

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON RELACIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO

ANDRÉ OUELLET*

RESUMEN

Las discusiones relativas a los méritos y características de la investigación-acción no son siempre convincentes; sin duda, las numerosas definiciones de la noción de investigación-acción, con las múltiples experiencias y ambigüedades de los términos a ella referidos, impiden distinguir claramente las prácticas. En el presente artículo, primero exponemos una problemática situando las principales cuestiones de la investigación-acción con relación a los métodos cualitativo y cuantitativo. Luego, presentamos dos niveles de organización del discurso, cuyos principios destacan los interrogantes de la naturaleza filosófica y técnica. Les siguen fundamentos para las orientaciones cualitativa y cuantitativa, que nos permiten definir criterios para guiar las elecciones técnicas y metodológicas relativas al proceso de la investigación-acción. Por último, proponemos, en esta misma perspectiva, una estrategia compuesta de tres procesos complementarios que algunas prácticas podrán adoptar en sus procesos de investigación-acción.

* Ph. D. en Experimentación y Medida, Universidad de Ottawa.
B.E.S. en Pedagogía (Física y Matemáticas), Ministerio de Educación de Quebec.
Director Científico de la Especialización en Evaluación y Construcción de Indicadores de Gestión para la Educación Superior, Escuela de Administración de Negocios EAN.
E-mail: aouellet@ean.edu.co

UNA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Desde hace algunos decenios, las prácticas de la investigación-acción no han dejado de ser objeto de discusiones entre los investigadores, los practicantes y los organismos subvencionadores. La problemática de estas discusiones parece estar vinculada con la recíproca comprensión de los métodos cualitativo y cuantitativo que caracterizan las diversas prácticas de la investigación acción. (Bryman, 1984)

Una Definición de la Investigación-Acción

Hay, en efecto, muchos cuadros de referencias posibles para definir la investigación-acción. La diversidad de las definiciones es no solamente aparente en el plano teórico, sino que lo es también en el de las prácticas (Thirion, 1980). En consecuencia, hay, teórica y prácticamente, diversas maneras de unir la investigación y la acción (Goyette y Michelle, 1987). En el plano funcional, inspirándose en diversos autores, hemos retenido la siguiente definición: la investigación-acción es una experiencia en donde la participación de los principales asociados en educación es necesaria y siempre está orientada hacia una finalidad de cambio social. La orientación puede concebirse en el prolongamiento del determinismo o en la emergencia del constructivismo. Los investigadores principales descubren los principios, y sus asistentes investigadores en acción (maestros, estudiantes y otros colaboradores en el terreno) descubren las mejores maneras de aplicarlos (Heynemand y Gagnon, 1995; Lytle y Smith, 1996).

Historia y Fundamento de la Investigación-Acción en Educación

A pesar de la diversidad que caracteriza a las definiciones de la investigación-acción, es relativamente fácil reconocer los grandes principios sobre los cuales reposa la finalidad del cambio social en las diferentes prácticas en investigación-acción.

La noción de participación, más que la de observación, es pues el elemento clave de una situación donde el observador es observado. Así, sujeto y objeto no solamente son inseparables, sino

que se convierten igualmente en indisolubles. En este sentido, el universo que se construye voluntariamente, es uno de participación colectiva que desemboca en cambios sociales. Estos cambios requieren, aquí y ahora, de la participación de nuevos estados de conciencia para resolver los problemas actuales de la sociedad (Ouellet, 1990; Hess, 1983; Jantsch, 1976; Kleitman, 1973).

De otra parte, un tal paso de concientización necesita de la realización de un equilibrio entre las vías holística y reduccionista con relación al objeto de la investigación. Y la conjunción de pensamientos intuitivos y racionales, en los métodos cualitativo y cuantitativo, puede concebirse con la interacción de los procesos, tanto en los planos perceptivo, racional, como funcional; es lo que proponemos en la estrategia de investigación presentada. Pero la característica fundamental de la investigación-acción, es que el investigador se encuentre permanentemente en el terreno, lo que otorga a la función de "comunicación" un papel primordial. De esta manera, poco importa el tipo de metodología utilizada en uno u otro de los métodos, la comunicación está presente y asegurada entre la percepción y la investigación, entre la investigación y la acción, y entre la interpretación de los resultados y los principales participantes.

En lo que sigue de este artículo, el lector tendrá la ocasión de aprehender mejor el sentido que acordamos a estos términos. Empecemos primero por situar, en los planos reduccionista y holístico, la experimentación clásica y una solución de recambio en los planos experimentales.

La experimentación clásica del modelo positivista del método cuantitativo, reposa sobre el postulado filosófico de que el universo es ordenado, conforme a las leyes, previsible y determinado; es una aproximación de investigación orientada a la identificación de regularidades. Una tal tradición hace abstracción de la diversidad y de lo imprevisible, fenómeno éste muy presente en educación. La opción existencial-fenomenológica, de la aproximación cualitativa, sostiene que la "percepción" funda toda actividad humana y que es anterior a cualquier conceptualización abstracta. Dicho de otra manera, nos constituimos siempre con nuestras percepciones del mundo, es decir, con nuestros sentidos.

Atribuimos la paternidad de la investigación-acción a Kurt Lewin, quien la utilizara en psicología a finales de los años 30; sin embargo, evitamos afirmar que no haya otros antecedentes de esta práctica. Hecho sorprendente, la investigación-acción todavía sufre de falta de reconocimiento por parte de los organismos patrocinadores y de las instituciones, incluso si la realidad que cubren estos dos conceptos (investigación y acción) existe ya desde hace mucho tiempo (Van der Maren, 1984).

En la literatura, las discusiones que rodean la investigación-acción nos dejan a menudo escépticos, puesto que la línea de demarcación entre los interrogantes de orden epistemológico y técnico no es siempre evidente; se intercambian los términos y los principios, y, a menudo, estos interrogantes se tratan simultáneamente sin referencia a los métodos cualitativo y cuantitativo. Además se confunden en las discusiones los términos que sirven para definir las orientaciones cualitativas y cuantitativas (Becker y Geer, 1957). Igualmente ocurre que a las investigaciones cualitativas y cuantitativas se las considere como habiendo sido adelantadas según dos aproximaciones metodológicas opuestas o complementarias; este género de discusión toma un sentido diferente según los fundamentos filosóficos o técnicos que le sirvan de referencia. Por ejemplo, sabemos que en el plano epistemológico estas discusiones nos conducen a menudo ante situaciones inconmensurables, es decir, sin ninguna medida común para compararlas (Rist, 1977).

En los años 50, los términos "método" y "técnica" son a menudo utilizados como sinónimos para describir procedimientos concernientes a la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos (Buchler, 1961). En esos escritos, se parte a menudo del principio de que el problema debe dictar el método. En aquel momento, se habla de salidas técnicas y se compara las ventajas y desventajas de diferentes métodos de investigación, como los sondeos, las observaciones participan-

tes y los otros procedimientos clásicos, haciendo uso de cuestionarios predeterminados (Ouellet, 1983). De esta forma, estamos en situaciones conmensurables, y las comparaciones son posibles con relación a un contexto.



Más recientemente, en la literatura de finales de los años 80, los términos "metodología" y "método" son intercambiados y utilizados con referencia a posiciones epistemológicas, es decir, positivista y fenomenológica, describiendo las orientaciones cuantitativas y cualitativas (Lutz y Ramsey, 1974). Percibida bajo este ángulo, la expresión "metodología cualitativa" es una herramienta para estudiar y "ver" los

fundamentos de la sociedad y sus manifestaciones (Mishler, 1979), y el conocimiento derivado de este paso no separa el objeto de la investigación del sujeto consciente; podemos, entonces, hablar de reducción fenomenológica: la persona no está más separada de su medio ambiente. Por otra parte, la expresión "método cuantitativo", es igualmente una herramienta, pero para conocer y, sobre todo, abstraer; la reducción se convierte, en este caso, en un rasgo determinante de este conocimiento racional relativo, y la palabra "metodología" sirve entonces para designar el método científico: Inducción - Hipótesis - Deducción.

Debemos comprender que las decisiones sobre los planos técnico y fenomenológico hacen intervenir diferentes niveles de análisis y, en consecuencia, de conceptualización y de operacionalización (Barret, 1984). Pero como es difícil obtener un consenso con relación a estos conceptos, y como las dificultades aparecen fundadas y reales, nos parece más fácil situar las cuestiones de orden técnico y filosófico de manera consecutiva en las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. En las tres secciones que siguen nos detendremos en estos interrogantes.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LOS MÉTODOS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Si la investigación-acción despierta interrogantes, es porque ella se extiende a un conjunto de con-

cepciones y de prácticas diversas, a veces mal definidas. En consecuencia, se vuelve importante delimitar sus fundamentos cuando examinamos sus prácticas. Sabemos que desde hace ya algún tiempo, el discurso de la investigación-acción ha sido recuperado por los partidarios de los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa (Bogdan y Taylor, 1976). También sabemos que cada uno de estos métodos reposa sobre postulados diferentes y se articula, en la literatura, alrededor de dos preguntas diferentes que hemos asociado respectivamente con las posiciones epistemológica y positivista, y cada una de esas posiciones es objeto de interrogaciones con diferentes niveles de lenguaje. Evidentemente, esto no facilita la comprensión de la realidad de la clase y de la escuela con sus dimensiones pedagógica, psicológica y sociológica (Shapiro, 1983).

Según Gélinas (1985), y según el método que se privilegie, encontramos diversos grupos de practicantes. Por una parte, tenemos los "concientizadores" y los "exploradores", que se sitúan en la prolongación de la orientación determinista, y, por otra parte, los "observadores" y los "participantes", que se sitúan en la eventualidad de la orientación constructivista. Incluso si es delicado (y en realidad imposible) extraer una línea de demarcación entre estos grupos de practicantes, el hecho de situarlos más precisamente en las diferentes prácticas nos ayuda a comprender los méritos y las características de la investigación-acción.

Los Concientizadores y los Exploradores

Los "concientizadores" tratan de revelar pistas descriptivas e ideológicas, pero sin orientaciones precisas con conjuntos de variables, mientras que los "exploradores" tratan de asociar conjuntos de variables con pistas prescriptivas y explicativas. Estas tendencias concientizantes y exploradoras se sitúan más en el prolongamiento del método "experimental clásico".

El problema con estas prácticas parece residir en el nivel de la comunicación de la investigación-acción, en particular en el plano de "la interpretación" (Grell y Wery, 1981), es decir, en la manera de representar los cambios. Para Bogdan y Taylor (1976), las diferentes investigaciones aplicadas en educación evaluativa, pedagógica y otras, incluso

si proceden de una aproximación cualitativa, son a menudo interpretadas según los mismos criterios que la aproximación cualitativa, es decir, en función de hipótesis explicativas.

Los Observadores y los Participantes

Los observadores-participantes tratan de encontrar el sentido de la realidad a partir de los actores, y sin comprometerse demasiado. Los participantes-observadores no proponen nada; estos grupos favorecen la intersubjetividad y mantienen lazos sociales perdurables. Sin embargo, postulan un universo construido y caracterizado por el indeterminismo, el libre arbitrio, y sostienen que la persona es libre de determinar sus objetivos de vida.

Estas tendencias, marcadas por la "participación y la observación", se sitúan en la aproximación cualitativa y en un marco fenomenológico. Además, estas prácticas ponen el acento en la experiencia vivida, en el sentido que toma la realidad para los individuos en la perspectiva de su percepción del mundo y apuntan a la identificación de las estructuras fundamentales de los fenómenos estudiados (Legendre, 1993). En estas prácticas, notamos dos corrientes divergentes en el plano de la medida. De una parte, los fenomenólogos más radicales, para quienes el proceso de la medida cuantitativa reduce el fenómeno de la experiencia humana a categorías e invalida la experiencia destruyendo las estructuras, encuentran difícilmente una escucha en el plano institucional. Por otra parte, algunos investigadores menos radicales parecen acomodarse y consideran la medida como un elemento periférico, casi como una herramienta científica perfeccionada. Sin embargo, estos practicantes son tan vulnerables como los primeros, pues están sometidos a una evaluación que reposa en la indiferencia en el saber utilizable en beneficio del saber rentable. En efecto, los saberes rentables pueden recortarse en delgadas tajadas y ser vendidos como productos refinados de la ciencia en los organismos patrocinadores, los cuales prefieren remitirse a criterios científicos para evaluar los diversos proyectos que les son sometidos.

Por lo demás, comprobamos que, poco importa la aproximación utilizada o el método de investigación unido a la acción, las dificultades o las

críticas se relacionan con las cuestiones técnica y epistemológica. De una parte, tenemos las cuestiones técnicas que remiten a los diferentes métodos de investigación existentes, tales como la observación participante, la interview, los sondeos, etc. (Ouellet, 1990). por otra parte, encontramos cuestiones epistemológicas que emergen cuando tratamos los resultados "fenomenológico y positivista" de la investigación-acción (Barret et al., 1984). En ambos casos, el investigador describe aisladamente lo que le interesa, sin tener en cuenta las aproximaciones cualitativa y cuantitativa, y las formas de los pensamientos intuitivos racionales que las guían. Ahora vemos, con la ayuda de los investigadores de inspiración "existencial-fenomenológica", cómo podemos mejorar nuestras decisiones con relación a la escogencia de los métodos y de las aproximaciones.

El Pensamiento Racional y el Carácter Técnico de una Decisión

Las primeras cuestiones han sido debatidas en muchas ocasiones desde hace tres decenios (Becker y Geer, 1957). Ellas se refieren a las elecciones por hacer entre diferentes métodos, con el fin de maximizar la eficacia de la recolección de los datos; son válidas cuando toman en consideración el contexto o cuando están allí asociadas (Kolakowski, 1972). Es así como, cuando comparamos lógicamente el mérito de un método, tenemos una medida común, el contexto, para juzgar acerca de la eficacia de una técnica con relación a otra. En este sentido, nos encontramos ante una situación conmensurable, y podemos comparar y analizar en el plano técnico. En un plano abstracto, las palabras son reemplazadas por símbolos, y las operaciones de la razón son reguladas y definidas por un análisis matemático. Estos procesos y estas actividades constituyen el acto de la medida. Es este el sentido técnico de la decisión en este texto.

Los límites del conocimiento racional, derivando de la experiencia que tenemos de los objetos y de los acontecimientos en nuestro medio ambiente, empiezan a ser más reconocidos (Shapiro, 1983). Este conocimiento pertenece al dominio del intelecto, cuya función es la de distinguir, dividir, comparar, medir y categorizar. La abstracción es el rasgo "decisivo" de este conocimiento, pues-

to que para comparar y clasificar no podemos tomar en consideración todas las características, sino solamente algunos trazos específicos a los cuales se unen el reduccionismo y el principio de parsimonia. Este conocimiento racional es de alguna manera un sistema de conceptos para comunicar en general. La mayoría de nosotros tenemos dificultad en ser "conscientes" de los límites de este conocimiento racional; la función de la intuición creadora es la de llevarnos a considerar igualmente lo esencial del mundo real que percibimos. Según Merton (1965), lo real corresponde a la tradición según la cual el estudio de lo que está oculto, de lo que es esencial, opuesto a lo que es aparente, debe ser el objeto de la actividad científica.

El pensamiento Intuitivo y el Carácter Epistemológico de una Decisión

Las cuestiones de naturaleza fenomenológica y positivista de la investigación-acción en educación, sólo son debatidas desde el Siglo XX, es decir, desde la revolución conceptual en ciencia que condujo al rechazo de la visión mecanicista del universo. El problema es que estas cuestiones, que emergen del discurso epistemológico, son a menudo debatidas simultáneamente con referencia a los postulados del determinismo y del constructivismo. Los documentos de investigación en educación, se fundan a menudo en el postulado del determinismo del universo (un mundo determinado). En el curso de la historia de la investigación-acción en educación, el objeto de la investigación ha separado más bien el sujeto consciente, y esto aún cuando la importancia de la conciencia, de la "intuición" en tanto que "base de la ciencia", ha sido claramente demostrada por Tourenne (1981). En estas discusiones, llega a ser difícil mostrar las ventajas que poseen los postulados fenomenológicos sobre los positivistas, porque no tenemos más medida común para comparar: nos encontramos ante dos postulados diferentes. La característica mayor en la posición epistemológica, es que la observación no sólo es necesaria para observar al objeto, sino igualmente para definirlo. Así, la decisión toma un sentido en función de la interacción entre el objeto y el sujeto y su compromiso como participante. Sin embargo, observamos que esta concepción relativista comienza a abrirse paso en nuestras tradiciones en educación (Koestler, 1974.).

Muchos investigadores que han marcado la historia de la ciencia, han intentado definir mejor el concepto de la intuición creativa en relación con la conciencia, presentándola como una forma de pensamiento complementaria de la lógica formal. diferentes expresiones han sido entonces utilizadas para comparar este concepto con otras realidades, como el despertar del espíritu, la percepción refinada, la cognición subjetiva, el estado de conciencia superior, la experiencia momentánea, el salto del espíritu, el estado de vigilia, la "participación consciente". Lo que importa retener en todas estas expresiones, es la idea de una percepción más englobante, que permita comprender el sentido de la realidad de la vida. Puesto que para concebir bien el proceso científico es necesario percibir bien la realidad (Goyette y Michelle, 1987). Veámos ahora cómo la complementariedad del pensamiento intuitivo y científico se articula con relación a los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación-acción. Pero antes de pasar a la siguiente sección, citaremos esta frase de Pascal: "*Evitar dos excesos: excluir la razón, no admitir sino la razón*".

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LOS PENSAMIENTOS INTUITIVO Y LÓGICO

Grand'Maison (1976) sostiene que demasiadas investigaciones-acciones responden a las cuestiones de las instituciones que las encargan y de los investigadores, pero poco a las preguntas de los mismos interesados. Por ejemplo, si la finalidad de la investigación-acción es ayudar a las gentes a participar en la construcción de sus "universos" por la "participación colectiva", hay motivos para interrogarse más sobre la función de la investigación-acción en la ciencia tradicional. Debemos preguntarnos en qué y cómo la investigación-acción puede ayudarnos a desarrollar en armonía el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo en los procedimientos cualitativo y cuantitativo.

El Método Cuantitativo y el Pensamiento Lógico

Las distinciones entre las metodologías cuantitativa y cualitativa han sido elaboradas y discutidas en muchas disciplinas y dominios de investigación (Patton, 1975; Magoon, 1977; Evered Louis, 1981). En la metodología cuantitativa el investiga-

dor está preocupado por la conceptualización y por la operacionalización de los conceptos; la objetividad, la medida, la reproductibilidad, la predicción y las relaciones causales son criterios importantes que hacen parte de los hábitos y la tradición para juzgar la validez de la investigación (Kolakowski, 1972).

Por ejemplo, los sondeos, al igual que todas las otras medidas cuantitativas que representan conceptos operacionales, son herramientas privilegiadas para el estudio de los comportamientos constantes, es decir, comportamientos predeterminados por el observador. Estas herramientas, que ponen en relación variables, permiten comparar grupos de datos con el fin de establecer correlaciones. Las investigaciones en educación que recogen datos con tales herramientas, son descritas como procesos positivistas, empíricos y no fenomenológicos (Lutz y Ramsey, 1974). Los términos "positivista" y "empírico" son utilizados con referencia a la investigación experimental; en efecto, es con estos términos que es descrito el procedimiento cuantitativo en educación. Así el conocimiento racional constituye un sistema de conceptos y de símbolos abstractos, caracterizados por la estructura lineal y serial típica de nuestro pensamiento y de nuestro lenguaje. En el lenguaje científico, esta estructura lineal se hace explícita por el uso del alfabeto que sirve para comunicar experiencia y pensamiento lógico en frases y cifras, o sea en datos cuantitativos.

El mundo real, por su parte, es de una variedad y de una complejidad infinitas, un mundo multidimensional. ¿Cómo podemos manejar esta lógica formal asociándola con el pensamiento intuitivo en la complementariedad de los procedimientos cualitativo y cuantitativo?.

El método científico de la abstracción es muy eficaz y poderoso, pero debemos pagar su precio. Mientras que definimos de manera más precisa nuestros sistemas conceptuales, mientras trazamos el perfil y elaboramos relaciones rigurosas entre las variables, nos desprendemos cada vez más del mundo real del método cualitativo: el mapa no es el territorio, el concepto no es la experiencia.

El Método Cualitativo y el Pensamiento Intuitivo

Los métodos cualitativos difieren de los métodos cuantitativos de muchas maneras. En primer lugar, la tradición constructivista en el método cualitativo postula que el estudio de lo que está oculto, de lo que es esencial, se convierte en el objeto de la actividad de investigación; en este sentido, la percepción es lo real. En cambio, la tradición positivista, respecto a los métodos cuantitativos, se limita a lo que es observable directa o indirectamente, elimina de hecho la experiencia en beneficio del comportamiento. Por lo demás, el cuadro fenomenológico que emerge del método cualitativo, se interesa en las variables que reflejan las experiencias internas y privadas, y en las reflexiones que constituyen a los seres humanos, de la misma manera que en la necesidad de una participación activa de los aprendices en la "construcción" y en el aprendizaje de los saberes (Laroche y Bednarz, 1994). El marco positivista que surge del método cuantitativo, se interesa, por lo que a él respecta, en las variables interrelacionadas en un sistema, en sus relaciones; hay que objetivar, experimentar y aislar el fenómeno de su medio ambiente y hacer predicciones (Bronfenbrenner, 1981).

En el método cualitativo, hablamos de estudio sobre el terreno, de búsqueda de testimonios, de investigación participativa, de estudio de casos (Trow, 1957), de la investigación aplicada a la educación: evaluativa, pedagógica y participante (Bogdan y Taylor, 1976; Ouellet, 1994). Todos estos métodos son utilizados para describir el procedimiento cualitativo, y para hacer referencia a la vía holística de la investigación-acción aplicada en educación.

En educación, los participantes de la investigación-acción que toman la vía de la "observación participante", deben necesariamente enfrentar las presiones y exigencias de la construcción de lo real; por lo demás, estas personas deberían seguir una formación especial para no falsar los datos cualitativos de la investigación-acción en educación (Lutz y Ramsay, 1974). Estas prácticas son tal vez más susceptibles de ser criticadas, pues se inscriben en las corrientes "fenomenológicas" y son percibidas como quien considera la "medida" importante, pero no esen-

cial para comprender el método científico (Togeson, 1982).

Sobra decir que nuestro sistema abstracto de pensamiento conceptual del método cuantitativo, no sabría describir ni comprender totalmente tal realidad. El procedimiento cuantitativo es, naturalmente, una manera de cuantificar, de clasificar y de analizar. De otra parte, los límites de los conocimientos obtenidos por este método aparecen cada vez más en la ciencia moderna, particularmente en la física moderna que nos enseña, como lo expresa Heisenberg (1962), que cada palabra o concepto, tan claro como pueda parecer, tiene solamente un campo de aplicación límite; nuestra representación de la realidad es más fácil de aprehender que la realidad misma. La naturaleza fundamental de las cosas es siempre imposible de nombrar, de explicar; no se la puede explicar correctamente en ninguna lengua (Capra, 1979).

El conocimiento y las actividades racionales constituyen, ciertamente, una parte importante de la "investigación-acción en educación", pero no son el todo. La parte racional de la investigación-acción sería, de hecho, "vana" si no fuera completada por el pensamiento intuitivo, por el método cualitativo que, en un proceso científico, abre nuevos horizontes, tanto para la investigación y la acción, como para las elecciones a plantear en el plano social. Sin embargo, las palabras que empleamos no son siempre claramente definidas: tienen muchos sentidos que es necesario precisar en los planos técnico y epistemológico; es el objeto de la última sección: proporcionar pistas de reflexión que puedan ayudar a hacer las elecciones.

LAS ELECCIONES TÉCNICA Y EPISTEMOLÓGICA EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Muchas prácticas de la investigación-acción son percibidas, por una parte, como la prolongación del método cuantitativo, y, por otra parte, como una manifestación del método cualitativo. En ambos casos, nos encontramos ante una situación apremiante; lo que falta son los elementos para dividir estos dos métodos: lo necesario y lo esencial. En esta última sección, presentaremos algunos caminos que podrán ayudar a hacer elecciones ilustradas en los planos técnico y epistemológico, pero antes daremos algunos

ejemplos de cuestiones que ilustran la manera como ellas pueden presentarse a nuestra conciencia, así:

- ☛ ¿El objeto de la investigación dicta el método de investigación?
- ☛ ¿Los sondeos son más científicos que las observaciones participantes?
- ☛ ¿Las observaciones participantes carecen de rigor científico?
- ☛ ¿Una búsqueda sin hipótesis indica una falta de control?

Todas estas aseveraciones son debatidas en investigación-acción y siembran la confusión cuando se mezcla los niveles técnico y epistemológico en el análisis de una experiencia de investigación. Estas preguntas deberían clarificarse y comprenderse más fácilmente si nos referimos a los marcos fenomenológico y positivista ligados con los métodos cualitativo y cuantitativo.

La investigación-acción que se practica en el marco epistemológico, reposa sobre el postulado de un "universo construido", y el indeterminismo o libre arbitrio sostiene que el hombre no está determinado por su oficio y su medio, sino, por el contrario, es libre de determinar sus propios objetivos y su comportamiento. Los objetivos son determinados por las acciones con los actores y en el momento en que tienen lugar; la experiencia de la investigación-acción apunta a ampliar la conciencia colectiva con el fin de hacer posible el cambio social (Ley, 1979). Lo real existe en función de las elecciones colectivas e individuales. Encontramos, asociados con este postulado, los grupos de los "observados-observadores" y de los "observadores-participantes" que tienen por objetivo desarrollar "observaciones-participantes" para

la construcción de los conocimientos (Heap y Roth, 1973). Kleitman (1973) habla de nivel de conciencia, y esta toma de conciencia es determinada por nuestra capacidad para utilizar el "pasado y para contribuir con el futuro". Según el autor esta capacidad permite:

- ☛ Evaluar la información de manera sensorial.
- ☛ Reaccionar de manera crítica con ayuda del pensamiento racional.
- ☛ Hacer posible las transferencias de los aprendizajes y cambios sociales.

Esta definición pone en evidencia cuestiones importantes que son suscitadas en las experiencias de la investigación-acción en educación. Subrayemos que estos interrogantes hacen parte de las elecciones epistemológicas y técnicas.

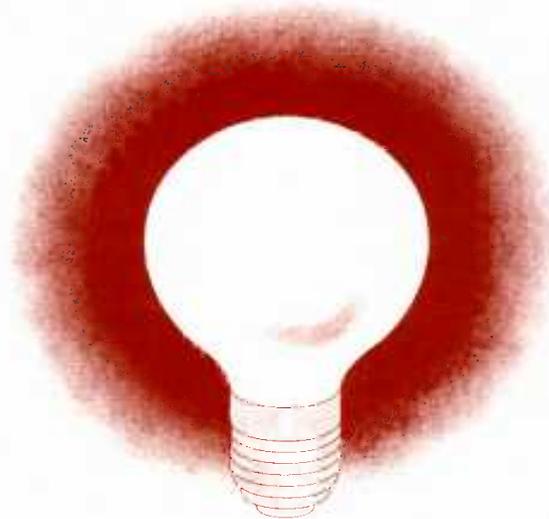
El Sentido de las Elecciones en Investigación-Acción

Las elecciones técnicas son necesarias después de que la elección de un método (cualitativo o cuantitativo) ha sido hecha. Por

ejemplo, la necesidad de recurrir a un sondeo, en lugar de a una técnica de observación participante, reposa en la satisfacción de tres condiciones técnicas (Warwick y Lininger, 1975):

1. Los datos cuantitativos deben ser recogidos para alcanzar el objetivo de la investigación.
2. Las informaciones a recoger deben ser específicas y relativamente familiares a los asistentes.
3. El investigador tiene necesidad de informaciones prioritarias para resolver un problema dado.

Se trata de condiciones que se encuentran en los sondeos relacionados con opiniones, actitudes,



creencias, percepciones y con el cambio de hábitos (Marsh, 1979).

El Sentido de las Elecciones Epistemológicas en Investigación-Acción

Las elecciones epistemológicas deben plantearse cuando es necesario decidir sobre el procedimiento metodológico: cuantitativo o cualitativo; en otros términos, cuando se trata de escoger entre una posición fenomenológica o positivista, o dividir estas posiciones de modo complementario (Warwick y Lininger, 1975). Por ejemplo, el concepto de la observación participante es más apropiado cuando:

- ☒ El estudio requiere informaciones sobre un contexto social y sobre las interacciones entre las personas.
- ☒ El investigador desea recoger la información de primera mano.
- ☒ El objetivo del estudio es "construir" un contexto social, cualitativo e integrado con el medio.

Tales estudios se interesan en el sistema de valores, en los cambios sociales, en los comportamientos, en los gestos, en la comunicación, en el aprendizaje, en la formación, en la toma de conciencia; así, para estos estudios, es necesario poner a punto modelos y técnicas matizadas más flexibles que no aislen a la persona del entorno (Baker y Gump, 1964).

Para tomar un ejemplo extraído de la medicina, podemos conocer la composición del cerebro analizando sus componentes, proceso éste que tiene por inconveniente el que destruye las estructuras. Sin embargo, podemos llegar al mismo resultado recurriendo a una técnica que deja intacta sus estructuras, o sea mediante el análisis a través del escaner. En educación, los investigadores se encuentran en una situación similar; los test escritos, con la utilización de lápiz y papel, son un caso particular donde la aplicación de las técnicas de evaluación clásicas tiende a destruir las estructuras dividiendo los aprendizajes humanos en porciones estrechas de tiempo (Parker y Patterson, 1979). Es precisamente por esta razón que debemos, en investigación-acción, desarrollar técnicas de "observaciones-participantes"

para comprender mejor los lazos entre la investigación y la acción, entre la percepción y la investigación, y entre la acción y el cambio social.

La elección del método cualitativo puede hacerse en función de criterios contextuales personales, perceptuales, conceptuales y funcionales; es un método más sometido a exigencias rigurosas en los planos científico y filosófico. He aquí algunos criterios que pueden guiar las elecciones en el plano epistemológico:

La sensibilidad: La observación participante es más sensible para percibir los fenómenos sociales complejos, mientras que los métodos clásicos son más robustos en esta materia.

La exploración: En razón de su flexibilidad, el método cualitativo puede preceder al método cuantitativo. En este sentido, no es necesario tener desde el comienzo una hipótesis por verificar, sino sentir la necesidad de explorar para descifrar el terreno.

La combinación de modalidades de la observación participante: Sabemos que una de las técnicas más frecuentemente utilizadas versa sobre la "participación y la observación"; podemos considerar arreglos entre cuatro modalidades (Ouellet, 1994):

1. Participación total: El investigador entra en interacción con los miembros de una misma cultura, pero su papel permanece desconocido.
2. Participante-observador: El investigador observa directamente, participa y mantiene relaciones sociales durables en el seno del ecosistema.
3. Observador-participante: El investigador se concentra en la recolección de observaciones propiamente dichas, no se compromete en la situación y combina la entrevista con las observaciones.
4. Observador en sentido absoluto: El investigador permanece extraño a la interacción social que tiene lugar en el ecosistema. Señalemos que todas estas modalidades poseen ventajas e inconvenientes y no pueden aplicarse a ciegas.

HACIA UNA ESTRATEGIA DE OBSERVACIÓN-PARTICIPANTE

Para llegar al proceso de adquisición de una subjetividad controlada, es decir, a la observación participante, debemos pasar por dos modalidades - "el observado-observador" y "el observador-participante" - de donde nacerá una comprensión mutua de las situaciones educativas por aprendizajes constructivistas (Pépin, 1994).

Importa subrayar en este análisis de "la observación y de la participación", que el objeto de la investigación constituye un sistema intermediario que liga los procesos de "preparación y de medida propuestos". El objeto de la investigación no existe y no tiene significación sino en este contexto; no en tanto que entidad aislada, sino en tanto que vínculo entre los procesos de percepción (preparación) y el modelo propuesto (la medida). Así, las propiedades del objeto no pueden ser definidas independientemente de sus procesos interactivos. Si la preparación o el modelo de medida propuesto para el cambio son modificadas, las propiedades del objeto cambiarán igualmente. Este es el sentido del concepto de la relatividad en investigación-acción.

En una tal estrategia, el objeto debe hacer parte de un ecosistema; una colectividad ecológica donde seres, tanto animados como inanimados, constituyen un sistema en un marco donde están en interacción (Goodlad, 1975). El papel del investigador en observación participante es, de una parte, llevar al objeto observado (persona u otro) a suministrar él mismo los elementos de una situación de aprendizaje y, de otra parte, a enseñar, con una formulación adecuada, a hacer parte de este ecosistema.

Hacia un Modelo de la Investigación-Acción

Formulemos ahora una definición de las actividades que enmarcan los métodos cualitativo y cuantitativo, incluida la perspectiva relativista. El pensamiento cibernético definido por los polos - la percepción real, la racional (pensamiento) y la funcional (hacer) - permite unir los procesos holístico, sistemático y praxiológico (Ouellet, 1975). En efecto, la experiencia nos enseña que, para "concebir bien, es necesario percibir bien", y para "hacer bien, es necesario concebir bien". Estos tres pro-

cesos toman su sentido respectivo por una reducción fenomenológica expuesta en las siguientes tres etapas.

Estrategia de la Investigación-Acción

1. Percepción de la Realidad

P: ¿Cómo estar a la escucha y atento a lo que es dado?

R: El observado debe volverse "observador".

Objetivos por alcanzar:

- Planificar directamente con el medio ecológico.
- Dividir las percepciones en un proceso subjetivo y descriptivo.
- Contar con la subjetividad controlada más que con la interpretativa.

2. Pensar de Manera Racional por un Proceso Sistemático

P: ¿Cómo "tratar los conocimientos de base?"

R: Situar al objeto en el conjunto del sistema organizado del cual hace parte.

Objetivos por alcanzar:

- Identificar el objetivo del sistema para conocer las funciones de la investigación.
- Extraer temas (dimensiones) que son portadores de información significativa.
- Buscar indicadores de calidad con fines de objetivación y ligar las dimensiones.

3. Proponer Cambios para un Proceso Funcional

P: ¿Cómo "hacer acciones" en el terreno?

R: Desarrollar una "observación participante" con miras a modelar el cambio.

Objetivos por alcanzar:

- Tender hacia la comprensión de las relaciones entre los temas.
- Formular hipótesis para comprender el funcionamiento del fenómeno.

- Presentar un modelo para comunicar e interpretar los cambios.

En la realidad, por supuesto, los tres polos no están nítidamente separados; están en interacción. El mundo real es, en efecto, de una variedad y de una complejidad infinitas, un mundo multidimensional al cual no se sabría acceder sin un proceso "sistemático", es decir, por etapas. En sus concepciones, estos polos forman un proceso y, a nuestro juicio, responden respectivamente a las necesidades de escoger, de conocer y de hacer que comporta toda estrategia de investigación-acción o de investigación evaluativa.



te el cual el observado se convierte en un observador. Demostrará, más que empatía una objetividad controlada, lo que permitirá establecer la comunicación con todos los actores: investigador, enseñante, alumnos y otros intervinientes sociales. Tremblay (1974) insiste en la importancia de aprehender globalmente y de describir el mundo real; es una etapa previa antes de intentar aplicar cambios en investigación-acción, y su realización es facilitada por el método holístico.

El Proceso de la Investigación-Acción

En estos procesos, las palabras:

- "Metodología" es utilizada para escribir las aproximaciones cuantitativa y cualitativa;
- "Aproximaciones cualitativa y cuantitativa" orientan respectivamente las orientaciones fenomenológica y positivista de investigación;
- "Método de investigación" representa un tipo particular de investigación cualitativa o cuantitativa aplicado en educación, por ejemplo una encuesta o una observación participante (Ouellet, 1994);
- "Investigación-acción" representa las funciones activa y constructivista de comunicación, participación, cambio social, formación y aprendizaje.

Veamos ahora, con las siguientes tres etapas sucesivas, cómo se aplica el proceso estratégico:

Etapas 1: Preparación y Experiencia Ingenua

La primera etapa, la toma de los datos, representa la vía de acceso a los datos por la comunicación de las percepciones. Es el proceso median-

Etapas 2: Reflexión y Reducción

La segunda etapa, la organización de un sistema, comprende la clarificación del objetivo por los temas y las indicaciones; representa la fase de la subjetivación controlada que permite llegar a una duda honesta sin bloquear la acción. Boterf (1983) menciona que es necesario para el investigador mantener una cierta distancia crítica, sin la cual corre el riesgo de ponerse al servicio de la ideología de la organización. Según este autor, el investigador, para ser eficaz, debe estar comprometido con la acción, y al mismo tiempo libre de la organización. Y el papel de la aproximación sistémica es justamente ayudar a encontrar este equilibrio entre la preparación y la medida de cambio. Así, el proceso sistémico permite temporalmente aislar el fenómeno estudiado entre la preparación y la medida propuesta. Evidentemente, para describir correctamente lo que ocurre, "los observadores-participantes" deben escoger los buenos términos. Lamoureux (1984) insiste en la importancia de salir del ghetto científico y de aprender a expresarse en un lenguaje comprensible; ¿acaso no es ese el papel de la aproximación sistémica, el de reagrupar los elementos parecidos y de ponerlos en comunicación? Un elemento es juzgado necesario si su ausencia cambia las funciones vinculadas con el objetivo de la experiencia.

Etapa 3: Interpretación y Difusión

La tercera etapa, la formulación de hipótesis exploratorias para el modelaje de la "observación participante", orienta las acciones para emprender el cambio, permite proceder al cierre del bucle cibernético y, de alguna manera, a una toma de distancia temporal. Antes de emprender otras acciones, esta etapa se presenta como una evaluación sumativa. Precisemos que no es necesario limitar la difusión solamente a esta etapa; puede hacer parte de todas las etapas y tomar diferentes formas como el anuncio, una exposición, una reflexión, un montaje, una conferencia, en suma, todo medio de comunicación, incluyendo las diversas técnicas de desciframiento de la información (Ouellet, 1983). En razón de la naturaleza misma de la "participación" que ha remplazado la antigua palabra "observador en sentido absoluto", la "subjetividad" controlada debería permitir desembocar en un mundo de participación, que precederá a la construcción del universo de manera consciente. Es en este sentido que se habla de bucle de un mundo de autorregulación por lo interno y no por lo externo. El cierre del bucle por el modelado no hace sino permitir la apertura de nuevos bucles que son, de hecho, las características del cambio y sus interpretaciones. Grand' Maison (1976) y Goyette y Michelle (1987) señalan la importancia de la función control llamada "praxiológica" en investigación-acción: la interpretación praxiológica juega el mismo papel que la interpretación formal en investigación experimental. Se considera entonces la predicción y el control como consecuencias de la investigación experimental más que como elementos de la definición misma de la investigación en ciencia. En otras palabras, entre más progreso hay hacia la comprensión de un objeto, más aumenta la habilidad para predecir y controlar sus efectos (Laferrière, 1985).

CONCLUSIÓN

La investigación-acción debería poder ayudarnos a establecer un lazo entre los métodos cuantitativo y cualitativo, lo que permitiría enriquecer mutuamente la historia de las tradiciones positivista y constructivista en investigación. La reducción fenomenológica expuesta en las tres etapas de esta estrategia representa un elemento interesante para introducir en el proceso de investigación clásica en educación, lo que no puede sino ayudar a

disipar en este dominio el escepticismo con relación a la investigación-acción. Así, es posible hacer de los enseñantes, con la ayuda de la observación participante, colaboradores plenos, y situar la investigación-acción entre el holismo y el reduccionismo, y de esta suerte, evitar excluir la razón o no admitir sino la razón.

BIBLIOGRAFÍA

- AKTOUF, O. (1987). *Méthodologie des Sciences Sociales en Approche Qualitative des Organisations: Une Introduction à la Démarche Classique et une Critique*. Québec: PUQ, 332 p.
- BACHELARD, G. (1987). *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Paris: PUF, p. 5.
- BAKER, R.G. et GUMP, P. (1964). *Big School, Small School*. Stanford (Ca): Stanford University Press, p. 3.
- BARRETT, L. et al. (1984). "Analysing Phenomenological", *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. II, No. 1, p. 22-34.
- BECKER, H.S. et GEER, B. (1957). "Participant Observation and Intervening: A comparison", *Human Organization*, Vol. 16, No. 3, p. 28-32.
- BOGDAN et TAYLOR, S.J. (1976). *Introduction to Qualitative Research, Methods*. New York: Wiley, p. 2-5.
- BOTERF, L.G. (1983). "La Recherche-action: Une Nouvelle Relation entre les Experts et les Acteurs Sociaux", *POUR*, No. 90, p. 34-46.
- BOURDON, R. et BOURRICAUD, F. (1986). "Mesuré", *Dictionnaire Critique de la Sociologie*. Paris: PUF, p. 360-362.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). "L'écologie Expérimentale de l'éducation", Dans A. Beaudot (éd.). *Sociologie de l'école: pour une Analyse des Établissements Scolaires*. Paris: Dunod, p. 21-50.
- BRYMAN, A. (1988). "Quantity and Quality", *Social Research*. London: Urwin, p. 29.

- BRYMAN, A. (1984). "The Debate About Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology?", *The British Journal of Sociology*, Vol. 35, No. 1, p. 75-92.
- BUCHLER (1961). *The Concept of Method*. New York: Columbia University Press, p. 125-126.
- CAPRA, F. (1976). *The Tao of Physics*. Fontana: Collins, p. 324.
- CAROL, J. (1976). *Participant Observation: An Interpretative Research Methodology for Elucidating Educative Process*. Madison (W.): University of Wisconsin, p. 4-5.
- DESCHAMPS, C. (1995). *L'approche Phénoménologique en Recherche*. Montréal: Éd. Guérin, 112 p.
- DESLAURIER, J.P. (1987). *Les Méthodes Qualitatives*. Sainte-Foy (Québec): PUQ, 164 p.
- EINSTEIN (1983). Cité dans *Space, Time and Beyond*. New York: Bob, Toben, Dutton, p. 125.
- ELLIOT, J.E. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press, 163 p.
- EVERED, R. et LOUIS, M.R. (1981). "Alternative Perspectives in the Organizational Sciences: Inquiry from the Inside and Inquiry from the Outside", *Academy of Management Review*, Vol. 6, No. 3, p. 885-895.
- FLUCKIGER, M. et KLANE, K. (1991). *La Perception de l'environnement*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, p. 143-160.
- GÉLINAS, A. (1985). "La Recherche-action", *Repères: Essais en éducation*, op. cit., p. 81-86.
- GOODLAD, I.J. (1975). *The Dynamics of Educational Change*. New York: McGraw-Hill, p. 205.
- GOYETTE, G. et MICHELLE, L.H. (1987). *La Recherche-action, ses Fonctions, ses Fondements et ses Instrumentations*. Sainte-Foy (Québec): PUQ, 220 p.
- GRAND' MAISON, J. (1976). *Pour une Pédagogie d'auto-développement en Éducation*. Montréal: Éditions Stanké, 191 p.
- GRELL, P. et WERY, A. (1981). "Problématique de la Recherche-action", *Revue Internationale d'action Communautaire, La Recherche-action, Enjeux et Pratiques*, Vol. 5, No. 45, Printemps, p. 123-130.
- GUIDDENS, A.T. (1974). *Introduction in Positivism and Sociology*. London: Heinemann, p. 1-22.
- HEAP, J.L. et ROTH, P.A. (1973). "On Phenomenological Sociology", *American Sociological Review*, Vol. 38, No. 3, p. 354-370.
- HEISENBERG, W. (1962). *La Nature dans la Physique Contemporaine*. Paris: Gallimard, p. 23.
- HERGON, M.A. et SEIPEL, C. (1988). *Recherches Impliquées—Recherche-action: le cas de l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck, Wesmail, 185 p.
- HESS, R. (1983). "La Recherche-action, Histoire et Typologie", *POUR*, No. 90, Juin - Juillet, Université de Paris VIII, France.
- HEYNEMAND, J. et GAGNON, D. (1995). *Le Praticien Réflexif: à la Recherche du Savoir Caché dans l'agir*. (Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Éditions Logiques, Collection "Formation des maîtres", 120 p.
- JACOB, E. (19..). "Qualitative Research Tradition: A review", *Review of Educational Researcher*, Vol. 7, No. 1, p. 16-24.
- JANTSCH, E. (1976). *Evolution and Consciousness*. Wesley, Mass.: Addison, p. 230-231.
- JASPERS, K. (1975). "Intelligence for Secondary Education", dans *Science of Creative*, M.W. Press, p. 192.
- KLEITMAN, N. (1973). *Sleep and Wakefulness*. Chicago: University of Chicago Press, p. 37.
- KOESTLER, A. (1974). "Order from Disorder", *Harper's Magazine*, No. 249, p. 58.

- KOLAKOWSKI (1972). *Positivist Philosophy*. Harmondsworth: Penguin, p. 10-20.
- LAFERRIÈRE, T. (1985). "L'alternative Existentielle-phénoménologique", dans *Repères*, op. cit.
- LAMOUREUX, H. et al. (1984). *L'intervention Communautaire*. Montréal: Éditions Saint-Martin, p. 92.
- LAPIERRE, A. (19..). "Les Méthodes Qualitatives: de la Théorie à la Pratique», *Cahiers de Recherche Sociologique*, Vol. 5, No. 2, p. 5-10.
- LAROCHELLE, M. ET BEDNARZ, N. (1994). "À Propos du Constructionnisme et de l'éducation», *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XX, No. 1, p. 5-19.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'éducation*. Montréal: Éd. Guérin (2^e éd.), p. IV-V.
- LEMOIGNE, J.L. (1977). *La Théorie du Système Général: Théorie de la Modélisation*. Paris: PUF, p. 38-40.
- LEY, K. (1979). *Le Statut Scientifique de la Recherche-action: Premier Propos pour un Débat*. Neuchâtel: Institut Roman de Recherches et de Documentations Pédagogiques (IRDP), 11 p.
- LUTZ, F.W. et RAMSAY, M.A. (1974). "The use of Anthropological Field Methods in Education", *Educational Researcher*, Vol. 3, No. 10, p. 5-9.
- LITTLE, S. et SMITH, M.C. (1996). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York: Éditions S.E. Noffke et R.B. Stevenson, Teachers College Press, 228 p.
- MAGOON, A.J. (1977). "Constructivist Approaches", *Education Research*, Vol. 47, No. 4, p. 651-693.
- MARSH, C. (1979). "Problems with Survey: Method or Epistemology", *Sociology*, Vol. 13, No. 2, p. 293-305.
- MERTON, R. (1985). *Éléments de Théorie et de Méthode Sociologique*. Paris: Plon, p. 13.
- MISHLER, E.G. (1979). "Meaning in Context: Is There any Other Kind?", *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 7, p. 2-10.
- OUELLET, A. (1983). *L'évaluation Créative: une Approche Systémique des Valeurs*. Sainte-Foy (Québec): PUQ, 410 p.
- OUELLET, A. (1990). *Guide du Chercheur: Quelques Éléments de Zen dans l'approche Holistique*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Éditeur, 189 p.
- OUELLET, A. (1975-1994). *Processus de Recherche: Introduction à la Méthodologie de la Recherche*. Sainte-Foy (Québec): PUQ (2^e édition), 276 p.
- PARKER et PATTERSON, J.L. (1979). *Pour un Modèle Écologique d'évaluation*. *Éducation Forum*, p. 13-24.
- PATTON, M.Q. (1975). *Alternative Evaluation Research Paradigms*. Dakota: North Dakota Study Group on Evaluation, p. 27.
- PÉPIN, Y. (1994). "Savoirs Pratiques et Savoirs Scolaires: une Représentation Constructiviste de l'éducation", *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XX, No. 1, p. 63-85.
- POISSON, Y. (1991). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Sainte-Foy (Québec): PUQ, 188 p.
- REPÈRES (1985). *Essais en Éducation*. Montréal: Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 p.
- RIST, R.C. (1977). "Overview on the Relations Among Education Research Paradigm: From Disdain to Detente", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 8, p. 42-49.
- SAUVÉ, L. (1994). *Pour une Éducation Relative à l'environnement*. Montréal: Éd. Guérin, p. 291-325.
- SHAPIRO, E. (1973). "Educational Evaluation: Rethinking the Criteria of Competence", *School Review*, Nov., p. 523-549.

SHAPIRO, H.S. (1983). "Educational Research, Social Change and the Challenge to Methodology: A study in the Sociology of Knowledge", *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 1, No. 2, p. 127-139.

SORTONI, G. (1970). "Concepts Misformation in Comparative Politics", *American Political Science Review*, Vol. XIV, No. 4, p. 1033-1050.

THIRION, A.M. (1980). *Tendances Actuelles de la Recherche-action. Examen Critique. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège*, 239 p.

TOGESSON, C.W. (1982). *Humanistic Psychology: A Synthesis*. Hornewood: The Dorsey Press, p. 72-76.

TOURENNE, C. (1981). *Vers une Science de la Conscience*. Éditions de l'Âge de l'Illumination, 275 p.

TREMBLAY, R.B. (1974). "L'activité d'investigation Scientifique", *Le Groupe Optimal*. Montréal: Éditions du CIM, Cahier III, p. 22, 52.

TREND, M.G. (1978). "On the Reconciliation of Quantitative and Qualitative Analyses: A Case Study", *Human Organization*, Vol. 37, No. 4, p. 345-354.

TROW, M. (1957). "Current on Participant Observation and Intervening", *Human Organization*, Vol. 16, No. 3, p. 33-34.

VAN DER MAREN, J.M. (1984). *Objet et Méthodologie en Recherche Qualitative*. Montréal: Actes du Colloque Tenu à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, p. 1.

WARWICK, D.P. et LININGER, C.A. (1975). *The Sample Survey: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill, p. 9-10.

WATZLAWICK, P. (1988). "Les Prédications qui se Vérifient d'elles-mêmes", dans P. Watzlawick, *L'invention de la Réalité*. Paris: Éd. du Seuil, p. 109-130.