



Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario

Edición preparada por:
Jesús Manuel Tejero González

171

colección
estudios

**TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LOS
ÁMBITOS SANITARIO Y SOCIOSANITARIO**

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN LOS ÁMBITOS SANITARIO Y SOCIO SANITARIO

**Edición preparada por:
Jesús Manuel Tejero González**



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

TÉCNICAS de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario / edición preparada por Jesús Manuel Tejero González.– Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2021

180 p. ; 24 cm.– (Estudios ; 171)

ISBN 978-84-9044-423-8

1. Investigación médica 2. Medicina – Relación médico/paciente 3. Investigación y teoría de la enfermería I. Tejero González, Jesús Manuel, ed. lit. II. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. III. Título IV. Serie

614.253.8

614.253.5

MBGR - MBDP - MQCB

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación solo puede ser realizada con la autorización de EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos – www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© de los textos e imágenes: sus autores.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ESTUDIOS n.º 171

ISSN: 2255-2618 / ISSN-L: 2255-2618

I.S.B.N.: 978-84-9044-423-8 (Edición impresa)

I.S.B.N.: 978-84-9044-424-5 (Edición electrónica)

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00

D.L.: CU 13-2021

Diseño de la colección y de la cubierta:

C.I.D.I. (Universidad de Castilla-La Mancha)



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Composición: Compobell, S.L.

Impresión: MG Color



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede usted acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción al método científico. Paradigmas empíricos e interpretativos.	9
<i>J. Manuel Tejero González</i>	
Capítulo 2. La investigación-acción como método de evaluación participativa.	35
<i>M. Pilar Delgado Hito</i>	
Capítulo 3: El método Delphi.	55
<i>Mercedes Guilabert Mora</i>	
Capítulo 4. Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido.	65
<i>Raquel Lázaro Gutiérrez</i>	
Capítulo 5. Observación participante. Historias de vida y entrevista en profundidad	85
<i>Rosa Castro Ramos</i>	
Capítulo 6. Grupos de discusión y grupos focales	103
<i>M^a Virtudes Pérez Jover</i>	
Capítulo 7. Encuestas de opinión	113
<i>Isabel María Navarro Soler</i>	
Capítulo 8. Calidad percibida y satisfacción: Cómo conocer y medir la experiencia del paciente en una organización sanitaria	145
<i>Encarnación Añó Consuegra</i>	
Capítulo 9. Identificación de evidencia científica y sus repercusiones en la práctica profesional.	165
<i>Francisco Alberto García-Sánchez</i>	

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

PILAR DELGADO HITO
Universidad de Barcelona

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La mayor parte de autores de la historia de la educación coinciden en atribuir a la obra de Dewey (1929) “Sources of the Science of Education” la paternidad de este tipo de investigación. Sus ideas sobre la “pedagogía progresiva”: el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de que los profesores se impliquen en las investigaciones, en definitiva, su pensamiento crítico y reflexivo y sus ideas de democracia y participación subyacen implícita o explícitamente en sus planteamientos (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). A las ideas de Dewey se unen los escritos de Collier (1933-1945), comisario de asuntos indios, quien utiliza este tipo de investigación y señala la necesidad de aplicarla a los programas sociales y la colaboración entre investigador y cliente.

Aunque se reconocen a estos autores como los iniciadores de la investigación-acción (IA) o también denominada investigación participativa, también es cierto que fueron las aportaciones de Lewin (1946) las más decisivas durante el periodo inmediato a la segunda guerra mundial (Abad et al., 2010). La originalidad de este psicólogo social radica en la aportación de un nuevo concepto de investigación. Lewin denomina “action research” a la orientación sugerida por Dewey, distinguiéndola

así de la investigación científica en laboratorio. Para este autor, la investigación es ante todo IA (en palabras de Lewin, “no queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”). Según Lewin, mediante este tipo de investigación los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente si se incluye la participación de los interesados en la producción del cambio (Morin, 1992). Este tipo de investigación fue absorbido por la educación casi tan pronto como surgió.

El proceso de IA experimentado por Lewin fue relativamente simple. La gestión del cambio (*social management*) consistía en un proceso de planificación empezando por una idea general que correspondía a un objetivo general. En la primera etapa, se examinaba esta idea a través de los medios disponibles, lo que requería a menudo una recogida de datos. En la segunda etapa, se realizaba un plan general con el fin de lograr el objetivo y la primera acción a realizar. La tercera etapa consistía en ejecutar esta primera acción. Esta etapa necesitaba unas observaciones y recogida de datos con el fin de (1) evaluar la acción, (2) permitir a los planificadores hacer los aprendizajes, (3) utilizar los datos para planificar la siguiente acción y (4) servir de base para modificar el plan general. Este proceso se inscribía en un bucle donde los resultados o nuevas informaciones revertían de nuevo en este esquema formando tantos bucles como el grupo necesitara para conseguir sus objetivos (Lavoie, Marquis y Laurin, 1996). La Figura 1 de la siguiente página representa los ciclos de IA de Lewis (Kemmis, 1988).

El periodo 1944-1953 supone el mayor impacto de esta investigación en el área de la educación pero a partir de 1957 aparecen las primeras críticas y empieza el declive en su utilización. Algunas de estas críticas fueron: su metodología, el concepto de investigación participativa, su carácter “acientífico” según los cánones de la filosofía de la ciencia social, el tiempo que consume, a la vez que se discute que los profesores puedan investigar (Latorre et al., 1996; Lavoie et al., 1996).

En la década de los setenta resurge el movimiento de investigación participativa en el contexto de colaboración entre maestros e investigadores en el desarrollo del curriculum. La fuerza de este movimiento se evidencia a partir de las diferentes ramificaciones en sus corrientes que fue adquiriendo (EEUU, Europa, Australia, Países tercer mundo), unas puramente geográficas y otras de tipo más conceptual.

2. BASES FILOSÓFICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La idea original de Lewin en hacer participar a las personas en las investigaciones ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Según Elden y Chisholm (1993), en la investigación participativa clásica, el investigador monopolizaba la generación de conocimientos aunque no excluía a aquellos que facilitaban la información, los dejaban participar en ciertas fases del proceso de investigación.

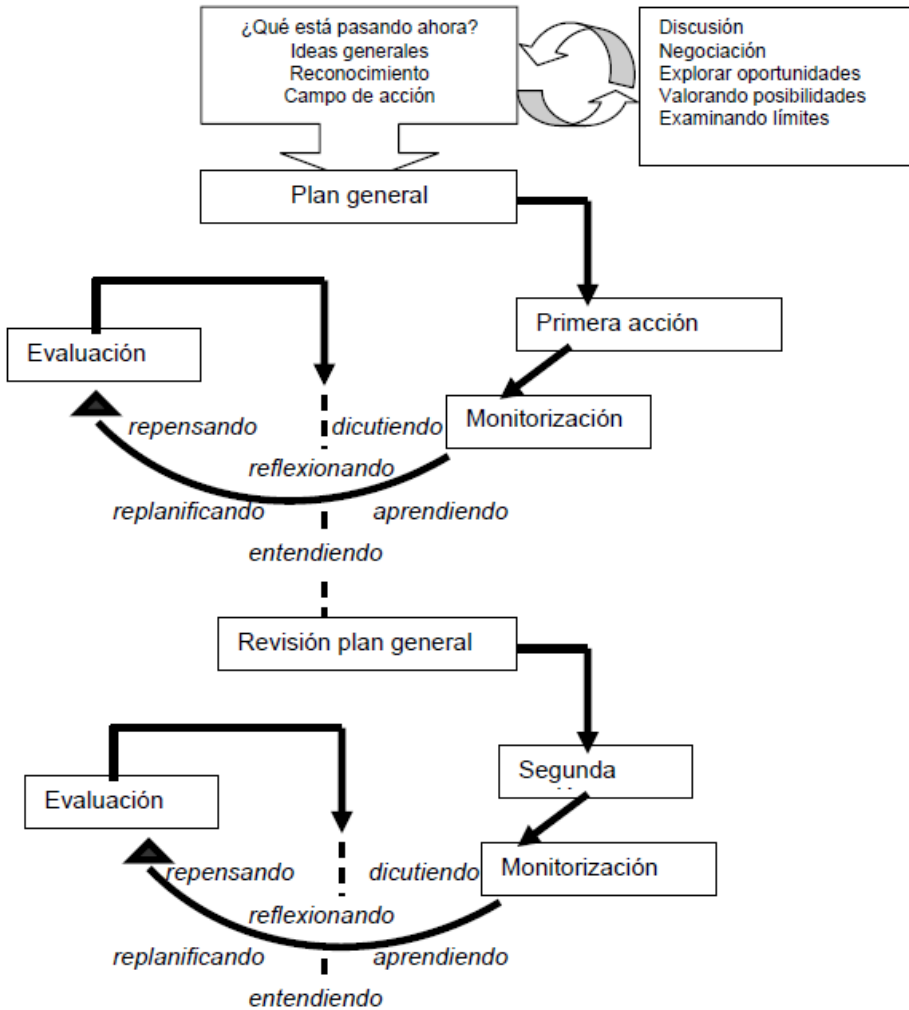


Figura 1. Representación de los ciclos de IA de Lewis (Kemmis, 1988). Traducción libre.

Actualmente, el concepto de participación requiere el compartir, la participación real en todas las etapas del proceso, el compromiso personal, la apertura a la actividad humana y la responsabilidad (Delgado y Gastaldo, 2006; Gendron, 2001; Hall, 1981; Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988, 2000; Morin, 1992; Stringer, 2008; Webb, 1989; Whyte, 1991).

La IA se sustenta en los principios de que las personas son capaces de aprender, cambiar y transformar su mundo y que para ello es necesario una participación

activa de estas personas en el proceso de cambio (Delgado-Hito, 2012). De esta forma, se establece un proceso colaborativo y participativo entre profesionales e investigadores que, según Abad, Delgado-Hito y Cabrero (2010) estaría formado por un proceso de análisis de la situación, identificación de problemas y elaboración de estrategias de acción planeadas, llevadas a cabo y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio.

La investigación participativa se puede adscribir a las corrientes interpretativa y crítica.

En este sentido, si se realiza una IA desde el paradigma constructivista, el interés estará centrado en comprender los significados del mundo vivido (comprensión mutua compartida) y en interpretar los significados de las acciones humanas y de la vida social ya que reconoce que existen varias realidades socialmente construidas; en la negociación con todos los actores y en las estrategias que promuevan la colaboración y la co-responsabilidad. Este paradigma hace posible la formación gradual del consenso por un “círculo hermenéutico” (interpretativo) formado de discusiones, críticas, negociaciones y re-evaluaciones (Lehoux, Levy y Rodrigue, 1995; Heron y Reason, 2006).

Si por el contrario, se realiza la IA desde el paradigma crítico, el interés se centrará en la transformación de la estructura de las relaciones sociales y en dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre teniendo en cuenta las relaciones de poder y de género (Reason y Bradbury, 2001; Heron y Reason, 2006; Villasante et al., 2000) y la autorreflexión (Bray et al., 2000; Rodríguez, Gil y García, 1996). El grupo asume la responsabilidad de la investigación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas.

3. DEFINICIÓN, OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En la literatura existen tantas definiciones de investigación-acción como autores se han interesado. Por ejemplo Quintana (1986) define la investigación-acción así: “Es el proceso sistemático del estudio crítico *in situ* de una actividad para buscar el perfeccionamiento de ésta. La investigación surge de la acción, se desarrolla a través de su propia acción y sus resultados redundan directamente en la modificación optimizante o perfectiva de la acción”. Hall (1981) afirma que: “La investigación participativa es una forma de investigación-acción social que surge como alternativa metodológica para canalizar las investigaciones donde las dimensiones participativa, democrática, liberadora, crítica y comprometida son nucleares, teniendo como propósito promover el “desarrollo comunitario””. Finalmente, Kemmis y McTag-

gart (1988) definen la investigación-acción de la siguiente manera: “Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar [...] esto sólo se logra a través del examen crítico de las acciones que el grupo ha decidido”.

La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la investigación-acción tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, hace que sea casi imposible llegar a una conceptualización unívoca. Sin embargo, la mayoría de autores opinan que este tipo de investigación se caracteriza por cuatro conceptos clave: personas, poder (empowerment), praxis (acción-reflexión) y conocimientos prácticos o populares.

En cuanto al concepto de persona, la investigación-acción sitúa a las personas con un rol de actores, de co-investigadores. En este sentido, las personas no son consideradas como objetos de estudio sino como sujetos y por lo tanto, este tipo de investigación dará respuesta a las necesidades reales de las personas en base a su experiencia vivida (Finn, 1994).

El concepto de poder se ha de entender en el sentido de *empowerment* o *empoderamiento*, es decir, la capacidad de dar poder a las personas para que ellas mismas provoquen cambios positivos de las situaciones en que viven (Bellman, 1996; Elliott, 1991; Kemmis et McTaggart, 2000; Meyer, 2000; Stringer, 2008; Titchen et Binnie, 1993; Webb, 1990, 1991; Whyte, 1989, 1991). Wallerstein (1992) define *empowerment* como el proceso que favorece la participación de las personas, organizaciones o comunidades con el fin de aumentar el control individual y comunitario, la eficiencia de las políticas, la calidad de vida de la comunidad y la justicia social. En este sentido, Sarri y Sarri (1992) afirman que dando poder a las personas ellas llegan a reflexionar sobre sus prácticas y las modifican.

El concepto de praxis se refiere a que las personas pueden actuar a la vez que reflexionan sobre lo que realizan, por lo tanto se consigue una práctica más reflexionada, más crítica, más evaluada. Kemmis y McTaggart (1988) consideran praxis como la acción críticamente informada y comprometida y Schön (1994) utiliza las expresiones de “pensar caminando” o “aprender haciendo” para sugerir que no sólo una persona puede pensar en hacer sino que también puede pensar sobre lo que hace al mismo tiempo que lo realiza.

Finalmente, los conocimientos prácticos o populares se refieren al reconocimiento y valoración de los conocimientos y de la experiencia de las personas los cuales han estado ignorados y no reconocidos por la investigación tradicional (Kemmis y McTaggart, 1988; Reason, 1994; Sarri y Sarri, 1992; Stringer, 2008). En efecto, los conocimientos populares o prácticos han estado escondidos dentro

del discurso científico de la racionalidad, la objetividad y la verdad y han negado los conocimientos subjetivos o intuitivos de las personas.

La IA tiene como objetivo general la transformación de la realidad social y promoción del desarrollo comunitario a través de diferentes fines:

- (1) provocar un cambio (Goyette y Lessard-Hébert, 1987; Kemmis y McTaggart, 1988; Morin, 1992; Whyte, 1991);
- (2) comprender las prácticas (McKernan, 1988);
- (3) resolver los problemas (Poisson, 1990);
- (4) mejorar una situación dada (McKernan, 1988);
- (5) crear conocimientos (Gélinas y Brière, 1985; Holter y Schwartz-Barcott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Stringer, 2008).

Concretamente, la IA tiene como objetivos específicos crear en los participantes autoconciencia de su realidad social; aumentar su capacidad para la toma de decisiones con el fin de mejorar su realidad; activar a los participantes: capacitarlos para movilizar sus recursos humanos para la solución de los problemas sociales. En definitiva, concienciar, actuar, liberar son ideas fundamentales de este tipo de investigación (Freire, 1990, Hall, 1981; Latorre, 2003).

Algunas de las características de la IA son:

– Tiene que tener como origen las necesidades reales de las personas (participantes) detectadas por el investigador y aceptadas por las personas o detectadas exclusivamente por las personas.

– La investigación ha de ser llevada en el medio natural, es decir, allí donde los problemas están y donde las dinámicas se viven. Morin (1986) afirma que los participantes viven dentro de un contexto que actúa sobre ellos de la misma forma que ellos intervienen sobre él.

– Se caracteriza por su carácter democrático ya que todos los participantes contribuyen en todos los niveles: los participantes son vistos como iguales y el investigador actúa como agente facilitador y de consulta para los participantes sobre los temas relacionados con el proceso (toma de decisiones conjuntas para definir los problemas, diseñar la investigación, recoger datos, interpretar) y su evaluación. El problema es clarificado por aquellos que viven el problema, las soluciones son encontradas por los participantes y los resultados son compartidos por los que están implicados. Los resultados son validados por los participantes. Este proceso requiere del investigador excelentes habilidades interpersonales y del proceso de investigación.

– La participación e implicación de la comunidad (grupo social, comunidad, escuela, hospital) es clave. Entre los participantes y el investigador se crea una situación de iteración activa, de diálogo y de negociación.

– Es flexible, los participantes y el investigador avanzan y progresan según van surgiendo los acontecimientos.

– Es un proceso colectivo (se realiza en grupo por las personas implicadas). Participar implica adquirir conocimiento más objetivo de la situación, analizar con más precisión sus problemas, descubrir los recursos de que disponen, formular las acciones pertinentes. La Figura 2 muestra gráficamente el trabajo colectivo y de colaboración entre investigador y participantes.

– Crea comunidades autocríticas de las personas que participan.

– El investigador es un participante comprometido y que a la vez que conduce el grupo aprende del proceso de investigación.

– Entre la investigación y la acción existe una iteración permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación constituye en sí una acción transformadora.



Figura 2. Lo esencial del trabajo colectivo y de colaboración en la investigación participativa. Fuente: Kemmis et McTaggart (1988, p. 19).

4. TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De la misma forma que existen múltiples definiciones para la investigación-acción, también aparecen en la literatura infinidad de tipos y de nomenclaturas: investigación colaborativa (Bray et al., 2000; Lieberman, 1986), investigación-acción (Stringer, 2008), investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 1988, 2000),

ciencia-acción (Argyris y Schön, 1978), investigación cooperativa (Heron y Reason, 2006), investigación apreciativa (Cooperrider, Whitney y Stavros, 2008), entre otras.

Existen también varias clasificaciones de investigación-acción. Por ejemplo, Latorre et al. (1996) clasifica la investigación-acción según dos líneas tipológicas: una basada en el modelo lewiniano y otra en la escuela inglesa. Según la línea del modelo lewiniano existen varios tipos de investigación-acción: la investigación-acción diagnóstica, la investigación-acción participativa, la investigación-acción empírica y la investigación-acción experimental.

Según la línea de la escuela inglesa, los tipos de investigación-acción son: la investigación-acción técnica, la investigación-acción práctica y la investigación-acción crítica (Wilson et al., 2006).

Por su parte, Reason (1994, 1998) clasifica la investigación-acción en tres tipos: la investigación cooperativa, la investigación-acción participativa y la ciencia-acción. La investigación cooperativa proviene del campo de la psicología humanista. Este tipo de investigación defiende que las personas pueden, con ayuda, elegir de qué manera quieren vivir su vida, libres del estrés del condicionamiento, y de las costumbres sociales restrictivas. Las normas abiertas y la comunicación auténtica son la base de este tipo de investigación. Según Reason (1994, 1998), John Heron (1996) fue el primero en realizar este tipo de investigación.

El segundo tipo de investigación-acción es la investigación-acción participativa. Tiene como objetivos: (a) la producción de conocimientos y de acción de un grupo de personas y (b) l'*empowerment* de las personas para construir y utilizar sus propios conocimientos. Este tipo de investigación enfatiza sobre los aspectos políticos de la producción de conocimiento. También se basa en la crítica reflexiva. Para Reason (1994, 1998), Tandon (1981) y McTaggart (1991, 1997) son, entre otros, los efensores de este tipo de investigación. Cabe también destacar a Freire (1990) y a Fals Borda (1985, 2001) como seguidores de esta línea de investigación.

La ciencia-acción es el tercer tipo de investigación-acción. Ha sido básicamente desarrollada por Argyris y Schön (1974, 1978). Este tipo de investigación se interesa en el desarrollo de una acción efectiva que pueda contribuir a la transformación de las organizaciones y las comunidades. Su perspectiva central es la identificación de teorías que los actores utilizan para guiar sus acciones.

Según Reason (1994, 1998), es bastante difícil de identificar las diferencias entre estos tres tipos de investigación-acción ya que poseen características comunes (el cambio en la acción, el *empowerment* de los participantes, la valoración de sus conocimientos y experiencia, la capacidad de autocrítica y autoreflexión de las personas, entre otras). En un intento por buscar las diferencias entre estos tres tipos de investigación, este autor considera que, posiblemente, la diferencia entre ellas está en relación con la población a la que representan. La investigación cooperativa

estaría más relacionada con un grupo de personas, la investigación-acción participativa con la comunidad o el lugar de trabajo y la ciencia-acción con el individuo. Pero como Reason afirma, esto resulta una simplificación excesiva ya que cada una se solapa con las demás.

5. DEFINICIÓN DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

La investigación-acción participativa es el tipo de investigación-acción más utilizada en el ámbito de la salud, sobretodo por los profesionales de enfermería. Se considera que el aumento en el numero de investigaciones que utilizan este tipo de metodología es debido a:

- (1) su método natural, humanista (Holter y Schwartz-Barcott, 1993; Webb, 1989; Hyrkäs, 1997),
- (2) su carácter participativo y colaborativo (Breda, Anderson, Hansen, Hayes, Pillion y Lyon, 1997; Abad, Delgado-Hito y Cabrero, 2010; Molzahn y Sheilds, 1997; Nolan y Grant, 1993; Sheehan, 1990),
- (3) sus similitudes con las etapas el proceso enfermero (Lauri, 1982),
- (4) su capacidad en poder combinar teoría, investigación y práctica (Holter y Schwartz-Barcott, 1993; Greenwood y Levin, 1998; Kerr, 1996);
- (5) su poder en disminuir la separación entre teoría y práctica (Tierney y Taylor, 1991) y (6) su capacidad para implementar la evidencia en la práctica clínica (Munten et al., 2010).

La mayoría de investigaciones enfermeras donde la investigación-acción participativa ha sido utilizada, el objetivo principal ha sido producir cambios (modificación o innovación) de la práctica profesional o de los usuarios de los servicios sanitarios (pacientes, familias y comunidad). En este sentido, este tipo de investigación tiene un gran poder para la obtención de cambios por tres motivos principales:

1. La valoración de los conocimientos y experiencia del profesional o de los usuarios que han sido ignorados y no reconocidos por la investigación tradicional (Kemmis y McTaggart, 1988; Reason, 1994; Sarri y Sarri, 1992; Stringer, 2008). En efecto, los conocimientos de los profesionales/usuarios han estado escondidos dentro del discurso científico de la racionalidad, la objetividad y la verdad y han negado los conocimientos subjetivos o intuitivos de las personas. Según Offredi (1981), el saber está incluido en la práctica cotidiana y el reconocimiento mutuo de los saberes puede permitir la producción de un saber colectivo. En el mismo sentido, McTaggart (1991) considera que esta metodología facilita la transmisión de conocimientos

que provienen de la experiencia. La reflexión individual y colectiva de este tipo de investigación permite un intercambio entre los diferentes niveles de conocimiento de un mismo lugar de trabajo o comunidad. Este proceso puede también generar conocimientos nuevos y colectivos que provienen de la colaboración y son compartidos entre los miembros del grupo y verificados en la práctica o en la vida cotidiana (Stringer, 2008). Por tanto, es indispensable la valoración de conocimientos prácticos para producir cambios porque los protagonistas utilizan su experiencia y su *expertise* para decidir qué elementos nuevos se han de implementar en su práctica cotidiana.

2. La capacidad de dar poder (*empowerment*) a los profesionales o usuarios de los servicios sanitarios (Bellman, 1996; Kemmis y McTaggart, 1988; Meyer, 2000; Stringer, 2008; Titchen y Binnie, 1993; Webb, 1990, 1991; Whyte, 1989, 1991). Favoreciendo el empoderamiento en los profesionales, pacientes o comunidad, ellos mismos son capaces de crear cambios lo que provoca una mayor implicación y responsabilidad hacia el grupo y una mayor confianza en sí mismo.
3. La función educativa o de aprendizaje (Finn, 1994; McTaggart, 1991; Webb, 1989; Whyte, 1991). En efecto, este tipo de investigación conlleva que los profesionales o usuarios de los servicios sanitarios puedan aprender a examinar, evaluar y a reflexionar sobre sus prácticas o hábitos (Bellman, 1996; Kemmis y McTaggart, 1988; Ramudu, Bellet, Higgs, Latimer y Smith, 1994; Sarri y Sarri, 1992). Las personas también aprenden a desarrollar su creatividad (Finn, 1994; Lauri, 1982), la colaboración, la negociación y el diálogo. El proceso de investigación-acción participativa también conduce a los profesionales o usuarios a desarrollar un sentido crítico hacia su trabajo/actividades cotidianas y hacia la manera en la que este se realiza, a utilizar una metodología diferente (Kerr, 1996), a aumentar su capacidad de distinguir y de hacer juicios (Elliott, 1991; Webb, 1990) y a buscar alternativas a sus necesidades (Pearcey et Draper, 1996).

6. MODELOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

En la literatura existe infinidad de modelos de investigación-acción participativa. Lo interesante sería conocer algunos de ellos y saber cual se ajusta más a la problemática que se quiere estudiar. Algunos ejemplos de modelos de investigación-acción participativa podrían ser (Lavoie y coll., 1996): (1) El modelo “Ford Teaching Project” (Elliott y Adelman, 1973); (2) El modelo australiano de “Action Research Planner” (Kemmis y McTaggart, 1988); (3) La guía de investigación-acción de Morin y Landry (1992); (4) El modelo de Susman y Evered (1978); (5) El modelo de McKernan (1988); (6) El modelo de Shearon y Brownlee (1990). La Figura 3 muestra algunos de los paralelismos existentes entre diferentes modelos de IAP.

Susman y Evered. Proceso cíclico de la i.-acción.	Goyette y Lessar-Hébert. Ciclo espiral de la investigación-acción	Kemmis y McTaggart. La espiral de la investigación-acción	McKernan. Modelo del proceso temporal de la investigación.	Shearon y Brownlee. El modelo base de la investigación-acción.	Checkland. Metodología de sistemas flexibles.
Diagnóstico	Exploración. Enunciado del problema.	Reconocimiento del terreno. Análisis de la situación.	Definición del problema. Identificación de objetivos. Formulación de ideas e hipótesis.	Justificación de la investigación. Definición del problema.	Situación problemática. Expresión y delimitación del problema. Enunciados básicos de los sistemas implicados en la situación.
Planificación de la acción.	Planificación del proyecto.	Planificación.	Desarrollo del plan de acción.	Elaboración del plan de acción.	Concepción y comparación de los modelos conceptuales. Diseño de cambios realizables y deseables.
Realización de la acción.	Realización del proyecto.	Acción y observación.	Implantación del plan de acción.	Recogida de datos y análisis preliminar.	Implantar cambios.
Evaluación.	Presentación del análisis de resultados.	Reflexión	Evaluación de la acción.	Retroacción a los grupos-clientes. Relación entre el diagnóstico y planificación.	Acciones para mejorar la situación problemática.
Definición de nuevos conocimientos	Interpretación. Conclusión.			Evaluación.	

Figura 3. Paralelismos entre los modelos de IAP. En Abad Corpa, E., Delgado Hito, P., y Cabrero García, J. (2010).

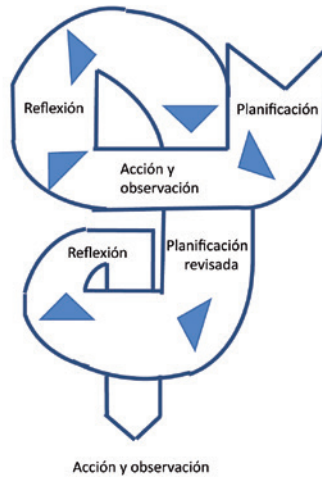


Figura 4. Las espirales de investigación-acción participativa. Fuente: Lavoie, Marquis y Lauri (1996, p. 82). Fuente original: Kemmis y McTaggart (1988, p. 11).

La evaluación de estos modelos permite, a pesar de algunas diferencias, afirmar que todos se inscriben en un proceso de ciclos en espiral. Esta manera de proceder es la propia de un proyecto de investigación-acción participativa el cual busca resolver problemas dentro del medio natural, evaluar los resultados obtenidos y reajustar las formas de hacer para tentar una nueva intervención, hasta finalmente llegar a resolver el problema.

Así, los ciclos de investigación-acción están formados por 4 etapas: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Los ciclos se repiten tantas veces como sea necesario, formando así una espiral. La Figura 4 esquematiza las cuatro etapas del proceso.

7. LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Centrándose específicamente en el modelo australiano de Kemmis y McTaggart (1988), las etapas de la IAP son las siguientes:

A. El reconocimiento del terreno. (zona negra en la parte superior de la Figura 4).

El objetivo principal de esta etapa es obtener las informaciones necesarias para poder iniciar el proceso de la forma más eficaz posible (Kemmis y McTaggart, 1988). Según Villasante, Montañés y Martí (2000), estas informaciones están relacionadas con el conocimiento del contexto y de la problemática. En esta etapa se ha de tener en cuenta una serie de aspectos y realizar una sucesión de actividades

entre las que se pueden citar: identificar el problema: situación que hay que mejorar o que hay que cambiar; determinar la importancia del problema: ¿es verdaderamente importante solucionar el problema?; reflexionar sobre las posibilidades de intervención: ¿será realista realizar determinadas formas de intervención?; obtener la opinión de las personas que rodean el problema; evaluar el contexto a partir de la documentación existente y de entrevistas a informantes clave (p.ej.: representantes institucionales y asociativos); gestionar la formación del grupo: reclutamiento, delimitación de roles, normas de funcionamiento, entre otras. Para obtener las informaciones necesarias podemos utilizar como técnicas de recogida de datos: la entrevista, la observación, los cuestionarios y los documentos.

B. La etapa de planificación

Esta etapa es la primera del ciclo y tiene como principal objetivo el determinar y preparar la orientación de la acción teniendo en cuenta (Lavoie y coll., 1996): los efectos sobre el medio; los posibles éxitos; la duración de la intervención; las condiciones objetivas (oportunidades y limitaciones físicas y materiales, disponibilidad de recursos, límites de tiempo y espacio, entre otras); las condiciones subjetivas (opiniones, actitudes y valores actuales de las personas que intervienen).

Analizando estos aspectos, el grupo organiza el plan a seguir teniendo en cuenta que éste debe ser lo suficientemente flexible como para ir adaptándolo en caso de imprevistos. A través de este análisis, el grupo es capaz de actuar más eficaz, juiciosa y prudentemente.

Las siguientes preguntas son un ejemplo de aquellas que el grupo puede utilizar para elaborar el plan a seguir: ¿Qué podemos cambiar de esta situación?, ¿Qué podemos realmente hacer?, ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?, ¿Cuáles serán los posibles impactos de estos cambios sobre el grupo y el entorno?, De las posibles acciones, ¿cuales son las más susceptibles de remediar el problema?

En esta etapa, la negociación y el compromiso de los miembros del grupo son necesarios al igual que la instauración de un proceso de participación, el mantener el interés y la voluntad de implicación del grupo, la búsqueda del consenso, la fijación de las acciones prioritarias a realizar, la preparación de un plan detallado y un cronograma y el determinar la instrumentalización necesaria para la recogida de datos. Una de las técnicas cualitativas de recogida de datos más comúnmente utilizada en esta etapa es el grupo de discusión.

C. Las etapas de acción y de observación

La segunda y tercera etapas del ciclo son la acción y la observación. La etapa de la acción tiene como objetivo poner en práctica las acciones decididas en la etapa

de planificación. La etapa de la observación tiene como objetivo documentar los efectos de las acciones implementadas. En estas etapas, el grupo debe realizar las siguientes actividades: asumir e implementar las acciones descritas en el plan; anotar todo lo que es susceptible de servir posteriormente en el análisis de la situación y la toma de decisiones; tener en cuenta los conflictos y las consecuencias de la acción; organizar los datos de tal forma que se puedan analizar, interpretar y explicar y también poder tomar una decisión en relación con la acción.

Las técnicas de recogida de datos más frecuentemente utilizadas en estas etapas son: la observación sistemática o participante (posibilidad de utilizar una guía), diario de campo (descripción-análisis) y vídeos.

D. La etapa de reflexión

La etapa de reflexión es la última aunque, si la problemática lo requiere, podemos iniciar un segundo ciclo por lo que después de esta etapa volveremos a empezar con la etapa de planificación (replanificación) iniciando así un segundo ciclo.

Esta etapa tiene como objetivos: evaluar las acciones implantadas, evaluar el proyecto y evaluar el proceso. La reflexión busca dar un sentido al proceso, a los problemas encontrados, a las fuerzas y a los límites manifestados en la acción elegida (Kemmis y McTaggart, 1988). La Tabla 1 presenta algunos ejemplos de preguntas que pueden ayudar al grupo en esta etapa de reflexión.

Tabla 1. Guía para la reflexión.

Preguntas basadas en la guía «Como planificar la investigación-acción» de Kemmis y McTaggart (1988).

- ¿Cuál ha sido la percepción de lo ocurrido?
- ¿Cómo se ha desarrollado la acción comparativamente a la planificación?
- ¿Cuál pensáis que ha sido la percepción de los otros?
- ¿Cuáles han sido los efectos previstos/imprevistos?
- ¿Cuáles han sido los problemas de vuestras observaciones?
- ¿Cuáles han sido las limitaciones? ¿Por qué?
- ¿El contexto de vuestro trabajo ha cambiado?
- ¿Cuáles han sido los cambios?
- ¿Cuáles han sido las contradicciones más importantes? ¿Por qué?
- ¿Qué puntos de resistencia han encontrado?
- ¿Qué se puede hacer a partir de ahora?
- ¿Qué nuevos cambios se deben hacer?
- ¿Cuál sería la re-planificación más adecuada/realista?
- ¿Os gustaría discutir de otros aspectos?

La comunicación y la discusión entre los miembros del grupo son esenciales ya que favorecen la reflexión a partir de los diferentes puntos de vista. Para Schön (1994), las personas pueden reflexionar sobre lo que sienten sobre una situación que le ha llevado a adoptar una particular línea de conducta, sobre la manera en que ellas se han puesto a formular un problema que intentan solucionar o sobre el rol que ellas han adoptado dentro del conjunto institucional. Para este autor, la reflexión nos hace capaces de criticar, testar y reestructurar nuestra manera de ver las cosas.

Las principales actividades que se realizan en esta etapa son las siguientes: discutir, intercambiar y reflexionar sobre lo que ha ocurrido; sintetizar sobre lo que se ha dicho, lo que se ha hecho y lo que se ha vivido; consultar el plan inicial; revisar logros y limitaciones; extraer las conclusiones y redactar un informe. La técnica de recogida de datos normalmente utilizada en esta etapa es el grupo de discusión.

CONSIDERACIONES FINALES

Actualmente, nuestras organizaciones sanitarias han adquirido una extremada complejidad y su comprensión se vuelve cada vez más inminente. Estamos llamados a ser investigadores de nuestra práctica profesional. El entendimiento de cómo las estructuras y roles sociales pueden jugar el papel de barreras en las organizaciones está impregnado de la tradición crítica impulsada por Habermas, el cual reprocha a instituciones docentes y asistenciales su totalitarismo y hegemonía.

La IAP es un método que se utiliza desde hace varias décadas en disciplinas como la educación o la sociología sin embargo es un método emergente en el ámbito de la salud en España. Probablemente la clave de la importancia y el potencial de la IAP es que, tal y como defiende Lewin, los cambios son más efectivos cuando los miembros de los grupos se implican en los procesos y toman parte colectivamente en las decisiones sobre los cambios oportunos. Además, este método integra el conocimiento y la acción; no hay que esperar a que tras producir el conocimiento se produzca la traslación de éste a la práctica. De hecho, la IAP convierte la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.

El potencial de la investigación-acción participativa en el ámbito sanitario es evidente. En nuestro contexto, investigadores, gestores y profesionales sanitarios deberían tener en cuenta este método cuando su centro de interés es el cambio o la evaluación de las prácticas, protocolos o programas profesionales y de las prácticas de los usuarios en relación a su salud-enfermedad además de interesarse por la búsqueda de solución a problemas, la comprensión de las prácticas locales o comunitarias o la mejora de una situación profesional o de salud y, finalmente, la emancipación, la liberación o la transformación de las personas más vulnerables sobre todo en temas de relaciones de poder y de género.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Corpa, E., Delgado Hito, P., & Cabrero García, J. (2010). La investigación-participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Revista de Investigación y Educación En Enfermería*, 28(3), 464-474.
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bellman, L. (1996). Changing nursing practice through reflection on the Roper, Logan and Tierney model: the enhancement approach to action research. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 129-138.
- Bray, JN., Lee, J., Smith, LL., Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice*. London: Sage.
- Breda, K.L., Anderson, M.A., Hansen, L., Hayes, D., Pillion, C., & Lyon, P. (1997). Enhanced Nursing Autonomy through Participatory Action Research. *Nursing Outlook*, 45 (2), 76-81.
- Bunning, C. (1995). Professional development using action research. Conference Home Page. <<http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper1.htm>>.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Choudhry, UK., Jandu, S., Mahal, J., Singh, R., Sohi-Pabla, H., Mutta, B. 2002. Health promotion and participatory action research with South Asian women. *J Nurs Sch*, 34(1): 75-81.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook (2nd Ed.)*. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing.
- Delgado-Hito, P. (2000). *La modificación des pratiques infirmières par la réflexion : une recherche-action participative à Barcelone*. Tesina no publicada, Université de Montréal, Montréal.
- Delgado-Hito, P. (2012). Métodos de la investigación cualitativa. In M. T. Icart Isern & A. M. Pulpón Segura (Eds.), *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis* (pp. 97-105). Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Delgado-Hito, P., Gastaldo, D. (2006). Avaliação participativa da assistência em enfermagem em uma unidade de cuidados intensivos na Espanha. Da reflexao à mudança nas práticas do cuidado. En : Bosi ML, Mercado FJ (eds.). *Avaliação qualitativa de programas de saúde*. Petrópolis: Vozes.
- Delgado-Hito, P., Sola, A., Mirabete, I., Torrents, R., Blasco, M., Barrero, R., Català, N., Mateos, A.i Quinteiro, M. (2001). La modificación de la práctica enfermera a través de la reflexión: una investigación acción participativa. *Enfermería Intensiva*, 12 (3): 110-126.

- Elden, M., & Chisholm, R.F. (1993). Emerging Varieties of Action Research: Introduction to the special issue. *Human Relations*, 46(2), 121-141.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y Poder Popular. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals-Borda, O. (2001). Participatory action research in social theory: Origins and challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds). *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice* (pp.27-37) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Finn, J.L. (1994). The Promise of Participatory Research. *Journal of Progressive Human Services*, 5 (2), 25-42.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.
- Galvin, K., Andrewes, C., Jackson, D., Cheesman, S., Fudge, T., Ferris, R. & Graham, I. (1999). Investigating and implementing change within the primary health care nursing team. *Journal of Advanced Nursing*, 30 (1), 238-247.
- Gélinas, A., Brière, R. (1985). *La recherche-action: ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits), Tome 1. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, (n° RS927A84)*.
- Gendron, S. (2001). *La pratique participative en santé publique : l'émergence d'un paradigme*. Tesis no publicada, Université de Montréal, Montréal.
- Greenwood, D.J., & Levin M. (1998). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. London: SAGE.
- Hall, B.L. (1981). Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal Reflection. *Convergence*, XIV (3), 6-19.
- Heron, J. & Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research*, pp. 179-188. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hills, M., & Mullet, J. (2002). Enhancing Nursing Health Promotion through Cooperative Inquiry. In L.E. Young & V. Hayes (Eds.), *Transforming Health Promotion Practice. Concepts, Issues, and Applications*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- Holter, I.M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18, 298-304.
- Kemmis, S. (1988). Action Research in retrospect and prospect. In Kemmis, S., & McTaggart, R. *The Action Research Reader*, 3ème ed. (p. 27-37). Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement: A challenge for policy research. *Education Policy Analysis Archives*. <<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v1n1.html>>.

- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3 ed.). Australia: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N.K. Denzin & Y.S Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2th ed., pp. 567-605). Thousand Oaks, California: SAGE.
- 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. *Curationis*, 19, 12-16; 7-12.
- Kite, K. (1995). Changing mouth care practice in intensive care: implications of the clinical setting context. *Intensive and Critical Care Nursing*, 11, 203-209.
- Latorre, A. (2003). La investigación acción y el cambio organizacional. En: Joaquín G., Carme A. Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: EDO.
- Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (1996). La recherche-action: Théorie et pratique. Sainte-Foy: Presses de l'Université de Québec.
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2 (4): 34-36.
- McKernan, J. (1988). The Countenance of Curriculum Action Research Traditional, Collaborative and Emancipatory-Critical Conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (3), 173-200.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 168-187.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research*. London: New York Press.
- Meyer, J. (2000). Using qualitative methods in health related action research. *British Medical Journal*, 320, 178-181.
- Morin, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Ottawa: Éd. Agence d'ARC.
- Munten, G., Van den Bogaard, J., Cox, K., Garretsen, H., & Bongers, I. (2010). Implementation of Evidence-Based Practice in Nursing Using Action Research: A Review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 7(3), 135-57.
- Nichols, R., Meyer, J., Batehup, L., & Waterman, H. (1997). Promoting action research in health care settings. *Nursing Standard*, 11 (40), 36-38.
- Nolan, M., & Grant, G. (1993). Action research and quality of care: a mechanism for agreeing basic values as a precursor to change. *Journal of Advanced Nursing*, 18: 305-311.
- Quintana, J.M. (1986). *Investigación participativa: educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Ramudu, L., Bellet, B., Higgs, J., Latimer, C., & Smith, R. (1994). How effectively do we double staff time?. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 11 (3): 5-10.

- Reason, P. (1994). *Participation in human inquiry*. London: Sage publications.
- Reason, P. (1998). Three Approaches to Participative Inquiry. In Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. *Strategies of Qualitative Inquiry* (chap. 10, p. 261-291). London: Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Retsas, A. (1994). Problematic telephone orders: empowering nurses through action research. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 11 (2), 19-27.
- Sarri, R., & Sarri, C. (1992). Participatory action research in two communities in Bolivia and the United States. *International Social Work*, 35, 267-280.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Villasante, T.R., Montañés, M, Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: El Viejo Topo.
- Webb, C. (1991). Action research. In DFS Cormack éd., *The Research Process in Nursing* (chap. 17, p. 155-165). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Whyte, W.F. (1991). *Participatory Action Research*. London: SAGE Publications.
- Wilkinson, E., Elander, E., & Woolaway, M. (1997). Exploring the use of action research to stimulate and evaluate workplace health promotion. *Health Education Journal*, 56, 188-198.
- Wilson V., McCormack B. Critical realism as emancipatory action: the case for realistic evaluation in practice development. *Nurs Philos*. 2006; 7(1): 45-57.

