

## **La Investigación Acción en el contexto de los debates respecto a la Investigación en las Ciencias Humanas**

*Milagros Bravo Vick*

### **Resumen**

En este artículo se presentan los cambios paradigmáticos que han ocurrido en tiempos recientes en la investigación en las ciencias humanas, incluyendo la educación. Al respecto, se aborda el debate acerca del uso de métodos de naturaleza cuantitativa o cualitativa en las ciencias humanas, junto con sus fundamentos epistemológicos. En segunda instancia, se discute la vinculación entre la investigación y la práctica en el quehacer de estas disciplinas en la cual se enmarca la investigación acción. Se presentan además debates que se han dado en el campo respecto a este tipo de investigación. El artículo sirve el propósito de exponer las bases epistemológicas y conceptuales que fundamentan la investigación acción. .

Descriptores: investigación acción, investigación educativa, paradigmas, métodos cuantitativos y cualitativos,

### **Abstract**

The paradigmatic changes that have taken place in recent times in research in the human sciences, including education are discussed. In this regard, the debate regarding the use of qualitative or quantitative methods is presented. Additionally, the link among research and practice in these disciplines, in which action research is framed, is discussed. Furthermore, debates that have taken place in the field regarding this type of research are also presented. The article serves the purpose of exposing the epistemological and conceptual basis of action research.

Keywords: action research, educational research, paradigms, qualitative and quantitative methods

**L**a investigación acción ha tomado auge en la educación y otras ciencias humanas en tiempos recientes (Creswell, 2002; Glanz, 2003; Mills, 2003), a pesar de que su legitimidad como acercamiento investigativo aún se cuestiona en algunos contextos (Mc Lean, 1995; Stringer, 1996). Algunos de los debates asociados a la investigación acción surgen del choque entre personas investigadoras que apoyan los paradigmas que fundamentan los métodos cuantitativos o los cualitativos. Otros surgen del hecho de que la

investigación acción integra de modo simultáneo la investigación y la práctica, lo que ha sido considerado por algunos autores como que se fundamenta en otro paradigma (Anderson, Herr & Nihler, 1994). El conocimiento de estos temas, y por tanto, de los fundamentos epistemológicos y conceptuales de la investigación acción sirve para ubicar en contexto los debates que se dan al respecto y entender a mayor profundidad la investigación acción.

### **Debate acerca de los métodos de naturaleza cualitativa y cuantitativa**

El uso de métodos de naturaleza cualitativa o cuantitativa es una de las controversias más importantes que se ha dado en las últimas décadas en el ámbito de la investigación en las ciencias humanas. Las fortalezas y debilidades de ambos tipos de métodos se han debatido ampliamente en estas disciplinas (Cook & Reichardt, 1979; Lincoln & Guba, 1985). Las personas que critican los métodos de naturaleza cuantitativa denuncian las tendencias deshumanizantes de las representaciones numéricas. Reclaman que una mejor comprensión de los fenómenos humanos se puede obtener mediante el conocimiento íntimo de las personas y las observaciones cualitativas resultantes, lo que permite un entendimiento de las manifestaciones concretas de un fenómeno que produce conocimiento válido acerca del mismo (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 1990). Las personas que defienden los métodos de naturaleza cuantitativa, por otro lado, replican que los datos cualitativos son muy costosos si se usan de modo extensivo, están altamente sujetos a malas interpretaciones, y usualmente contienen información que no se recoge uniformemente en todas las situaciones lo cual introduce sesgos en los resultados. Especialmente, en el caso del estudio de relaciones causales se ha señalado que, para obtener resultados científicamente admisibles y que rindan estimados relativamente precisos de los efectos evocados por una intervención, se requiere información cuantificable que sea sistemática y uniformemente recolectada (Rossi & Freeman, 1993).

### **Choque de paradigmas**

Esta controversia parte de un choque de paradigmas epistemológicos (Cook & Reichardt, 1986). El enfoque positivista y empiricista prevaleció en las ciencias naturales hasta tiempos recientes. Esta concepción parte del modelo mecanicista que surge de los trabajos de Galileo y Newton (Capra, 1982). El reloj se utilizó como el modelo del cosmos, y eventualmente fue tomado como el cosmos mismo. El mundo se concebía como una gran máquina cuyo funcionamiento puede descubrirse al descomponerse en sus partes constitutivas: tomar el todo, dividirlo en partes, analizarlo y ponerlo todo junto de nuevo. Esta concepción entraña una visión de la razón humana

como autónoma, que proviene de Descartes (1637/1971). Establece una separación entre el sujeto conocedor y el objeto del conocimiento; asume la existencia de una realidad material estable capaz de ser fielmente captada por la mente humana.

En el presente siglo, la física de Einstein y Plank se opone a la concepción mecanicista del mundo. En el nivel microfísico no se encuentran partes constitutivas de esa gran máquina, sino relaciones entre entidades abstractas (Capra, 1982). La esencia de la naturaleza no son objetos, sino interconexiones; las interconexiones son las que componen la materia. A estas entidades abstractas no se les pueden identificar propiedades intrínsecas de por sí, sino que dependen en buena medida del aparato con que se les estudie. La observación resultante, por consiguiente, es función tanto del fenómeno en sí, como de los esquemas teóricos y metodológicos usados para estudiarlo (Polkinghorne, 1983). La imagen del universo que surge es la de un todo dinámico, indivisible, cuyas partes están esencialmente interconectadas y que pueden ser entendidas sólo como patrones de un proceso cósmico.

### **Pluralismo epistemológico**

Este desarrollo en las ciencias naturales tiene repercusiones importantes para la investigación en las ciencias humanas. Nos indica que el conocimiento no es el resultado directo de la experiencia, sino que es, en buena medida, una construcción humana. Nos lleva a concluir que no hay una sólo perspectiva teórica ni un sólo método que nos llevará a aproximarnos más certeramente a los fenómenos humanos (Polkinghorne, 1983). No se puede hablar de un único método científico adecuado para captar la realidad tal cual es, ya que éste es un objetivo fútil, imposible de lograr. Sólo se logra captar aproximaciones deformadas de esa realidad; deformaciones resultantes de la interacción del fenómeno con los modelos teóricos y metodológicos que se utilizan para investigarlo. De ahí la importancia de explicar claramente los mismos.

Nos lleva esta argumentación a un pluralismo epistemológico en que se considera que la comparación e interacción de diversos sistemas de investigación permite un mejor entendimiento de los fenómenos bajo estudio del que es posible lograr con cualquier punto de vista por sí sólo. Una mejor comprensión puede surgir de la interacción sincrética de varias posiciones. Dado que el conocimiento no es el resultado directo de la experiencia, sino una construcción humana, la comparación de varias construcciones puede llevar a un entendimiento más profundo y certero de un fenómeno estudiado.

El campo de la investigación en la educación y otras ciencias humanas se ha ido moviendo hacia la aceptación de este pluralismo epistemológico. Shadish, Cook y Leviton (1991), por ejemplo, al establecer las bases para realizar una revisión de teorías acerca de la evaluación de programas, señalan que ningún paradigma para la construcción del conocimiento es mejor que otros ya que todos los acercamientos epistemológicos están plagados de considerables dificultades. El uso de métodos de uno y otro tipo puede fortalecer la validez de resultados producidos por cada uno de los mismos (Greene & McClintock, 1985). Esta posición pluralista establece como punto básico que cada acercamiento tiene su utilidad y que todos los métodos no son igualmente buenos para todos los propósitos, así que es necesario identificar las fortalezas y debilidades de los mismos vis a vis esos diferentes propósitos (Shadish, Cook y Leviton, 1991). La selección de métodos depende, por tanto, de los propósitos del estudio, al igual que de la situación específica que se ha de estudiar.

### **La vinculación entre investigación y práctica**

Los planteamientos presentados hasta el momento han fallado en incluir un elemento muy importante para la investigación en las ciencias humanas, el elemento de la práctica o la intervención en el mundo social. La investigación, además de involucrar un *problema* a investigar, un proceso sistemático de *inquirir*, y *explicaciones* para el entendimiento del problema estudiado, también puede incorporar *acciones* que intenten resolver el problema investigado (Stringer, 1996).

El éxito de la investigación científica, principalmente basada en el paradigma positivista y empiricista, se puede adscribir en buena medida a su eficacia en posibilitar la predicción y el control de muchas facetas del mundo físico. Esta capacidad para predecir y controlar subyace los logros tecnológicos que continúan transformando nuestro mundo actual. Aunque, como vimos antes, las limitaciones de este paradigma se identificaron en las mismas ciencias naturales, sus limitaciones al aplicarse a las ciencias humanas han sido aún más evidentes ya que este sistema investigativo ha estado muy lejos de emular los logros en aquellas. A pesar de una profusión de teorías y estudios, la aplicación a eventos humanos del denominado 'método científico', o más bien, los métodos fundamentados en el paradigma positivista, ha fallado en proveer medios para mejorar las condiciones de las sociedades. Las personas que brindan servicios en estos campos (ej., educación, salud, servicios sociales) frecuentemente encuentran que el conocimiento derivado de ese quehacer investigativo tiene poca pertinencia para su quehacer profesional cotidiano (Stringer, 1996). El paradigma cualitativo, naturalista,

constructivista o interpretativo, por otra parte, ha rebasado en alguna medida esta limitación ya que ha provisto nuevas formas de entender el mundo social. Ha permitido describir la complejidad histórica, cultural e interaccional de la vida social. Las explicaciones que produce se derivan de los entendimientos que operan en la vida cotidiana y los procesos sociales que ocurren en los diversos contextos culturales.

Sin embargo, se ha debatido también que estas explicaciones resultan limitadas porque fallan en proveer un vínculo esencial entre la teoría y la práctica, es decir, la incorporación de acciones que intenten resolver el problema investigado (Stringer, 1996). Ello ha llevado a algunos autores (por ejemplo, Anderson, Herr & Nihler, 1994) a sostener que la investigación que integra la teoría y la práctica se fundamenta en un 'nuevo' paradigma que han denominado 'integrativo'.

Dentro del ámbito de la investigación cualitativa, sin embargo, la vinculación entre la teoría y la práctica se reconoce desde los años 80, especialmente en el campo de la educación. De igual modo, en la psicología, Irizarry y Serrano-García (1979) desarrollaron un modelo investigativo que denominaron 'intervención en la investigación' para orientar la investigación y la acción en la psicología social comunitaria en Puerto Rico. Este autor y esta autora sostienen que la investigación y la intervención son procesos de similar importancia que, además, son intrínsecamente inseparables y simultáneos. Plantean que no existe ninguna intervención sin que ocurra investigación, ya que todo ser humano observa y evalúa su ambiente, al igual que utiliza informalmente técnicas investigativas como la entrevista y el retrato social (Serrano-García, 1992). No existe tampoco usualmente investigación sin intervención, ya que desde el momento que se ausculta un problema, se altera de alguna forma el ambiente o las personas involucradas en el mismo. Con la posible excepción de los métodos no intrusivos, todos los métodos de investigación alteran en alguna medida los fenómenos estudiados. Esta observación es consistente con lo observado en las ciencias naturales en el nivel microfísico que llevó a concluir que el aparato teórico e instrumental utilizado afecta el fenómeno que se estudia (Bravo, en prensa).

### **La Investigación Acción**

La investigación acción, la cual tiene una larga historia en las ciencias sociales (Lewin, 1945; Pérez-Serrano, 1990), tiene características esenciales que también la ubican en el 'nuevo paradigma' integrativo de la investigación y la práctica. Este tipo de investigación se basa en la premisa de que la mera descripción de eventos y la formulación de explicaciones es inadecuada por sí sola. Por ello, tiene como característica esencial el interés por la solución

de problemas humanos. La 'acción' en la investigación acción implica un proceso explícito y concertado encaminado a mitigar o solucionar un problema. Los procesos de investigación y acción se aplican de modo que beneficien directamente a todas las personas participantes (Stringer, 1996). La investigación acción tiene otras características que la distinguen de otras formas de investigar tales como: el interés por desarrollar tanto conocimiento científico como práctico, y el compromiso de utilizar los resultados de la investigación para implantar planes concretos de acción. La investigación acción se conceptualiza como un proceso que integra la investigación y la acción en forma cíclica con fases distintivas en que se investiga, se actúa, se evalúa y se reflexiona. En términos del debate acerca del uso de métodos cuantitativos o cualitativos, la investigación acción se fundamenta generalmente en la epistemología pluralista ya que en ésta se utilizan técnicas procedentes de ambos tipos de métodos, aunque predominan los cualitativos en muchas ocasiones.

La historia de la investigación acción no ha estado tampoco libre de controversias. El psicólogo social Kurt Lewin (1946) acuñó el término investigación acción (*action research*) en los años de la postguerra (Anderson et al, 1994). Consideró que las condiciones sociales de la época podían mejorarse mediante el trabajo y la discusión grupal, realizada en cuatro pasos: planificación, acción, observación y reflexión (Cresswell, 2002). El acercamiento de Lewin contiene muchas de las ideas actuales respecto a la investigación acción, a saber, el proceso en etapas o pasos, la participación, el involucramiento, y la contribución al cambio. Un discípulo de Lewin, Ronald Lippit, extendió estas ideas al adiestramiento industrial (Mc Lean, 1995). En los comienzos de los años 50, Stephen Corey, decano del Teacher's College de la Universidad de Columbia, promovió que esta forma de investigar fuese adoptada y aplicada en el campo de la educación. Impulsó el que maestros/as, supervisores/as y directores usaran la investigación acción para mejorar sus prácticas. En Inglaterra estas ideas y prácticas fueron también adoptadas en el Instituto Tavistock (Cresswell, 2002).

Su popularidad llevó a que el establecimiento científico sometiera a escrutinio la investigación acción. Éste la rechazó totalmente ya que la tildó de una versión de menor escala y menor rigor que la investigación tradicional, especialmente la experimental. Falló en verla, en vez, como una alternativa valiosa para las personas que practican una profesión u oficio (Mc Lean, 1995). Como resultado de esta fuerte crítica, y por el hecho de que fue asociada a movimientos políticos radicales, su popularidad declinó en las décadas siguientes tan rápido como había surgido (Stringer, 1996).

La investigación acción volvió a emerger en la educación a partir de los años 70 en diversas partes del mundo (Creswell, 2002). En Inglaterra resurgió como resultado del trabajo de Lawrence Stenhouse (1987, versión al español) y John Elliot (1991). Estos autores destacaron que la investigación acción no sólo puede ser útil para solucionar problemas confrontados en la práctica educativa, sino que puede aportar al entendimiento de los problemas educativos y al desarrollo de teoría acerca de la enseñanza. En Estados Unidos volvió a emerger este tipo de investigación en la Universidad de Columbia, al crearse proyectos que involucraban equipos de investigadores y personal escolar (Creswell, 2002). El trabajo pionero de Elliot Eisner (1997) y los trabajos de investigación de Kincheloe (1998, 2000) contribuyeron también a promover este resurgir. Desde la perspectiva crítica, tanto en la educación como en la psicología y la sociología, autores como Le Compte, Millroy & Preissle (1992), y McLaren y Giarelli (1995) también han aportado al desarrollo de la investigación acción, postulándola como una práctica emancipadora. En Australia, Stephen Kemmis y sus colegas (Kemmis & Mc Taggard, 1982) promovieron, de igual modo, la emancipación de las personas involucradas en la educación mediante la investigación acción. En Puerto Rico, Angel Quintero Alfaro promovió este tipo de investigación en la educación durante los años 60 (Quintero, 1992).

El que las maestras, los maestros y otro personal escolar estudien los problemas y asuntos que enfrentan en su propia práctica ha emergido en la actualidad como un importante elemento para la reforma y el mejoramiento de las escuelas (Bravo Vick, 1997; Sagor, 2000). Sin embargo, es sólo en años recientes que los textos introductorios de investigación en la educación dedican un capítulo a la investigación acción (Ver por ejemplo, Creswell, 2002, y Charles & Mertler, 2002), legitimando así su presencia entre los acercamientos investigativos a ser utilizados en la investigación de problemas en la educación. Mas aún, la investigación acción se ha identificado como muy ventajosa para el mejoramiento de la práctica de maestros y otros educadores, promovándose incluso como una gran estrategia para facilitar su desarrollo profesional (Loucks-Horseley, Love, Stiles, Mundry & Hewson, 2003). La experiencia de educadores que llevan a cabo investigación acción es muy rica, y así lo testimonian muchos que han participado en estos esfuerzos en palabras similares a las siguientes (Mohr y Malean, p. xi, en Brunaford, Fischer, & Hobson, 1996; traducción de María C. López Román):

Todas las clases a las cuales he asistido y enseñado, todas las guías curriculares que he seguido, todos los planes que he escrito y todos los textos que he leído, no significaron nada para mí personalmente hasta convertirme en maestro-investigador.

## Comentarios finales

Al finalizar este escrito, quiero plantear la posición que apoyo respecto a la diversidad de acercamientos a la investigación que antes presentara, es decir, la investigación de naturaleza cuantitativa, la de naturaleza cualitativa y la que integra la investigación y la práctica. Considero que cada uno de estos acercamientos tiene cabida y utilidad en la educación y las ciencias humanas. Según destacara previamente, ningún paradigma para la construcción del conocimiento es mejor que otros, ya que todos los acercamientos epistemológicos están plagados de considerables dificultades (Shadish, Cook y Leviton, 1991). Dado que el conocimiento no es el resultado directo de la experiencia, sino en gran medida una construcción humana, la comparación de varias construcciones puede llevar a un entendimiento más profundo y certero de los fenómenos estudiados. La comparación e interacción de diversos sistemas teóricos y metodológicos permite un mejor entendimiento de los fenómenos bajo estudio del que es posible lograr con cualquiera de ellos por sí sólo. Una mejor comprensión puede surgir de la interacción sincrética de varias posiciones. Cada acercamiento tiene su utilidad, pero todos no son igualmente buenos para todos los propósitos, así que antes de realizar una investigación es necesario identificar las fortalezas y debilidades de los mismos vis a vis esos diferentes propósitos. La selección de acercamientos y métodos depende, por tanto, de los propósitos del estudio, al igual que de la situación específica que se ha de estudiar. Un ejemplo de esta postura es la que adopta John W. Cresswell en su texto de investigación educativa (2002). Recomienda a los educadores y a las educadoras, como primer paso, al enfrentarse a la posibilidad de realizar una investigación, por ejemplo, la investigación acción, que determinen si es éste el acercamiento adecuado para usar al estudiar el problema planteado. Este tipo de recomendación ilustra como el campo de la investigación en la educación, y otras ciencias humanas, se ha ido moviendo hacia la aceptación del pluralismo epistemológico y de los enfoques multimetodológicos o de métodos mixtos, como también se conoce la combinación de métodos investigativos de diversa naturaleza.

## Referencias

- Anderson, G.L., Herr, K. & Nihlen, A.S. (1994). *Studying your own school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bravo-Vick, M. (1997). Mejoramiento de la educación mediante la investigación acción. En Orengo, Z. & Aponte, A., *Investigación en matemática educativa en Puerto Rico*. Río Piedras, PR: Instituto de Matemáticas, Centro de Recursos de Ciencias e Ingeniería, UPR.

- Bravo, M. (en imprenta). Crítica de investigación: La investigación en psicología social-comunitaria en el contexto de cambios paradigmáticos. En I. Serrano-García, M. Figueroa Rodríguez y D. Pérez Jiménez (Eds.).
- Aportaciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria, Vol II.* San Juan, P.R.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Brunaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (1996). *Teachers doing research: Practical possibilities.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Capra, F. (1982). *The turning point: Science, society and the rising culture.* New York: Bantam Books.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation Research.* Beverly Hills: Sage Publications.
- Cresswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research.* Upper Sadle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Descartes, R. (1971) Discourse on the method. En E. Anscombe, & P. T. Geuch (Eds.), *Descartes philosophical writings.* (págs. 5-58).. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall (Trabajo originalmente publicado en 1637).
- Eisner, E. W (1997). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice.* 2d ed. New York: Merrill Publishing Company.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change.* Philadelphia, PA: Open University Press.
- Greene, J.G. y McClintock, C. (1985). Triangulation in evaluation: Design and analysis issues. *Evaluation Research*, 9 (October, 1985): 523-547.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Newbury Park, CA: Sage. 1989.
- Irizarry, A. y Serrano-García, I. (1979). Intervención en la investigación: Su aplicación en el Barrio Buen Consejo, Río Piedras, Puerto Rico. *Boletín de AVEPSO*, 2, 6-21
- Kemmis, S y Mc Taggard, R. (1982). *The action research planner* (2<sup>nd</sup> edition). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.
- Kincheloe, J. (2000). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment, 2<sup>nd</sup> Edition.* RoutledgeFalmer: New York.
- Kincheloe, J. and Steinberg, S. (1998). *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter.* Falmer Press: New York.

- LeCompte, M.D., Millroy, W. and Preissle, J. (Eds.). (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press. .
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lincoln, Y.S, y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loucks-Horseley, S., Love, N., Stiles, K.E., Mundry, S. & Hewson, P.W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2<sup>nd</sup>. edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McLaren, P. and J. M. Giarelli. *Critical theory and educational research*. SUNY series, teacher empowerment and school reform. Albany: State University of New York Press, 1995.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (2<sup>nd</sup>. edition) Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. (2<sup>nd</sup>.edition) Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pérez-Serrano, M.G. (1990). *Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykison.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*. Albany, State University of New York Press.
- Quintero, A. H. (1992). Hacia una agenda para la investigación educativa. *Pedagogía*, 28, 23-41.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. y Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. (6<sup>th</sup>. edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Serrano-García, I. (1992). Intervención en la Investigación: Su desarrollo. En Irma Serrano-García, I. & Wayne Rosario Rosario (Eds). *Contribuciones Puertorriqueñas a la Psicología Social-Comunitaria*. San Juan, P.R.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Stenhouse, L. (1987, versión al español). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stringer, E.T. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.