

# INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SALUD

## Una aventura pedagógica (I)

*Epifanio Mora Gómez-Calcerrada*

**RESUMEN:** *La investigación-acción ha demostrado sobradamente su idoneidad como estrategia de intervención para la transformación socio-política o emancipadora, en unos casos, y como perfeccionadora de la tarea docente, en otros. Una tercera posibilidad de desarrollo para esta metodología ha sido la animación cultural y la intervención social, alejadas ambas de cualquier tipo de compromiso político o relación con el sistema educativo formal. Este tipo de iniciativas, pocas, han conseguido mostrar el amplio abanico de posibilidades y campos de actuación a los que se puede acercar la Pedagogía sirviéndose de modelos y métodos que, si bien no le son propios con exclusividad, han sido desarrollados en ambientes educativos y, por tanto, posee una gran experiencia en su aplicación.*

*La Investigación-acción constituye, por tanto, una invitación justificada al trabajo pedagógico fuera de la educación formal y reglada.*

**Palabras clave:** *investigación-acción, práctica educativa, intervención social, educación para la salud.*

**ABSTRACT:** *Action-research has amply demonstrated its suitability as an intervention strategy that works for socio-political or self-empowering transformation, in some of the cases, and to improve educational skill, in some others. One third field of development for this methodology has been carried out as cultural animation and social intervention. Both of them are free from any kind of political link, and not related to the formal educational system. Although action-research initiatives are only a few, they have proved the wide range of fields that can be approached by Pedagogy, using for doing so some methods which are not specific of its own, but have been developed and extensively applied in educational environments.*

*Therefore, action-research can be considered as a justified invitation for pedagogic work to go further formal and regulated education.*

**Key words:** *action-research, educational practice, social intervention, health education.*

## INTRODUCCIÓN

En 2001 Roland H. Hiss, profesor de la Universidad de Michigan, escribió un artículo<sup>1</sup> en el que advertía de un grave problema en el tratamiento de algunas enfermedades crónicas. Este autor utilizó el término “*translation*” para referirse al traslado de los hallazgos científicos a la práctica de los cuidados terapéuticos; y comprobó cómo la mayoría de los avances descubiertos por la comunidad científica quedaban sin aplicación en la práctica. El “traslado” del que hablaba Hiss se veía dificultado por una serie de barreras a las que llamó “*barreras para la adopción de una nueva ciencia en la aplicación práctica*”.

En las Ciencias Sociales, la reflexión sobre la disyuntiva entre teoría y práctica es un asunto que se ha tratado constantemente, y de cuyo análisis han surgido propuestas metodológicas que pretenden resolver y analizar la relación entre estos dos conceptos, ofreciendo herramientas útiles y aplicables en cualquier ambiente. Uno de ellos es el sanitario. De este modo, la distancia entre teoría y práctica se recorta, haciendo posible que ambas se necesiten y complementen.

Avedis Donabedian, quizás el más reconocido investigador y escritor sobre Evaluación de la calidad de la atención a la salud, declaró en su discurso de aceptación del Premio de Investigación en Servicios de Salud en 1986: “*En todo mi trabajo he tratado de incorporar la convicción apasionante de que el mundo de las ideas y el mundo de la acción no están separados, como algunos piensan, sino que son inseparables uno de otro. Las ideas, en particular, son las fuerzas verdaderas que le dan forma al mundo tangible*”<sup>2</sup>.

Así, en este intento conciliador han surgido variadas iniciativas metodológicas en distintos ambientes. En el campo de la educación se desarrolló una de las más originales propuestas para acompañar teoría y práctica: la “investigación-acción”. Esta expresión fue usada originalmente por ciertos investigadores en el Reino Unido para articular una estrategia de investigación educativa alternativa, que propiciara la reflexión ética dentro del dominio de la práctica<sup>3</sup>,

1 HISS, R. (2001). “The concept of diabetes translation”, *Diabetes Care* 24: 1293-1296.

2 <http://www.gerenciasalud.com/art04.htm>

3 ELLIOT, J. (1991). “Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna”, *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 10: 52.

salvando así la distancia y las dificultades existentes entre ambos conceptos.

La investigación-acción supone no sólo este acercamiento sino la posibilidad de hacerlo sin necesidad de grandes esfuerzos económicos ni materiales.

Este trabajo, dividido en dos partes, persigue a su vez un doble objetivo:

- proporcionar una visión general de la investigación-acción como propuesta metodológica que mejora la tarea educativa, y
- subrayar su gran capacidad de aplicación en cualquier proyecto que se diseñe y que se lleve a cabo por un grupo humano. En este caso, analizaremos su aplicación en las ciencias de la salud.

A la primera parte del trabajo, desarrollada en este artículo como fundamentación teórica, seguirá otra que desarrolla una experiencia práctica de investigación-acción en la que un grupo de profesionales sanitarios llevan a cabo un programa de mejora mediante una intervención educativa con pacientes de Diabetes Mellitus tipo 1.

## 1. TEORÍA Y PRÁCTICA

Las diferentes maneras de entender la investigación se hallan íntimamente relacionadas con la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica. Cualquier interpretación adecuada de la teoría debe tener en cuenta la relación con la práctica que aquella implica<sup>4</sup>.

Mientras el positivismo acepta un carácter puramente objetivo de la realidad, dejando poco espacio para la transformación práctica, la perspectiva interpretativa postula que la realidad social no es algo que exista o pueda ser conocido con independencia del que quiera conocerla; se trata de una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales. Los propios defensores de estas dos posturas admiten que ninguna de ellas, aislada radicalmente de la otra, puede comprender la realidad.

<sup>4</sup> CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza", Martínez Roca, Barcelona, p. 116.

Por debajo de esta dicotomía subyacen los conceptos de teoría y de práctica, y la relación entre ambas que se tenga. John Elliot propuso un cambio en la comprensión y en las consecuencias de esta relación. Él vio la práctica no como el espacio de aplicación de la teoría, sino como la promotora<sup>5</sup>. La reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre aquélla.

Años antes, Carr y Kemmis<sup>6</sup> ya habían hecho este mismo análisis de la relación teoría-práctica. Ellos afirmaron que, en realidad, *las teorías que emanan de actividades como la psicología no son más que los resultados, expresados de una manera formalizada, de ciertas prácticas (como la experimentación psicológica), a su vez guiadas por teorías que manifiestan cómo deben proceder los que se dedican a tales prácticas. Así pues, todas las teorías son producto de alguna actividad práctica y, a su vez, toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría.* Esto sucedería, de igual modo, en el caso de la enseñanza. De ser así *teoría y práctica* se influirían esencialmente; no podrían entenderse por separado. Si en algún momento una aparece apartada de la otra es porque no se ha comprendido correctamente su relación. No obstante, los propios autores puntualizan que esta relación no ha de entenderse de tal modo que *la teoría implique la práctica, ni que se derive de ésta.* Se trata así de que, tras una consideración racional, la teoría informa y transforma la práctica. No existiría transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien *de lo irracional a lo racional.*

A propósito de esta transición, siempre optimizadora, Pérez Serrano puntualiza que la realidad se mejora no por hacer mucho sino por planificar alguna acción significativa que propicie de forma óptima el cambio y la mejora de esa realidad<sup>7</sup>. Ello nos incita a la reflexión constante sobre lo que hacemos, a la vez que nos invita a ir repensando continuamente nuestro quehacer. Esta misma autora advierte que uno de los mayores riesgos que hoy amenazan a nuestra sociedad es el interés desmesurado por “hacer” sin reflexionar, de

5 ELLIOT, J. (1993). “El cambio educativo desde la investigación-acción”, Morata, Madrid, p. 67ss.

6 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). “Teoría crítica ...”, p. 125ss.

7 PÉREZ SERRANO, G. (1993). “Elaboración de Proyectos Sociales”, Narcea, Madrid, p. 16.

manera mecánica; poniendo de relieve un hombre obsesionado por la eficacia y la productividad. Y esto resulta especialmente peligroso cuando se lleva a cabo en el campo educativo.

## 2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

### 2.1. Origen y evolución histórica

Pese a que algunos autores identificaron a J. Dewey y el movimiento de la Escuela Nueva posterior a la Primera Guerra Mundial como los precursores o, al menos, inspiradores de la investigación-acción<sup>8</sup>, existe gran unanimidad en afirmar que el verdadero origen de esta propuesta está en la aproximación a la intervención psicosocial llevada a cabo por Kurt Lewin en la década de los años cuarenta. Fue entonces cuando se comenzó a utilizar el término *action-research* para referirse a una intervención transformadora y perfectiva de la práctica. Lewin proponía como rasgo distintivo de la investigación-acción la responsabilidad primaria de las personas afectadas por los cambios sobre la dirección de una acción que se presente como susceptible de mejora. El enfoque desarrollado por Lewin fue sometido a prueba y mejorado en muy diversas situaciones sociales.

En sus comienzos, la investigación-acción fue llevada a cabo en ámbitos tan variados como las viviendas integradas, la igualación de oportunidades para obtener un empleo, la causa y curación de perjuicios en los niños, la socialización de bandas callejeras y la mejora de la formación de jóvenes líderes<sup>9</sup>.

La investigación-acción descrita por Kurt Lewin se vio como medio para mejorar la práctica social por los individuos implicados en ella. Él hacía una distinción entre la Investigación tradicional, cuyos objetivos son la producción de principios generales y descubrimientos, y la investigación cuyos objetivos son diagnosticar una situación social determinada y, de esta forma, ayudar a la gente que

8 GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT M. (1988). "La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación", Laertes, Barcelona, p.17.

9 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). "Cómo planificar la investigación-acción", Laertes, Barcelona, p. 10.

se encuentra en ella a tomar parte y mejorarla. Esta idea fue posteriormente repetida por un gran número de autores que proponían como objetivo fundamental de la investigación-acción la mejora de la práctica antes que producir conocimientos. Así, la producción y utilización de conocimiento estaría subordinada y condicionada por este objetivo fundamental<sup>10</sup>.

En la década de los sesenta la investigación-acción no tuvo gran aceptación y apenas fue aplicada en ningún campo. No sería hasta 1970 cuando tuviera su principal resurgimiento de la mano de Elliott, Adelman y Werdelin<sup>11</sup>. La investigación-acción se desarrolló entonces en dos ámbitos: los movimientos de animación sociocultural y la educación formal, aplicándose sobre todo, dentro de este segundo campo, a la formación permanente del profesorado y la innovación curricular. Dos de las ideas cruciales en todos estos proyectos fueron las de decisión de grupo y el compromiso con la mejora; que se añadían o corregían a las propuestas por Lewin de carácter participativo, impulso democrático y contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social<sup>12</sup>.

Elliott acuñó entonces una explicación, habitualmente repetida por él y posteriormente por otros autores, con la que describía claramente el trasfondo de toda esta propuesta: *la mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo: la “justicia” en la práctica legal; la “atención al paciente” en medicina; la “conservación de la paz” en la política; la “educación” en la enseñanza*<sup>13</sup>. Mejorar la práctica mediante la práctica, en cualquier campo.

En los ochenta, y casi siempre aplicado al ámbito escolar, se entendió como un modelo pedagógico en el que el profesor, al tiempo que enseña, puede investigar. Las distintas personas implicadas en la investigación cuentan en la consecución de los objetivos y resultados previstos.

10 ELLIOT, J (1991). “Estudio del...”, p. 50.

11 QUINTANA CABANAS, J. M. (1986). “Investigación participativa. Educación de adultos” Narcea, Madrid, p. 15.

12 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). “Teoría crítica...”, p. 175.

13 ELLIOT, J. (1993) “El cambio...”, p. 67.

En 1990 Pérez Serrano describió la función de la investigación-acción como el encuentro de los dos paradigmas clásicos de investigación, que, si bien parece precipitado considerarla como nuevo paradigma<sup>14</sup>, sí que sería justo decir que supone un método adecuado para conocer y comprender la realidad con un carácter global, y, sobre todo, para dar respuesta a necesidades sociales que exigen una acción informada críticamente.

## 2.2. Corrientes

Fruto de la flexibilidad interpretativa y de la diversidad de campos en los que se ha desarrollado la investigación-acción, se han generado diversos movimientos y tendencias que, pese a las diferencias existentes entre ellos, se agrupan en un mismo paradigma y comparten la preocupación por la mejora de la práctica. En una revisión de todos estos movimientos, Pérez Serrano hace la siguiente clasificación<sup>15</sup>:

- corriente francesa: (Delorme, Barbier, grupo “Rapsodie”, etc.), ligada a proyectos de intervención psicosociológica, de renovación pedagógica, de cambios político sociales al servicio del desarrollo comunitario, y de educación permanente.
- Corriente anglosajona: (Stenhouse, Elliot, Instituto de Cambridge), se centra, sobre todo, en el cambio y la mejora de la tarea docente en la escuela. La investigación-acción adquiere una orientación diagnóstica, siendo su principal objetivo ampliar la comprensión que tiene el profesor del problema. Adopta un nivel primordialmente teórico.
- Corriente americana: (Lewin, Freire, Corey) atraviesa varias etapas y generaciones en las que la preocupación pasa por el interés pragmático, la lucha participativa por la justicia y por los problemas sociales, y la renovación curricular.

14 PÉREZ SERRANO, M. G. (1990). “Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo”, Dykinson, Madrid.

15 *Ibid.*, p.37-48.

- Corriente australiana: (Kemmis, Carr); insisten en el conocimiento autorreflexivo de los participantes con el fin de mejorar la práctica social y educativa, y las situaciones en las que se da.

### 2.3. Definición

La expresión “investigación-acción” se ha usado con múltiples usos y sentidos, de los que han surgido las más variadas experiencias e investigaciones. Así, aparece con denominaciones diferentes según el estudio realizado y el matiz que se haya elegido: *investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc.*<sup>16</sup>. Tal es la similitud de los significados que, en algún caso, se han llegado a combinar varios de estos términos. A esto hay que sumar la diversidad de corrientes desde las que se ha trabajado y teorizado sobre la investigación acción.

En 1988 Goyette subrayaba que algunos investigadores, ante las múltiples investigaciones-acciones que se llevan a cabo en diversas disciplinas o ámbitos de estudio y la gran variedad de perspectivas utilizadas por éstos, opinaban que era preferible dedicar las energías disponibles en la práctica de la investigación-acción, siendo pronto para definir una realidad que se muestra *informe y demasiado cambiante*. Curiosamente hoy, quince años después, esta advertencia sigue teniendo actualidad.

La investigación-acción no tiene, por tanto, una única definición. La riqueza y al mismo tiempo la vaguedad, la ambigüedad —apunta Goyette— ante las que nos encontramos se derivan, en buena parte, del famoso guión entre los términos investigación y acción, el cuál no nos enseña el porqué ni el cómo de su interacción. Así, la diversidad de concepciones de la investigación no sólo es aparente en el plano teórico sino también en las experiencias de las que se vale. Este mismo autor llegará a definir el concepto de investigación-acción como un “*macroconcepto*”, *signo y portador de complejidad*<sup>17</sup>.

16 LATORRE, A. (2003). “La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa”, Grao, Barcelona, p.23.

17 GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT M. (1988). “La investigación-acción...”, p. 25ss.



Otro de los motivos de este desacuerdo conceptual es el acento que los autores han puesto en sus trabajos. Mientras unos le dan un carácter más amplio, referido a situaciones sociales, haciendo la realidad educativa un caso particular dentro de éstas; otros le han otorgado un carácter más restringido, referido casi estrictamente a la realidad y práctica educativa<sup>18</sup>. Todo esto se resume en la cuestión planteada por Gabriel Goyette que ha de incluirse en cualquier discusión sobre la investigación-acción: *¿es la investigación-acción una estrategia de investigación, una estrategia de formación o una estrategia de cambio social?* Las tres son, responde el propio autor, sus funciones o finalidades<sup>19</sup>.

Sin obviar ninguna de las definiciones que sobre la investigación-acción se han escrito (muchas, debido a la variedad de corrientes y autores) han habido varios intentos sintetizadores, algunos de ellos muy bien realizados como los de Fuente Aguilar y Pérez Serrano. El trabajo de ésta última concluye con una descripción de rasgos comunes a todas las definiciones (Carr y Kemmis, Taba, Lewin, Goyette, Elliot, etc.):

- la práctica: partir de problemas prácticos, compromiso con la práctica, implicar a los participantes.
- La reflexión: pensamiento y acción, reflexión autocrítica, nueva filosofía.
- La mejora: autocrítica, cambio personal y social, transformación de actitudes.

Así, basándonos en estas indicaciones y las realizadas singularmente por cada uno de los autores podemos entender por *investigación-acción* aquel proceso de investigación sistemático por el que un colectivo humano analiza y estudia su propia realidad y los problemas surgidos en ésta con el fin de mejorarla y comprenderla mediante la práctica reflexiva y la participación de dicho colectivo, que se convierte así en investigador y perfeccionador de su situación social o laboral. No sólo se mejora la práctica sino que también aumenta la

18 FUENTE AGUILAR P. y GÓMEZ CAMPILLEJO M<sup>a</sup>. A. (1991). "Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa", Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 10, p. 298.

19 GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT M. (1988). "La investigación-acción...", p. 29.

calidad de los conocimientos del grupo sobre la actividad que realizan y el ámbito en el que intervienen.

## 2.4. Características fundamentales

Varios autores (Latorre, Carr y Kemmis, Pérez Serrano, entre otros) coinciden prácticamente punto por punto en la descripción de estas características. Lógicamente, las mayores diferencias se encuentran entre los teóricos de distintas corrientes.

1. Se propone un **cambio**, transformación y **mejora** de la realidad con una visión dinámica de la misma. El aprendizaje parte de las consecuencias de los cambios. Carr y Kemmis proponían dos objetivos esenciales de toda investigación-acción: mejorar e interesar. La mejora se refiere a tres sectores: primero, a la mejora de una práctica; segundo, a la mejora del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan; tercero, a la mejora de la situación en que dicha práctica tiene lugar<sup>20</sup>. A medida que se desarrolla el proceso de investigación-acción ha de ir interesando a un número mayor de los implicados y beneficiarios del mismo. Esta implicación en los cambios posibilita que se hable de la investigación-acción como **proceso político**.
2. supone **colaboración** e implicación del grupo, dado que uno de los objetivos prioritarios de este tipo de investigación es el de lograr el cambio de actitudes.
3. Se desarrolla siguiendo una **espiral introspectiva**, una espiral de ciclos de PLANIFICACIÓN, ACCIÓN, OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA, REFLEXIÓN y, por último, una REPLANIFICACIÓN que dé paso a unas nuevas observaciones y reflexiones.
4. Es un **proceso sistemático de aprendizaje** en el que las personas actúan consciente y críticamente, analizando racionalmente sus situaciones. De este modo la acción es una consecuencia de la inteligencia crítica.

20 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). "Teoría crítica...", p. 177.

5. Se orienta hacia la creación de **grupos de reflexión autocríticos** de personas que se implican en un proceso de transformación.
6. Es **participativa**.
7. Desde el punto de vista metodológico se concibe como un **modelo amplio y flexible**. Opta por cierto eclecticismo metodológico, que tenga en cuenta las impresiones y juicios personales del mismo modo que los resultados de pruebas más objetivas.
8. Parte de la **práctica**. Está construida en y desde la realidad concreta, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas y dificultades que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana; tiene como objetivo partir de la “óptica de quien vive el problema” y animarlo para que **teorice** acerca de su práctica.
9. Pretende un determinado rigor metodológico distinto de la investigación básica, pues tiene una visión más amplia de la noción de control. Busca la objetividad por otros medios; la triangulación, el contraste y confrontación de opiniones sobre un mismo hecho, la observación sistemática...; utiliza como criterio de evidencia el acuerdo en el contexto de la vida social ordinaria; y exige el mantenimiento de un **diario** en el que se registre todo el proceso.
10. La investigación acción exige un **ritmo pausado y progresivo**, comenzando por lo concreto para llegar a lo más general. Del mismo modo se aconseja comenzar con pequeños grupos y realizando sencillos ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

### 3. PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Algunos autores se han planteado unas condiciones mínimas imprescindibles para que se dé un verdadero proceso de investigación-acción, sea cual sea la corriente desde la que se trabaje<sup>21</sup>:

21 *Ibid.*

- plantearse que una práctica social es susceptible de mejora como tema de un proyecto,
- dicho proyecto ha de recorrer una espiral de bucles interrelacionados de planificación, acción, observación y reflexión,
- el proyecto ha de implicar a los responsables de la práctica en todos los momentos del proceso, invitando a otros afectados y manteniendo un control colaborador de la actividad.

Debido a la pluralidad de interpretaciones de la investigación-acción, y al igual que sucede con las definiciones o interpretaciones, se han desarrollado también distintas teorías sobre los pasos del proceso. No obstante, todas ellas comparten una misma inspiración: la propuesta realizada por Lewin (*planificación, acción y evaluación de la acción*).

Según Stephen Kemmis, el carácter central del método de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión<sup>22</sup>. (ver figura 1).



*Figura 1*

Así, para llevar a cabo la investigación-acción, un grupo y sus miembros *emprenden*:

22 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) "Cómo...", p. 16.

### 3.1. PLAN Desarrollo de un plan de acción críticamente informada para mejorar aquello que ya está ocurriendo

Se puede afirmar que el proceso de investigación acción comienza con el descubrimiento de una preocupación. Sentir una necesidad, por parte de los practicantes, de iniciar el cambio, de innovar, es un requisito previo necesario de la investigación-acción<sup>23</sup>. De hecho, en contra de la gran mayoría de los trabajos que se han publicado sobre el esquema que propuso Stephen Kemmis, los pasos que él describe en su “guía práctica” incluyen como primero la *reflexión inicial de la situación a la luz de la preocupación temática*<sup>24</sup>.

Idea General<sup>25</sup>, Preocupación temática<sup>26</sup>, Problema Práctico cotidiano<sup>27</sup>, todos son nombres para un mismo concepto. El proceso de investigación-acción comienza con esta observación de un aspecto problemático de la práctica profesional que se desea cambiar o mejorar; de ahí la importancia de que la realidad identificada sea susceptible de modificación y de que el grupo de participantes sea capaz de llevar a cabo el cambio. Para que todos se sientan vinculados a la investigación, el área sobre la que se pretende trabajar tiene que ser del interés de todo el grupo, deben sentir como suyos los problemas. De no ser así, la práctica reflexiva resultaría imposible.

Las preocupaciones, que no siempre habrán de llegar a la categoría de problema, pueden surgir de muy diversas formas: una reflexión del grupo sobre las experiencias vividas, una observación sistemática de la práctica, partiendo de un informe sobre situaciones sociales, o de la observación participante realizada por un “experto” o “facilitador” en un medio determinado<sup>28</sup>. En cualquiera de los casos, resulta fundamental que esta preocupación quede perfectamente formulada, que se explicita con precisión lo que se quiere conseguir, y que no resulte tan general que los objetivos no se puedan concretar. Para ello, Elliott establece dos pasos: *describir los hechos de la situación* (quién o qué, cuándo, cómo, dónde) y *expli-*

23 ELLIOT, J (1991). “Estudio del...”, p. 54.

24 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). “Cómo...”, pp. 71-120.

25 ELLIOT, J. (1993). “El cambio...”.

26 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). “Cómo...”.

27 PEREZ SERRANO, M.G. (1990). “Investigación-Acción...”.

28 *Ibid.*, p. 101.

*car los hechos de la situación* (por qué, con qué consecuencias, origen, relaciones)<sup>29</sup>.

El siguiente paso se concreta en la formulación de una hipótesis de acción, de la que surge el plan de actuación, elemento crucial de la investigación-acción.

El Plan ha de ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones que no se hayan podido contemplar; y ha de ser tan completo que en él aparezcan claramente qué, cuándo, cómo, dónde vamos a observar la realidad e intervenir en ella, y qué función concreta desempeña cada participante.

En resumen, tras identificar un problema común y decidir el punto en que será posible causar impacto, se diseña un plan general de actuación y se divide éste en peldaños alcanzables. De este modo, la primera fase de planificación habrá obtenido, al menos, tres cosas: identificar un problema, planificar una solución, y tomar una decisión.

### **3.2. ACCIÓN Actuación deliberada y controlada para poner el plan en práctica**

Las características de la acción han de ser:

- que tenga un propósito educativo críticamente informado, vinculado a una práctica anterior. Ha de reconocerse en ella una *idea en acción* <sup>30</sup>.
- que sea dinámica y flexible, adaptable a las situaciones que se vayan originando como respuesta a ella misma, con un constante carácter de provisionalidad, y que por tanto conlleve cierto grado de riesgo.
- que sea intencionada. En el proceso de investigación, la acción supone el encuentro entre las nuevas ideas y aportaciones de los participantes con la realidad que quieren mejorar; por esto, es en este momento donde se manifiestan las pretensiones y se responde a las voluntades del colectivo.

29 ELLIOT, J. (1993). “El cambio...”, p. 92.

30 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). “Cómo...”, p. 17.

- que sea perfeccionadora, o, al menos, tienda a la perfección de la práctica, a la mejora de la realidad.
- que sea observable. Los sujetos participantes tienen que poder recoger datos sobre su propia acción con objeto de valorarla a fondo
- que tenga lugar en el tiempo y en una situación concreta.

### **3.3. OBSERVACIÓN Observación de los efectos de la acción críticamente informada en el ámbito en que tiene lugar**

Según Latorre la observación supone la característica más particular y diferenciadora de la investigación-acción respecto a otras tradiciones de investigación<sup>31</sup>. Este paso describe la recogida de la información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. La acción es observada para poder reflexionar sobre ella y sacar conclusiones de aquello que se ha descubierto, y que esto repercute en próximas actuaciones.

Del mismo modo que el resto del proceso, la observación ha de adecuarse a las circunstancias, ser abierta y comprensiva, capaz de registrar lo inesperado. La observación anticipa los logros de la reflexión y proporciona la base inmediata para ésta. Tal es la complementariedad de estos dos momentos que Lewin los unía refiriéndose a ambos como “evaluación de la acción” o *etapa de concreción de hechos*<sup>32</sup>; y le asignaba cuatro funciones:

- valorar la acción para saber si lo ocurrido supera lo esperado o no lo alcanzó,
- justificación para planificar la fase siguiente,
- justificación para modificar el plan general,
- oportunidad para aprender.

El grupo descubre y valora sus circunstancias, su acción y sus efectos.

31 LATORRE, A. (2003). “La investigación-acción...”, p. 49.

32 CARR, W., KEMMIS, S. (1988) “Teoría crítica...”, p. 175.

### 3.3.1. ¿Qué observar?

En 1988 Kemmis señaló como objeto de observación todo el proceso, sus efectos, las circunstancias de la acción y sus limitaciones, y si éstas cambian o influyen en la práctica. Algo más tarde, este mismo autor, junto con McTaggart<sup>33</sup> establecieron cuatro tipos de factores que han de observarse continuamente: el cambio en la utilización del lenguaje y el desarrollo de un discurso más coherente acerca de la preocupación temática que se está estudiando; los cambios en las actividades en su marco de acción; los cambios en las relaciones sociales entre las personas integradas en su misma actividad y los cambios incipientes en la estructura organizativa formal; y los cambios en el modo en que el grupo participa en el proceso de investigación-acción.

### 3.3.2. Técnicas e instrumentos

Cada autor señala unos instrumentos para conseguir datos en esta fase de la investigación-acción. Todos son válidos, aunque algunos gozan de mayor aprobación por su fácil manejo y por la riqueza de los datos que obtienen.

Siguiendo un esquema propuesto por Latorre podemos ver brevemente cuáles son los instrumentos y estrategias más utilizados<sup>34</sup>:

Instrumentos utilizados en la investigación-acción		
Instrumentos (lápiz y papel)	Estrategias interactivas	Medios audiovisuales
Test	Entrevista	Vídeo
Pruebas objetivas	Observación participante	Fotografía
Escalas	Análisis documental	Magnetófono
Cuestionarios	Grupo de discusión	Diapositivas
Observación sistemática	<i>Observador externo (Elliott)</i>	
Diario	<i>"Comentarios sobre la marcha"</i> (Elliott)	
Registro anecdótico		
<i>Perfiles (Elliott)</i>		
<i>Anotación de campo</i> (Kemmis y McTaggart)		

33 KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). "Cómo...".

34 LATORRE, A. (2003). "La investigación-acción...", p. 50. En cursiva aparecen otros instrumentos no recogidos por Latorre y que han sido propuestos por los autores indicados entre paréntesis.



Algunos autores hacen referencia a otros instrumentos más concretos, pero bien por su similitud con los ya citados bien por su inusual aplicación no han tenido apenas repercusión.

### 3.3.3. *El Facilitador*

Christine O'Hanlon escribe que el *facilitador es una persona que responde a las necesidades de sus clientes a través de encuentros interpersonales o a través de un diálogo personal*, lejos de la imagen de un tutor transmisor de teorías y conocimientos<sup>35</sup>. Con este término se suele hacer referencia a la persona del grupo que tiene responsabilidades especiales para dirigirlo. Puede verse también su figura como la de un asesor. Su labor consistiría, sobre todo, en iniciar un proceso en el que se establezca una interacción cooperativa que facilite a los participantes del proyecto de investigación-acción una exploración de sí mismos y de su situación, para llegar a una clara comprensión de ambas e intentar acciones apropiadas. Para que el grupo crezca en este conocimiento conjuntamente, el facilitador anima y desarrolla un pensamiento racional que lleve a la toma de decisiones fundadas y a la planificación de la acción. Según esto, apunta O'Hanlon, el primer objetivo del facilitador o asesor es enseñar a los miembros del grupo a entender cuáles son las irracionalidades de su discurso, analizando todo y utilizando un lenguaje racional y lógico. El grupo avanza cuando hay una atenta escucha de las preocupaciones y las afirmaciones de todos.

En este mismo sentido, Pérez Serrano describe que estos expertos han de saber *abrir caminos, despejan incógnitas, estimular al grupo y buscar conjuntamente con él la mejor solución para cada problema*<sup>36</sup>. Y por ser ésta su responsabilidad, es necesario que sean especialistas en cuestiones de tipo metodológico y didáctico, que conozcan vías para generar innovación educativa y proporcionen al grupo las herramientas necesarias para la recogida, el análisis, el tratamiento y la interpretación de los datos.

35 O'HANLON, C. (1991). "Teoría de dinámica de grupos con profesores de Educación Especial en Investigación-Acción", Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 10, p. 101.

36 PEREZ SERRANO, M.G. (1990). "Investigación-Acción...", p. 193.

El propio Stenhouse, en la implementación del conocido *Humanities Currículo Projet* perfila la figura del evaluador-facilitador como un “amigo crítico del programa” que ofrece una visión externa del proyecto y que acompaña al grupo durante todo el proceso y desarrollo de la investigación<sup>37</sup>.

Al igual que sucede con la conceptualización del modelo investigación-acción, diversos autores, entre ellos Carr y Kemmis, se sirven de la distinción “habermasiana” de los intereses constitutivos de los saberes (técnica, práctica y emancipatoria) para diferenciar tipos de facilitadores<sup>38</sup>. Y, así, podemos encontrar:

- Un facilitador experto externo que con frecuencia se ocupa sólo de la eficacia y el rendimiento de las prácticas. Suele suscitar él el tema de estudio o preocupación temática. Corre el riesgo de que toda la investigación sea inauténtica, pues la participación del grupo no es del todo libre ni el proceso responde a sus iniciativas. (*investigación-acción técnica*).
- Un facilitador externo que entra en relación cooperativa con los prácticos; les ayuda a articular sus preocupaciones, a planear la acción, a desarrollar estrategias de observación y reflexión, de modo que todos compartan y trabajen con una misma idea temática común. En estos casos, el papel del facilitador es socrático. (*investigación-acción práctica*).
- Un facilitador-moderador perteneciente al propio grupo, cuyo cargo puede incluso rotar entre los miembros. En este caso todo el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, asume la tarea de emanciparse de los dictados de la irracionalidad y la falta de autorrealización, admitiendo su capacidad para cambiar autónomamente su acción. (*investigación-acción emancipatoria*).

37 SAEZ BREZMES, M<sup>ª</sup>J. (1991). “Diferencias y similitudes de la investigación-acción y la evaluación”, Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n<sup>º</sup> 10, p. 145.

38 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). “Teoría crítica...”, p. 212ss.

### 3.4. REFLEXIÓN Reflexión sobre esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, mediante ciclos sucesivos

La acción del grupo y la acción de los miembros individuales es sometida a una reflexión crítica en la que ellos mismos son los evaluadores. Mediante el intercambio de puntos de vista y de los datos que todos han recogido en la observación se da paso a una exploración que puede preparar el camino para una nueva planificación. El plan general es revisado a la luz de la información compartida, y puede prepararse el segundo paso de la acción sobre la base del primero. (ver figura 2).



Figura 2

Latorre entiende la reflexión como el conjunto de tareas que tienen como fin extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción. Según el autor, las tareas básicas del proceso de análisis de datos son<sup>39</sup>:

- recopilación de la información: transcribir documentos, lectura selectiva, anotar o subrayar ideas.
- Reducción de la información: codificar y categorizar.
- Disposición y representación de la información: gráficas
- Validación de la información: credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad (sic.).
- Interpretación de la información: Este momento nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar

39 LATORRE, A. (2003). "La investigación-acción...", p. 83.

cierta abstracción o teorización sobre la misma, a partir de la que replantear la acción.

Elliot describió el ciclo básico de actividades de la investigación-acción de la siguiente manera: *identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general*. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etcétera<sup>40</sup>. De ahí que, si los participantes sienten verdaderos deseos de mejorar su práctica, a un bucle de la espiral le ha de seguir necesariamente otro, y así sucesivamente de modo permanente durante todo el periodo activo de los profesionales. (ver figura 3).

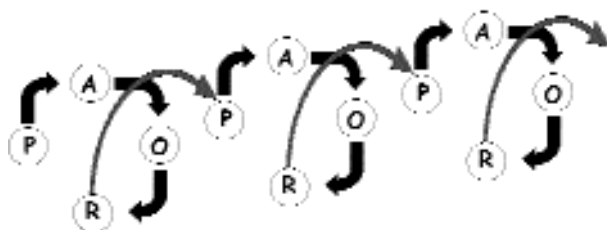


Figura 3

En este proceso de espiral, advierten Carr y Kemmis, el mayor problema, desde el punto de vista epistemológico, puede ser cómo relacionar el entendimiento retrospectivo de los dos últimos momentos con la acción prospectiva, de los dos primeros<sup>41</sup>. Para resolver esto hay que comprender que la investigación-acción es un proceso dinámico en el que los cuatro momentos no han de ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momen-

40 ELLIOT, J. (1993). "El cambio...", p. 88.

41 CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). "Teoría crítica...", p. 197.

tos complementarios e interrelacionados de la espiral. Lewin se refería a ellos como “ciclos de acción reflexiva” en continua interacción.

Para aclarar esta intención integradora, el propio Kemmis establece un cuadro fundado en dos ejes para aclarar las funciones y ámbitos de cada momento:

		Dimensión Organizativa	
		Reconstructivo	Constructivo
Dimensión Estratégica	Discurso entre participantes	4. Reflexión →	1. Planificación ↓
	Práctica en el contexto social	3. Observación ↑	2. Acción ←

La mayoría de los autores proponen la redacción de un **informe** como el último de los requisitos del proceso. Éste tendría como finalidad dar a conocer los resultados para que otros grupos o individuos puedan aprender de la experiencia llevada a cabo, e incluso aplicarlos en sus situaciones si fuera conveniente. No obstante, tal y como escribe Pérez Serrano, la investigación-acción no termina con la formulación de unas conclusiones más o menos logradas, y la redacción del mencionado informe, pues busca, en definitiva, incidir en la práctica<sup>42</sup>. Cada investigación-acción nos abre nuevas dimensiones y perspectivas de cambio social, y facilita la reformulación del problema con un mejor conocimiento de la situación. El deseo por mejorar la práctica profesional nos llevará a la sucesión de ciclos de investigación-acción como método de perfeccionamiento y formación permanentes.

42 PEREZ SERRANO, M.G. (1990). “Investigación-Acción...”, p. 121.

#### **4. APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES**

Vivimos en una sociedad donde la mayoría de los conocimientos están influenciados por convencionalismos o presupuestos políticos que dan como resultado teorías basadas en generalizaciones, establecidas por expertos académicos o profesionales, y que promueven todo un sistema organizado jerárquicamente<sup>43</sup>. En contraste, como hemos visto, la investigación acción pretende crear un sistema de relaciones no jerarquizado que sea la puerta de todo un proceso de investigación de la realidad. Esta divergencia entre ambas estrategias puede incluso llegar a crear una serie de riesgos y problemas en la práctica de la investigación acción. Sin embargo, el propósito real de este modelo no es ignorar las aportaciones de la investigación social clásica, sino establecer una nueva reflexión previa que favorezca el cambio y la mejora reales de la sociedad.

En las ciencias sociales, la investigación-acción ha sido utilizada como un modo de trabajar o como una estrategia de investigación. El propósito más adecuado, según el sentido original de esta metodología, sería acercar ambas propuestas y desarrollar así una cultura de la investigación en el desarrollo laboral.

Como ya hemos visto, el concepto de investigación-acción tiene sus orígenes en la obra del psicólogo social Kurt Lewin, quien aplicó y desarrolló su propuesta durante largo tiempo en diferentes ámbitos sociales (viviendas integradas, igualdad en la obtención de empleo, desamparo de menores, socialización de bandas callejeras, etcétera). Un rasgo distintivo de la investigación-acción en esos momentos fue que aquellos que se encontraban afectados por los cambios tenían una responsabilidad primaria en cuanto a la orientación de sus acciones, y que éstas debían de ser críticamente informadas. Esta capacidad y posibilidad de cambio participante tiene cabida y actualidad en cualquier entorno.

En este sentido, Gabriel Goyette ha señalado múltiples ámbitos en los que se han llevado a cabo experiencias de investigación-

<sup>43</sup> WINTER, R. & MUNN-GIDDINGS, C. (2001). "A handbook for Action Research in Health and Social Care", Routledge, London, p. 255.

acción: ciencias humanas, ciencias económicas y administrativas, ciencias de la educación, ciencias religiosas, las artes y las letras<sup>44</sup>. Frente a la corriente anglosajona que se había centrado sobre todo en la formación del profesor y el desarrollo del currículum, Goyette advierte que las funciones de la acción y la investigación recuerdan que este modelo está abierto a todos los campos y realidades que quieran ser mejoradas.

La obra de Delorme, dentro de la corriente francesa, ofrece una aproximación de la investigación acción ligada a enfoques de la animación sociocultural pedagógica y el compromiso político<sup>45</sup>. Los movimientos psicosociales, de renovación pedagógica y comunitarios también han encontrado en la investigación-acción una herramienta para generar conocimientos colectivos que conduzcan a la acción social y al cambio mediante la mejora. Estas propuestas, adoptadas por los movimientos de emancipación defendidos por Freire, entre otros, no son las únicas alternativas sociales. Se pueden llevar a cabo proyectos más concretos, más sencillos, desvinculados del compromiso político, como aquellos con los que experimentó Lewin; proyectos en los que un colectivo de personas esté dispuesto a trabajar por la mejora de su situación mediante una investigación en la que ellas mismas sean el objeto de estudio y, a la vez, los investigadores. Generalmente, cuando estas intervenciones se han desarrollado fuera del entorno escolar, la investigación-acción ha venido a llamarse *investigación participativa*, y, aunque no en todas las ocasiones, ha mostrado visos de carácter político. Bajo esta misma denominación se han suscrito trabajos en los que no se buscaba una transformación social, sino solo un perfeccionamiento de la tarea profesional, siendo así posible que nos encontremos con muy distintos estudios o intervenciones, con un calado o trasfondo socio-político muy diverso y con temas muy dispersos entre ellos y que, sin embargo, todos utilicen la investigación-acción como metodología principal. Todos, aún no estando circunscritos al entorno

44 GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT M. (1988). "La investigación-acción...", p. 23.

45 DELORME, C. (1985). "De la animación pedagógica a la investigación-acción", Narcea, Madrid.

escolar, comparten la premisa de la educación como origen de cambio y mejora.

Winter y Mun-Giddings afirman que en la década de los años ochenta, y sobre todo en los noventa, la investigación acción y el interés de la población en general por participar en el desarrollo de los planes de mejoras sociales experimentaron un aumento considerable<sup>46</sup>. La utilización de esta metodología en los servicios sociales y sanitarios fue, sin lugar a duda, destacable, aunque no se hiciera masivamente.

## 5. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SALUD

El concepto de investigación social o educativa en los sistemas de salud es algo relativamente nuevo. No llega a ser una categoría específica de investigación, sino más bien la utilización de diferentes herramientas para mejorar de manera continua el funcionamiento de estos sistemas<sup>47</sup>. Implica que todo el proceso debería estar orientado a la resolución de problemas y la toma de decisiones, ser participativo, multidisciplinario y dirigido a la comunidad.

Desde hace varias décadas la comunidad científica médica viene aconsejando la inclusión de aportaciones interdisciplinares a los tratamientos sanitarios, máxime cuando se trata de enfermedades crónicas. Los recursos provenientes de las ciencias sociales, especialmente la psicología y las ciencias de la educación, han supuesto un avance extraordinario en este tratamiento integral del paciente. Sin embargo, esta colaboración interdisciplinar, que ya fue demandada hace casi cuatro décadas<sup>48</sup>, aún no ha sido desarrollada, y mucho menos institucionalizada, en los sistemas sanitarios de muchos países, entre ellos España, salvo en ocasiones concretas como investigaciones o proyectos que, en pocos casos, tienen carácter permanente. Esto no quiere decir que no se haya demostrado sobradamente

46 WINTER, R. & MUNN-GIDDINGS, C. (2001). "A handbook for...", p. 28.

47 PESSE, K. y DE PAEPE, P. (2001). "La investigación-acción y la investigación operativa: herramientas para la investigación de los sistemas de salud", Boletín Ecuatoriano de Salud Pública y desarrollo de Áreas de Salud, n° 4 (106).

48 ENGEL, G. (1977). "The need for a new medical model: A challenge for biomedicine", Science 1977, vol 196, n° 4286, pp. 129-136.



su utilidad y necesidad, sino que las infraestructuras organizativas, materiales y económicas aún no están diseñadas para esta colaboración. Pese a ello, en nuestro país, se siguen llevando a cabo intervenciones puntuales que, dependiendo principalmente de factores socio-económicos y de la enfermedad a la que se refieran, consiguen mayor o menor continuidad e importancia.

La escasez de trabajos sobre este tema no se debe, sin embargo, al desconocimiento de esta necesidad por parte de los profesionales sanitarios. Más bien al contrario, la mejora de la práctica sanitaria en la atención total de los pacientes es un tema constante en la literatura de esta especialidad y una preocupación continua de enfermeras y médicos. Fruto de ello son los repetidos esfuerzos por desarrollar programas y cursos sobre la *humanización* de la medicina.

Desde la década de los 80 y sobre todo ya en los 90, varios movimientos de pacientes y cuidadores, particularmente en el campo de la salud mental, demandaron que sus opiniones fueran tomadas en cuenta para el diseño de intervenciones, incluso en el desarrollo de las mismas, no siendo sólo objetos sino también sujetos de la acción<sup>49</sup>. La demanda se hizo aún más evidente en aquellos casos en los que se pretendía un cambio en la conducta del paciente o en sus relaciones interpersonales.

Este interés se ha materializado en los últimos años en proyectos concretos de investigación participativa gracias, sobre todo, a la preocupación de las enfermeras por mejorar su práctica profesional. Dicha tendencia se ha visto como el medio idóneo para poner la capacidad investigadora en manos de personas o profesionales particulares, de modo que ellos mismos puedan transformar sus vidas<sup>50</sup>.

La investigación-acción se ha utilizado en múltiples situaciones relacionadas con la salud: tabaquismo<sup>51</sup>, Nutrición<sup>52</sup>, Programas de

49 WINTER, R. & MUNN-GIDDINGS, C. (2001) "A handbook for...", p. 28.

50 HAGEY, R.S. (1997). "The use and abuse of Participatory Action Research", *Chronic Diseases in Canada*, vol 18, nº1.

51 LAZCANO-PONCE, E. y HERNÁNDEZ-ÁVILA, M. (2002). "La epidemia de tabaquismo. Epidemiología, factores de riesgo y medidas de prevención", *Salud Pública de México*, vol 44, supl. 1, pp. S193-S204.

SÉQUIER, A. y STOEIBNER, A., (2002). "Métodos educativos en la prevención del tabaquismo, en escolares del Departamento del Herault, Francia", *Salud Pública de México*, vol. 44, supl. 1, pp. 93-100.

52 YSUNZA-OGAZÓN, A., DIEZ URDANIVIA CORIA, S. y LÓPEZ-NUÑEZ, L. (1993) "Programa de investigación-acción en migración y nutrición", *Salud Pública de México*, vol 35, nº6, pp. 569-575.

Docencia para médicos<sup>53</sup>, Práctica enfermera<sup>54</sup>, Unidades de Cuidados intensivos y emergencias<sup>55</sup>, Incidencias de una enfermedad<sup>56</sup>, etcétera.

En Inglaterra, sin duda uno de los principales focos de desarrollo de la investigación-acción, existen grupos de trabajo, como The Health Care Subgroup, que han adoptado este método como estrategia permanente de intervención. Éste tiene como uno de sus fines principales animar y estimular a los grupos de profesionales sanitarios para que adopten la investigación-acción con objeto de mejorar su práctica y los posibles cambios que ella precisa. De entre las conclusiones de sus trabajos hay algunas que se refieren explícitamente a la investigación-acción y su importancia para la práctica sanitaria<sup>57</sup>:

- las enfermeras se sienten motivadas a continuar explorando su práctica cuando se les anima a compartir sus aprendizajes y conocimientos.
- Los profesionales sanitarios aprenden más y desean ofrecer mejores cuidados cuando las estructuras de apoyo facilitan el cambio de la práctica, la evaluación y la valoración positiva de los logros.
- Cuando los profesionales analizan la práctica personal y colaboran con otros pueden identificar las teorías en la práctica.

Se ha utilizado el término de *empowerment* (autorización-capacitación) para referirse a la sensación de poder que experimentaban las

53 MORA, E. V., RIVAS, M., SERRANO, A., VILLACRÉS, R. y VALVERDE P. (2002). "Racionalización de los procesos asistenciales a través de un programa de docencia en un hospital provincial", Actas 2º Congreso Virtual Iberoamericano de Informática Médica, pp. 1-17.

54 DELGADO HITO, P., y cols. (2001), "Modificación de la práctica enfermera a través de la reflexión: una investigación-acción participativa", Enfermería intensiva 12(3): 110-126.

BELLMAN, L.M. (1996). "Changing nursing practice through reflection on the Roper, Logan and Tierney model: the enhancement approach to action research", Journal of Advanced Nursing, 1996 (24): 129-138.

NICHOLS, R., MEYER, J., BATEHUP, L. y WATERMAN, H. (1997). "Promoting action-research in healthcare settings", Nursing Standard 11 (40): 36-38.

WINTER, R. & MUNN-GIDDINGS, C. (2001). "A handbook for...".

55 KERR, D. (1996). "The use of action research as an appropriate method of introducing and evaluating change in nursing care in an accident & emergency unit in Durban. Part 1", Curationis, vol 19 (3): 12-16.

56 BOSTON, P., JORDAN, S., MACNAMARA, E., KOZOLANKA, K. y BOBBISH-RONDEAU, E. (1997). "Using Participatory Action Research to Understand the Meaning Aboriginal Canadians Attribute to the Rising Incidence of Diabetes", Chronic Diseases of Canada, vol 18. nº 1.

57 NICHOLS, R., MEYER, J., BATEHUP, L. y WATERMAN, H. (1997). "Promoting...", p. 38.

enfermeras al actuar críticamente modificando su práctica de un modo razonado y justificado.

Un modelo muy extendido en el país británico aplicado a la mejora de los cuidados en enfermería y a la formación profesional del personal sanitario es el “*Roper, Logan and Tierney Model*”, que se basa fielmente en los presupuestos de la investigación-acción<sup>58</sup>. La aplicación de este modelo ha demostrado que las enfermeras pueden cambiar el concepto tradicional de su práctica y su rol por el de investigadoras reflexivas con capacidad de decidir cambios que conduzcan a una mejora.

En España, Delgado Hito y sus colaboradores llevaron a cabo una experiencia de este tipo con el resultado de un aumento en la *calidad y la humanización de los cuidados*. Según ellos, los motivos que condujeron a la elección de la investigación-acción para su intervención fueron<sup>59</sup>:

- valorar los conocimientos, la experiencia y las opiniones de las enfermeras, dándoles el poder de cambiar sus prácticas,
- sus cualidades humanistas, y
- su proceso reflexivo durante la acción.

Su estudio demostró que el proceso reflexivo provocaba que las enfermeras que participaron fueran más conscientes de lo que hacían, más críticas hacia su práctica cotidiana y por lo tanto más abiertas hacia la búsqueda de soluciones, es decir, a la elaboración de estrategias de cambio realista.

Algunos estudios realizados en nuestro país se han centrado concretamente en la aplicación de la investigación-acción a la educación del paciente con diabetes, como es el caso de García & Suárez<sup>60</sup> y Fernández Sierra & Santos Guerra<sup>61</sup>. Estos últimos utilizaron a comienzos de los años noventa un proceso de investigación-acción para facilitar la comprensión y mejora de programas sociales, desarrollando una evaluación cualitativa de programas de educación

58 BELLMAN, L. M. (1996). “Changing nursing...”.

59 DELGADO HITO, P., y cols. (2001). “Modificación de...”, pp. 112-124.

60 GARCÍA, R., SUÁREZ, R. (1997) “La educación, el punto más débil de la atención integral del paciente diabético”, Reporte Técnico de Vigilancia v. 2, nº 6.

61 FERNÁNDEZ SIERRA, J. & SANTOS GUERRA, M. A. (1992). “Evaluación Cualitativa de Programas de educación para la salud”, Aljibe, Málaga.

para la salud. Los autores aconsejaban la secuenciación planificación-acción-observación-reflexión aplicada a programas de educación diabetológica, argumentando tres ventajas:

- la participación de los responsables e implicados en el programa en la toma de decisiones y en el curso de la acción,
- la continua orientación hacia la mejora de la práctica, y
- la selección de contenidos atendiendo a la problemática y al interés individual y del grupo, produciendo así un aprendizaje más significativo.

Otros beneficios de la utilización de la investigación-acción en la práctica de enfermería son sintetizadas por Bellman en cinco puntos<sup>62</sup>:

- organiza las creencias de las enfermeras sobre su trabajo,
- contribuye a la creación de un único e informado cuerpo de conocimientos,
- proporciona dirección a la práctica,
- destaca la autonomía y capacidad de acción (*empowerment*) de las enfermeras,
- permite la evaluación de los protocolos de cuidados y facilita la planificación de las acciones humanas.

La investigación-acción supone así la introducción, de manera controlada, de un cambio en un sistema y, aunque sea *situacional* (sic.), en el sentido de que sus conclusiones sólo tienen validez local, el método resulta universal, por lo que ayuda a desarrollar una mejora práctica en cualquier contexto<sup>63</sup>.

## Limitaciones

Pese a su formulación optimista, no se puede obviar que la investigación acción también es falible y puede, a menudo, no ser todo lo determinante y conclusiva que se desea. No obstante, esto no impide que se trate de una de las más atractivas propuestas para contribuir al progreso del conocimiento humano y al desarrollo de programas sociales en general.

62 BELLMAN, L. M. (1996). "Changing nursing...".

63 PESSE, K. DE PAEPE, P. (2001). "La investigación-acción...".

En un estudio realizado por Diane Kerr en 1996 para analizar la conveniencia de la investigación acción en una Unidad de Urgencias en Durban (Sudáfrica), se indicaron una serie de limitaciones que la autora comprobó al poner en marcha su proyecto<sup>64</sup>. Algunas de ellas son:

- Los participantes pueden actuar bajo presión o con falta de naturalidad al saber que se les está evaluando constantemente.
- Del mismo modo, cuando se comparten los resultados de las observaciones de cada participante, puede que alguno tenga problemas en compartir sus datos si sabe que no son los correctos, llegando incluso a mentir.
- Otro problema que indica la autora es que, en el ámbito sanitario, desarrollar un programa completo de investigación-acción precisaría años de implementación hasta que se comprobara que los cambios producidos han sido perfectamente asumidos por el equipo de enfermería y no se trata de una experiencia pasajera.
- Los constantes cambios en los turnos de trabajo del personal de enfermería supondría otro inconveniente.
- La última de las limitaciones indicadas es que, como ya se dijo anteriormente, los resultados de la investigación-acción no pueden ser generalizados a otras situaciones de forma directa.

A éstas se une otra limitación en el desarrollo de investigaciones en el sistema sanitario, la que suponen los problemas que aún existen para que se dé una colaboración fluida entre médicos y enfermeras en este tipo de intervenciones y la necesidad de contar con equipos interdisciplinarios.

Como se puede comprobar la mayoría de las limitaciones indicadas no tendrían lugar en una investigación en la que los participantes sientan necesaria la intervención y se identifiquen con sus fines por haber surgido de su realidad particular. Cuando existe un deseo real de mejora y los participantes se implican en el proyecto, la sinceridad en el diálogo y en las reflexiones es un requisito imprescindible.

64 KERR, D. (1996). "The use of action research...".