático de la naturaleza y de las consecuencias de la investigación acción como una estrategia para el desarrollo profesional en educación superior y sabemos muy poco más allá de la presentación de casos individuales, acerca de las condiciones de la investigación acción en las universidades.

Investigación acción en educación superior

Aunque la mayoría de la investigación - acción en educación, hasta la fecha, ha sido realizada por educadores de primaria y secundaria o en educación de adultos y en programas de desarrollo comunitario por fuera de las universidades, también ha habido una cantidad creciente de trabajos en instituciones de educación superior donde los profesores hacen investigación sobre su propia docencia. Algunos de los proyectos mayores de auto- estudio en educación superior que han emergido alrededor del mundo incluyen el proyecto "Investigar Mientras se Enseña" ("Research While Teaching Project") en la Universidad Innsbruck en Austria con Michael Schratz (Schratz, 1990, 1993), el trabajo sobre investigación acción en las universidades australianas por Ortrun Súber-Skerritt (1992, 1996), el trabajo sobre investigación en el aula en las universidades estadounidenses por Patricia Cross y colegas (Cross & Steadman, 1996) y el proyecto Aprendizaje Acción (Action Learning) en siete universidades en Hong Kong (Kember & McKay, 1996). Todos esos proyectos han trabajado para apoyar profesores que quieren explorar sistemáticamente aspectos específicos de su enseñanza, para mejorarla. Muy a menudo se reúnen grupos de profesores voluntariamente por un periodo de un año o más, para realizar investigación en sus propios salones de clase. Con frecuencia, se provee soporte por una oficina de desarrollo profesoral para impulsar los estudios de investigación y construir comunidad dentro del grupo. Estos estudios son bien conocidos y pueden ser consultados en la literatura.

Ahora quiero presentar otros dos ejemplos del uso de la investigación acción en educación superior con los cuales, probablemente, existe menos familiaridad. El primero es un ejemplo de cómo la investigación acción ha sido usada como fundamento para la reforma de la educación profesoral en Namibia. El segundo tiene que ver con la emergencia de una comunidad internacional de profesores universitarios de educación que realiza y publica investigación de auto-estudios.

Ambos ejemplos ilustran cómo se está desarrollando un proceso de democratización con respecto al desarrollo profesional de docentes y a la producción de conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Primero miremos la situación de Namibia que es uno de los escasos ejemplos en el mundo, de una reforma educativa nacional basada en la práctica de la investigación acción.

La investigación - acción y la reforma en la educación profesoral en Namibia

Desde 1994 he estado involucrado, a través de una iniciativa financiada por Suecia, en la asistencia a educadores de maestros en el país sudafricano de Namibia para realizar investigación acción (o lo que ellos llaman “indagación crítica del profesional”) en su propia enseñanza en las facultades de educación que preparan maestros para la educación básica. Namibia es un país de cerca de 2 millones de personas que fue liberado del “apartheid” y del control de Sudáfrica en marzo de 1990. Al independizarse, Namibia heredó una de las sociedades más inequitativas del mundo en términos de la distribución de ingresos. Como resultado de esto, en 1990, dos tercios de la población no podía leer o escribir y muchos estudiantes negros no tenían acceso a las escuelas. El tamaño promedio de las clases para estudiantes negros era de 59 por profesor, mientras los salones de clase de blancos tenían un promedio de 10. Adicionalmente, los exámenes escolares resultaron en un fracaso abrumador para los estudiantes negros y un éxito para los blancos (ver: Dahlstrom, Swarts, & Zeichner, 1999).

Al independizarse, el gobierno SWAPO empezó inmediatamente la difícil tarea de sacar el sistema educativo de su carácter colonial y anti-africano. La nueva política de educación después de la independencia está basada en cuatro principios centrales de cobertura, equidad, calidad y democracia. El objetivo de la cobertura se enfoca hacia la meta de lograr que cada estudiante tenga diez años de educación básica mediante la ampliación de la capacidad del sistema educativo (por ejemplo, el número de escuelas y profesores calificados) y mediante la resolución de los obstáculos internos y externos de las escuelas que impiden a los niños asistir y aprender en ellas (por ejemplo, prejuicios de género y prácticas disciplinarias punitivas).

El objetivo de equidad enfatiza la importancia de alcanzar un sistema educativo justo donde ni el acceso a la escuela ni sus resultados dependa de la raza, del origen familiar, del género, o de la región del país donde se viva. El objetivo de calidad se enfoca en el establecimiento de estrategias centradas en el estudiante donde el aprendizaje se vuelve una actividad interactiva intrínsecamente gratificante. Para lograrlo, se cree que

los profesores deben adoptar una visión más amplia de su rol, verse a sí mismos como parte de un proceso de construcción de nación y no simplemente como trabajadores intermediarios entre los expertos que diseñan los currículos y los aprendices. Aquí hay un papel más ambicioso para los docentes como creadores de materiales curriculares y como profesionales reflexivos que estudian y aprenden de su práctica para proveer una educación de mejor calidad para todos los estudiantes.

Finalmente, la democracia hace énfasis en una participación amplia en la toma de decisiones sobre educación. Aquí las escuelas deben responder a sus comunidades locales y a los padres. Ellas están organizadas de tal manera que miembros de la comunidad pueden participar en el gobierno escolar y en la evaluación de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Al independizarse, sólo unos pocos profesores que habían salido exiliados habían experimentado el tipo de ambiente educativo previsto para la enseñanza en el futuro.

Proveer experiencias concretas para profesores en formación con educación democrática y centrada en el estudiante modelándolo en las facultades de educación de maestros, se volvió una pieza central en la reforma educativa nacional. Se pensó que el éxito de la reforma general dependía en gran medida de la habilidad de las facultades de educación para servir como lugares donde esas nuevas prácticas pudieran ser experimentadas, internalizadas y donde los profesores en formación les dieran un significado personal. Sin embargo, para que este proceso ocurriera con los maestros, también era necesario que ocurriera con los educadores de éstos, algunos de los cuales no habían experimentado nada parecido a las estrategias del aprendizaje centrado en el estudiante que ahora deberían utilizar.

Hay muchos aspectos diferentes a la reforma educativa profesoral en Namibia. Uno de los aspectos distintivos de estas reformas es el uso de investigación - acción como una estrategia para el desarrollo de profesionales de la educación y para la producción de un nuevo conocimiento autóctono namibiano basado en una educación democrática y centrada en el estu-

diante. Desde 1993, todos los profesores de educación en Namibia, han participado en seminarios y talleres nacionales, regionales y locales relacionados con las ideas y prácticas de la reforma. Adicionalmente en 1994, el Instituto Nacional Namibiano para el Desarrollo Educativo y educadores de la Universidad Umea de Suecia, empezaron a ofrecer un curso de posgrado para profesores de las facultades de educación, que incluye un componente de investigación - acción.

El componente de investigación acción del curso involucra a los formadores de maestros para llevar a cabo proyectos de investigación sobre su propia práctica, y estos proyectos están relacionados con la puesta en marcha de la reforma educativa nacional. Consistente con el papel activo y constructivo que se quiere para los aprendices en esta reforma, los profesores de educación buscan activamente entender el significado de la educación democrática y centrada en el aprendiz en sus propios contextos y buscan estrategias para reducir los obstáculos a las reformas.

Desde el principio del curso, cerca de un tercio de los profesores de educación en Namibia han realizado, por lo menos, un estudio de investigación - acción y en algunos casos, dos. Aunque ha habido influencias estado-unidenses y británicas en la concepción de la investigación- acción que ha evolucionado en Namibia, algunos aspectos, incluyendo el nombre namibio que se le ha dado de “razonamiento profesional crítico”, refleja el desarrollo de una forma de investigación-acción que ha sido adaptada al contexto namibiano. Algo más que se agregó en Namibia fue que se pidió a los profesores hacer una relación entre su proyecto de investigación acción con el más amplio contexto socio-político, con las metas de la reforma y con sus propias experiencias escolares

Los profesores de educación que hacen investigación son miembros de pequeñas cohortes de 5-6 investigadores que se reúnen varias veces al año con un tutor externo para discutir sus inquietudes. Adicionalmente, se han establecido en cada institución comunidades locales de aprendizaje que dan soporte a los

investigadores durante todo el año. Estas cohortes de investigadores son facilitadas por varios asistentes asociados al curso⁷. Los asuntos y prácticas que han sido tratadas en los estudios de investigación acción de docentes de educación en Namibia, aunque son muy variados, están todos dirigidos al logro de los valores involucrados en las reformas educativas nacionales. Más allá de la expectativa de que los estudios estén conectados a la implementación de los objetivos educativos nacionales, los investigadores tienen total control sobre los asuntos y métodos de su investigación.

Debido a la novedad de los conceptos de educación democrática y centrada en el estudiante, lo que empieza con la experiencia previa de los estudiantes e involucra una pedagogía más interactiva en la que se anima a los alumnos a expresar sus ideas y opiniones, no sorprende que la mayoría de estudios que se han hecho muestran las dificultades que han afrontado los profesores al cambiar a formas de enseñanza y aprendizaje más participativas. Por ejemplo, siete de los treinta últimos estudios presentados a la comunidad de educadores y tutores, tratan de encontrar formas para incrementar la participación activa de todos o en particular de las mujeres.

También, debido a la complejidad de los asuntos del lenguaje en Namibia donde se hablan más de 15 idiomas diferentes y muchos más dialectos y donde muchos tienen dificultades con el nuevo idioma nacional del inglés, no sorprende que algunos estudios de investigación - acción han tratado la enseñanza de idiomas o el lenguaje como medio de instrucción. Otros estudios han abordado la creación de estrategias para varios aspectos de la educación centrada en el estudiante tales como grupos de trabajo, aprendizaje cooperativo, uso de múltiples recursos en el salón de clase, integración temática y estudios de temas. Adicionalmente hay otros estudios que han tratado el mejoramiento de varios componentes del programa de educación nacional de docentes, tales como la coordinación entre la educación superior y la educación básica y tutorías y evaluación de los estudiantes.

Recopilaciones de esos estudios de investigación - acción han sido publicados por el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Educación y distribuidos a todas las instituciones de educación superior, donde puedan ser leídos por otros docentes y estudiantes. Esos estudios han proveído a los profesores namibianos muchos ejemplos concretos del significado de los amplios principios de la reforma en diferentes campos y con nuevas pistas sobre los obstáculos a la implementación de la reforma y a maneras de resolverlos. Esta investigación de auto-estudio en instituciones de educación docente en Namibia, es parte de un movimiento internacional de auto evaluación en educación para profesores que se ha desarrollado en la última década.

El movimiento de investigación de auto-estudio en la educación superior

En un número diferente de países a través del mundo, los profesores de educación en educación superior han empezado a realizar y a publicar estudios sobre sus propias prácticas docentes. Esta investigación ha servido tanto como medio para el desarrollo profesional de los docentes y el mejoramiento en la educación de profesores, como para ser un vehículo para la producción de conocimiento nuevo acerca de la educación de maestros. Los investigadores en este movimiento de auto-estudio han empleado una amplia variedad de metodologías de investigación principalmente cualitativas y se han enfocado en diferentes tipos de asuntos sustantivos. Algunos investigadores de trabajos del tipo auto-estudio, han utilizado métodos narrativos, de historia de vida y autobiográficos (Carter, 1992) y se han concentrado en las conexiones entre su trayectoria personal y su trabajo actual en programas para educación de profesores (Ej. Clandinin, 1995). Otra investigación de auto estudio involucró el análisis del uso de estrategias instruccionales y aproximaciones en cursos, o el uso de filosofías educativas particulares (Ej. Carson, 1998; Grimmett, 1997; Maher, 1991; Richert, 1991; Zeichner, 1999). Muchos estudios recientes se centran en el esfuerzo de los docentes de educación para manejar temas como la raza, la clase social y el género y en las contradicciones entre las filosofías que profesan y la realidad de su práctica (Ej. Cochran-Smith, 1995, 2000). Finalmente, un grupo entero de esos estudios se enfoca en las tensiones y contradicciones relacionadas con el trabajo en un campo de estudio como la educación profesoral que a menudo tiene un bajo status en instituciones de educación superior (Ej.: McCall, 1996).

Este trabajo ha encontrado su espacio en revistas académicas y en varios libros recientes (Ej. Fleiman-Nemser & Featherstone, 1992; Russel & Korthagen, 1985; Loughrin & Russell, 1997; Hamilton, 1998; Tabachnick & Zeichner, 1991). Lo que quisiera hacer ahora es compartir con ustedes tres breves ejemplos de este trabajo que ilustran su naturaleza y potencial.

Laurie Macgillivray- “Que digo y no que hago: Un profesor reevalúa su propia enseñanza e investigación (Macgillivray, 1997).

En el primer ejemplo, Laurie Macgillivray, una profesora de educación de la Universidad del Sur de California en Los Ángeles, analizó su esfuerzo para implementar una pedagogía crítica en dos cursos de pregrado sobre lectura para profesores en entrenamiento. A través de un análisis de las tareas escritas de sus estudiantes, tarjetas de salida de clase que son llenadas

por los estudiantes después de cada sesión, dos paquetes de escritos libres enfocados en la clase, y su propio diario, ésta profesora de educación describe cómo sus sesgos no reconocidos y sus expectativas sabotearon sus intentos conscientes de cambiar el poder estructural tradicional creado en las aulas universitarias. Ella también describe los orígenes de sus sesgos en la historia de su vida y cómo procuró transformar su enseñanza de la aproximación basada en la teoría crítica académica que ella pensó que había estado utilizando, hacia una aproximación basada más en lo feminista y postestructuralista. En las propias palabras de Laurie:

“En una clase de alfabetización para profesores en entrenamiento, yo intenté enseñar desde una posición crítica. Alenté explícitamente a una reflexión crítica con respecto a las visiones tradicionales, experiencias actuales y memorias personales de las prácticas educativas. Sin embargo, mucho dejó de decirse en mis clases y de esta manera se perpetuó la diferenciación tradicional del poder entre los estudiantes y yo misma. Recibí con buen ánimo críticas, tales como comentarios sobre injusticias u opciones ilógicas de currículo, pero restringí las formas en las cuales los estudiantes se dirigían a mí. Durante el semestre, mis formas de perpetuar el *status quo* permaneció implícita y no examinada por mí... Me di cuenta de que yo repetidamente paro conversaciones que veía como antagónicas, pero apoyaba estudiantes que estuvieran teniendo otros tipos de respuestas emocionales tales como memorias personales compartidas. Así que yo les daba a mis estudiantes el mensaje implícito, y a veces explícito, que los límites tradicionales no podrían ser cruzados en clase y las reacciones personales podrían ser compartidas en la medida en que fueran controvertibles para mí...” (pp. 470, 476).

Lo que esta profesora de educación descubrió sobre los vacíos entre su filosofía profesada de la pedagogía crítica y la realidad de su práctica, sirvió como un estímulo para un intento de transformar su enseñanza. De nuevo, en sus propias palabras:

“Mis análisis de ese semestre en particular y específicamente las reglas tácitas que guiaron mis interacciones con estudiantes, me han

cambiado como profesora. Hoy considero las situaciones en forma diferente, pero aún estoy luchando con cómo cambiar mi enseñanza. La ambigüedad me asedia, busco conectarme con los estudiantes, un deseo que a veces choca con mi intento por mantener algún sentido del ideal académico masculino. Moviendo las conversaciones al dominio privado parece equivalente a sentar un niño en mi regazo, o hablar con alguien mientras hornea el pan.

Esta acción reclama mi rol como cuidador... La esfera pública del salón de clase a menudo me parece institucional y fría, y por tanto anima mi deseo de moverme con los estudiantes a otro entorno más íntimo. Pero aun así fuera del salón, mis imágenes de mi misma como profesora, me hacen sentir mi papel como una profesora de jardín. Así, tenía y sigo teniendo deseos conflictivos que parecen atados a asuntos de género y a normas institucionales. Yo busqué y sigo buscando, tanto conexión como diferenciación.

-Elvira Souza Lima "the dialectics of the improving pedagogical practice in Brazil (Souza Lima, 1998)-.

El segundo ejemplo de la investigación de auto-estudio viene de Brasil y del trabajo de Elvira Souza Lima. Este estudio está basado en el análisis del trabajo la profesora Souza Lima en enseñar una clase del desarrollo del niño a un grupo de 120 profesores poco calificados, como parte de un programa de educación experimental en profesores en el área rural del centro de Brasil. En este programa, las tradiciones culturales de los profesores fueron respetadas y tomadas en cuenta en el currículo y en la pedagogía.

En el reporte de su investigación, la profesora Souza Lima describe las transformaciones que ocurrieron en su enseñanza, y cómo ella reflexionó en una forma sistemática, sobre sus interacciones con sus estudiantes en un ambiente que no le era familiar. Hubo algunas diferencias culturales mayores entre esta profesora de educación y sus estudiantes con respecto a factores tales como el uso del tiempo, espacio, lenguaje y la música en el salón de clases. El pasaje de este estudio que yo com-

partiré con ustedes ahora, tiene que ver con el uso de la narración en los salones de educación de maestros y cómo encaja en el proceso de auto-estudio que habilitó esta profesora de maestros, para asumir la posición de aprendiz con respecto a su propia enseñanza. Souza Lima dice:

“Es claro que la primera cosa que uno debe enfrentar en tal situación, no son los estudiantes y su cultura, sino la cultura propia. Sin reflexionar en los propios comportamientos, construidos culturalmente, es improbable que interacciones significativas con los estudiantes, quienes tienen otras experiencias culturales, puedan ser construidas... Yo tenía que encontrar una estrategia que me permitiera volverme consciente de las especificidades de mi propio comportamiento cultural. La estrategia que luego desarrollé, opera en dos sentidos complementarios: (1) Continuamente examiné mi propia presentación en el salón de clases; y (2) estuve atenta a los estudiantes. Esta estrategia implicó una cadena de acción constante y sucesiva: Ejecutando acciones, observando las acciones ejecutadas como si yo estuviera afuera de la interacción, escuchando mis propios sentimientos y percepciones de la situación, evaluando el conocimiento formal enseñado y aprendido, reconociendo las claves expresadas por los estudiantes con respecto a mi acción de enseñanza, y juntando toda la información recogida para definir acciones subsecuentes.” (p. 151)

Usando esta estrategia, la profesora Souza Lima trabajó en un número de problemas a través del curso, incluyendo el uso del lenguaje en sus narraciones.

“La forma en que yo uso la narración para componer e ilustrar el objeto de mi materia, no funcionó bien con el proyecto estudiantes/maestros porque hubo una clara diferencia en nuestras definiciones de la función de narración. Ellos entendían la enseñanza como “trabajo de contenido real” con los conceptos claramente formulados. El uso de ejemplos para explicar significados fue entendido como “no enseñanza”. Luego de un tiempo, se hizo claro que teníamos muchas experiencias distintas en el uso del lenguaje. Saqué el problema a flote y reflexionamos juntos sobre las funciones del lenguaje en la vida diaria y su uso en nuestra profesión docente... A través de la reflexión sobre el lenguaje y la cultura, fuimos capaces de poner nuevas reglas para interactuar. Este evento demuestra que, mientras el perfil de mi curso permanece igual, la presentación de mi papel docente fue reconstruido a través de interacciones continuas con los estudiantes/maestros del proyecto.” (p.155)

Los estudiantes de Souza Lima exhibieron un número de comportamientos que no le eran familiares y eso hizo que ella desarrollara nuevas formas de mirar la realidad y nuevas habilidades para comunicarse con sus estudiantes. Por ejemplo:

“Los estudiantes/maestros exhibieron dos comportamientos que yo había tenido que comprender y rápidamente integrar a la dinámica del salón de clases. Yo los llamo “subversión silente” y “cuestionamiento del significado”. La subversión silente se refiere a muchas situaciones en las que los estudiantes literalmente subvierten mis instrucciones sin ninguna declaración explícita. Esto pasó como si todos ellos se pusieran de acuerdo en que la estructura de una lección dada no era adecuada y tenía que ser cambiada, y cuando ellos sintieron de alguna manera que yo les estaba coartando su posibilidad de expresarse en la forma en que ellos consideraban que era justo. Ellos no discutieron el cambio, pero actuaron de una manera tal que el cambio ocurrió. Hubo una comprensión tácita entre los participantes, basada en comportamientos significativos culturalmente compartidos. El cuestionamiento del significado es ejemplificado por las preguntas que los estudiantes/maestros me plantearían, directa o indirectamente, sobre qué estaba enseñando. Interpreté las preguntas como dirigidas hacia mis intenciones más que al contenido que yo estaba enseñando. Ellos querían conocer si me era claro el porqué yo había escogido un tópico dado y ellos también querían estar seguros de que el tema fuera relevante para ellos. Cuando ellos no podían relacionar el tema con su vida diaria, ellos no estarían de acuerdo en gastar tiempo en esto, a menos que yo los convenciera de que era necesario.

Para ser capaz de interactuar con este grupo, tuve que desarrollar nuevas destrezas y crear nuevas categorías de mirar y evaluar la realidad. Pasé por varios procesos que reconocí más tarde: Tuve que desarrollar habilidades perceptivas adicionales para comprender otra forma de narración, para ser oportuna en insertar momentos de silencio dentro de nuestros procesos de interacción, y tuve que reevaluar mis conceptos del tiempo y de la intensidad.” (p.156).

Elizabeth Moje, Janine Remillard, Sherry Southerland, and Suzanne Wade – “Researching Case Pedagogies (moje, et. Al. 1999)

El último ejemplo de auto-estudio, es un proyecto colaborativo que involucra cuatro facultades en los Estados Unidos. Elizabeth Moje, Janine Remillard, Sherry Southerland y Suzanne Wade. En el reporte de sus investigaciones, este grupo de profesoras de educación, representando diferentes disciplinas (literatura, matemáticas, ciencia, y educación profesoral general) y orientaciones teóricas diferentes (socio-cultural, postestructural, cambio conceptual, y aproximación socioconstructivista), trabajó como un grupo a lo largo de varios años para compartir y estudiar su uso de pedagogías de estudio de casos.

En su trabajo ellas buscaron investigar cómo prospectos de profesores y profesores practicantes respondían a casos

de enseñanza, cómo los profesores encuentran sentido de los casos bajo estudio y la naturaleza de sus procedimientos para encontrar sentido, las imágenes de enseñanza y aprendizaje que ellos usan en discusiones de caso, y si su uso de casos en sus cursos los estaba ayudando a encontrar su objetivo de prepararse como profesores críticamente reflexivos.

Los estudiantes tenían ideas preconcebidas e imágenes de enseñanza y aprendizaje que figuraban dentro de su interpretación de los casos y permanecían sin discutir. Esto introdujo una complicación en las ideas de las profesoras sobre qué pedagogías de caso se podían llevar a cabo y tuvieron que examinar críticamente sus propias suposiciones y objetivos relacionados, para usar casos en el salón de educación de maestros.

Las investigadoras examinaron el contenido de las interacciones durante las discusiones de caso, leyendo transcritos. Para entender más completamente las respuestas de los estudiantes a los casos, ellas también sostuvieron sesiones de interrogatorio durante las cuales le pedían a los estudiantes que discutieran el impacto que la pedagogía de caso había tenido sobre ellos. Ellas también realizaron entrevistas individuales y grupales con estudiantes después de completar el curso y de haber analizado las hojas de control de los estudiantes, las tareas escritas y las evaluaciones escritas de las actividades del curso.

El análisis de todos estos datos dentro y a través de los casos, sugirió que los estudiantes disfrutaban la lectura y la discusión de los casos, y los encontraron útiles en su pensamiento sobre la enseñanza. Sin embargo, el análisis sistemático de las interacciones durante las discusiones de caso y el seguimiento de las entrevistas, originó preguntas para los investigadores acerca de qué tanto las discusiones ricas sobre los casos son indicativas de un aprendizaje significativo. Hubo poca evidencia en sus datos que sugiriera que esta conciencia incrementada de la complejidad de la enseñanza, incitara a los estudiantes a examinar o transformar sus ideas fundamentales sobre la enseñanza (estas ideas miraban el conocimiento como fijo y neutral, la enseñanza como técnica

individualizada, y las habilidades de los estudiantes como estáticas.

Más que culpar a los estudiantes por estos resultados pobres, los investigadores invirtieron su enfoque hacia su propia práctica, y comenzaron a analizar críticamente sus suposiciones y estrategias para el uso de casos en su docencia. El siguiente párrafo de su reporte de investigación, relata el descubrimiento de limitaciones en la facilitación de las discusiones de casos.

“El análisis del comportamiento facilitador en dos discusiones de caso ocurridas en el estudio de Janine sobre el curso de métodos de matemáticas, reveló que la mayoría de sus esfuerzos estaban dedicados a promover el desenvolvimiento del estudiante en la discusión. Ella dedicó un porcentaje mucho menor de su esfuerzo a guiar la forma y el contenido de la discusión. Parece que, mientras estamos ocupados en la facilitación de las discusiones de caso, operamos desde la suposición tácita de que las discusiones vivaces en las cuales múltiples estudiantes hablan y ofrecen imágenes contrastantes, son ricas y fructíferas, promoviendo y reflejando de esta manera, el movimiento conceptual. Sin embargo, basados en nuestra investigación, ya no podemos aceptar que una alta participación y una discusión de múltiples ideas e imágenes sean, por sí mismas, indicación de aprendizaje significativo. Hemos aprendido que aunque las discusiones fueron animadas y aun complejas, ellos no necesariamente fueron dialógicos o críticos.” (p.85).

Estos tres ejemplos, tomados del creciente cuerpo de información de la investigación sobre auto-estudio en la educación profesoral, ilustran que este género de investigación se puede ofrecer potencialmente tanto a maestros de maestros como a la comunidad educativa en general. En los tres ejemplos hay evidencia de un cuestionamiento profundo de los propósitos y prácticas de la educación del profesorado y evidencia de crecimiento y transformación en la práctica de enseñar, que surgió de este auto-examen crítico. En estos casos, el mejoramiento en la práctica educativa dentro de la universidad, estuvo claramente conectado con la investigación y no fue a través de cualquier diseminador intermediario de los hallazgos de la inves-

tigación. Estos investigadores fueron más allá de la consigna de una pedagogía crítica, multicultural y feminista, y la glorificación no crítica de las metodologías de enseñanza tales como estudio de casos y narrativas, y han interrogado su práctica en formas que expusieron las brechas entre lo que ellos creían que estaban haciendo y cómo sus estudiantes experimentaron su enseñanza. Sus análisis y críticas de la consigna de una pedagogía crítica y demás, ofrecen a otros investigadores una oportunidad para examinar y repensar cómo estas categorías son usadas en el saber educativo.

Estos tres ejemplos no son el resultado de un programa organizado de desarrollo profesional de profesores dentro de las universidades en las cuales trabajan estos profesores de educación. Sólo en un caso, la pedagogía de estudio de casos condujo a los profesores a auto-organizarse en una comunidad de aprendizaje que se reunió regularmente. Los otros dos investigadores, Souza Lima y Macgillavray, fueron profesores solos que condujeron su investigación en autoaprendizaje de su propia cuenta y luego lo presentaron, a través de canales académicos regulares. No hay mención en su trabajo de cualquier interacción colegiada sobre su investigación.

Conclusión

La investigación – acción ofrece una vía alternativa para pensar tanto acerca de la creación del conocimiento, como de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior y sobre el desarrollo del profesorado. A la fecha, ha existido una brecha grande entre la investigación en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, conducida por especialistas de la educación superior y la práctica diaria en los salones de clase. La visión de la enseñanza como una forma de indagación (Elliot, 1991) y al profesorado y el personal de instrucción como investigadores (Jarvis, 1999), ofrece un gran potencial para llenar ese vacío. Los salones de clase universitarios pueden volverse un laboratorio vívido de investigación en el cual se gana nuevo conocimiento para la comunidad de educación superior, generalmente sobre la creación de experiencias efectivas de aprendizaje para estudiantes en diferentes disciplinas. Profesores individuales que conducen su investigación también ganan y mejoran su enseñanza generando un flujo continuo de información de los estudiantes en sus clases, sobre qué tanto están aprendiendo lo que el instructor les está intentando enseñar. (Cross, 1993).

A la fecha, la mayoría de oportunidades de desarrollo profesional de los profesores, si es que existen, han sido ocasiones a corto plazo en donde a los profesores se les da información sobre enseñanza y prácticas evaluativas. La mayoría de las veces, las universidades no han dado a sus profesores y per-

sonal de instrucción oportunidades a largo plazo para trabajar en su práctica, para mejorarla. La investigación – acción ofrece una oportunidad para que los profesores asuman más responsabilidad en el mejoramiento continuo de su práctica de enseñanza para su propio desarrollo profesional.

Aunque algunos de los ejemplos de la investigación – acción en la educación superior que he mencionado involucran esfuerzos organizados en el desarrollo de profesores de la educación superior, el ejemplo de la investigación de autoestudio en la educación de profesores demuestra que un mejoramiento significativo en la enseñanza puede ser generado por los profesores por su propia cuenta, sin el apoyo de las instituciones. Algunos de estos investigadores de autoestudio, quienes operan por fuera de cualquier programa de desarrollo profesoral formal, se han autoorganizado en comunidades de aprendizaje; otros desafiando las conclusiones de muchos de los hallazgos sobre investigación- acción como una actividad de desarrollo profesional, operan como agentes solitarios. Sin embargo, aun en los casos donde el soporte de colegas no es aparente, los profesores a menudo involucran activamente a sus estudiantes en su investigación, buscando continuamente retroalimentación para las actividades del aula e involucrándolos en el análisis y la interpretación de los resultados (Cross & Steadman, 1996). Aunque muchos consideran la experiencia del grupo de colegas como un componente esencial de la investigación - acción, es claro que el desarrollo profesoral puede darse sin ella en algunos casos.

La investigación-acción también proporciona a los profesores una oportunidad para producir conocimiento nuevo sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Esto no elimina la necesidad de especialistas en educación superior para conducir la investigación en las prácticas de enseñanza/aprendizaje de otros: pero sí agrega conocimiento importante sobre la enseñanza y el aprendizaje en los salones universitarios que no pueden ser generados por investigadores externos que no hacen parte del contexto bajo estudio (Cohran-Smith & Lytle, 1993).

Finalmente, todavía existe mucho por conocer sobre la naturaleza y el potencial de la investigación de autoestudio por parte de los profesores de la educación superior. La evidencia acumulada hasta ahora en las escuelas primarias y secundarias y en la educación superior en varios países, indica que tenemos una tarea importante que justifica los intentos para mejorar la comprensión de las condiciones en las cuales es más útil la investigación - acción en la educación superior, como posibilidad de desarrollo profesoral y de producción de conocimiento.

Notas:

1. Evaluaciones de estudiantes y portafolios de enseñanza son dos de las estrategias más usadas en la evaluación de la docencia (Ej. Edgerton, Hutchings, & Quinlan, 1986).
2. Zeichner & Noffke (2000) señalan cinco tradiciones diferentes de investigación de autoestudio por profesionales de la educación.
3. Hay un número de diferentes variaciones en la popularizada espiralizada de investigación – acción básica en todo el mundo en los años 80 por Stephen Kemmins y Robin MacTaggat de la Universidad de Deakin en Australia. (Ver: Elliot, 1991; McKeman, 1996; McNiff, 1988).
4. Las dos redes internacionales más grandes de investigación-acción son CARN, el “Collaborative Action Research in the U.K. (Elliot, 1991) y la “Self Study in Teacher Education” de la Asociación Americana de Investigación en Educación. (Hamilton, 1998).
5. No es para decir que la investigación-acción no conduzca a un cambio institucional. Hay claramente ejemplos en la literatura de este hecho. (Zeichner, Marion, Caro-Bruce, 1998). Un punto crítico es que aunque mientras el blanco del esfuerzo de la investigación acción es el cambio institucional, es crítico que los investigadores elijan libremente entrar a la experiencia y que ellos tengan, igualmente, la libertad de identificar y proponer un tópico de su elección.
6. Los profesores se reúnen en grupos dos horas a la semana por un año académico. Algunos profesores continúan en el programa durante más tiempo.
7. En esta etapa inicial del programa, todos estos facilitadores son profesores extranjeros asociados al proyecto. Con la excepción mía, todos son suecos. Actualmente sirvo como facilitador de un grupo de seis investigadores en acción de tres de las facultades de educación.