

El método de investigación-acción aplicado en escenarios educativos: Sistematización de una experiencia....

Marisela Sánchez, Douglas Núñez y Ledis Molero
Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.
Maracaibo-Venezuela. E-mail: mari51276@hotmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es describir el proceso de aplicación del método de investigación-acción en los proyectos de investigación educativa conducidos por estudiantes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. La ejecución de proyectos educativos promueve que el docente en formación desarrolle: la innovación, la crítica y la autocrítica de su producción investigativa, el pensamiento reflexivo y la generación de conocimientos a partir de su propia práctica; aplicando el método de investigación acción sustentado en ocho etapas que propone (Martínez, 1999). Finalmente se plantean conclusiones del estudio y recomendaciones a los docentes. Además es importante destacar que el enfoque asumido en la investigación es sociohistoricista fenomenológico; marcado por un estilo de pensamiento introspectivo-intuitivo y una orientación vivencial contextual y sociocultural de los hechos (Padrón, 1998). Los resultados evidenciaron la generación de los siguientes aportes: ampliación e internalización de los procesos de: sensibilización, sistematización, reflexión y descripción de experiencias educativas, entre otros.

Palabras clave: Método de investigación-acción, sistematización, experiencia.

Recibido: 15-01-2009 ~ Aceptado: 29-05-2009

The Action Research Method Applied to Educational Scenarios: Systematizing an Experience

Abstract

The main purpose of this article is to describe the processes of applying the action research method to educational research projects conducted by students in the School of Education, College of Humanities and Education at the University of Zulia. The execution of educational projects promotes in the teacher-in-training the development of innovation, criticism and self-criticism about his/her research production, reflective thought and the generation of knowledge based on one's own practice, supported by the eight-level action research method proposed by Martínez (1999). Finally, conclusions of the study and recommendations for teachers are presented. The research uses the social-historical, phenomenological approach, marked by an introspective-intuitive style of thought and a contextual, socio-cultural orientation toward experiencing facts (Padrón, 1998). Results show generation of the following contributions: broadening and internalization of sensitization processes, systematization, reflection and the description of educational experiences, among others.

Key words: Action research method, systematization, experience.

Introducción

El propósito de aplicar el método de Investigación-acción como racionalidad metódica de sustento de los proyectos de Investigación Educativa conducidos por los estudiantes de Educación, es promover en el estudiante un conjunto de vivencias que potencien el rol de investigador y su perfil de educador.

De manera que su praxis docente se convierta en objeto de investigación, al tiempo que desarrolle conciencia crítica y capacidad innovadora, que reivindique la reflexión, el diálogo, la interacción, el

estudio, la argumentación, se inserte en lo observado, capture la mayor riqueza de la realidad, considere el contexto sociocultural, establezca una interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto que investiga y promueva transformaciones que incidan en el mejoramiento de la calidad educativa.

Definición y etapas del método investigación-acción

El padre de la investigación acción es el psicólogo social Kurt Lewin, desde 1948, su modelo implica un espiral de ciclos que apun-

tan hacia situaciones que se desean mejorar, cambiar y transformar. Otros investigadores del campo psicológico y educativo han hecho aportes a este método y a sus etapas; entre los cuales se pueden señalar a John Elliott (1996), Miguel Martínez (1999); entre otros.

Para abordar las etapas del método de investigación acción en la experiencia, antes señalada; se ha seguido al autor Miguel Martínez (1999: 230-235), aplicando las ocho (8) etapas que el propone; describiendo algunas incorporaciones y dilemas derivados de su práctica. Seguidamente se hace una descripción de las referidas etapas:

Etapas 1: Diseño General del Proyecto:

En la aplicación de esta etapa interactiva se desarrollan dos fases: una primera fase de acercamiento de los estudiantes de Seminario de Investigación en la escuela seleccionada, que en este caso fue la EBA "Ramón Reinoso Núñez", donde previamente debe existir una interacción continua entre el docente universitario que dirige la asignatura y el personal directivo y docente de la organización educativa seleccionada; además también es necesario establecer encuentros reflexivos con los estudiantes investigadores educativos y su rol, ante situaciones, que serán vivenciadas en el ambiente escolar seleccionado.

La segunda fase, es referida a la inserción del estudiante universitario con carrera docente, en la institución educativa seleccionada, destacando inicialmente el contexto: institución educativa, entorno, alumnado, familias, personal directivo, docente, administrativo, obrero, y comunidad. En todo caso, observa e indaga en la escuela seleccionada: su ubicación geográfica, historia, estructura social, datos generales como: matrícula, tipos de alumnos que atienden: regulares, de etnias, discapacitados extranjeros; nivel económico, programas sociales, salud, nutrición, ambiente vinculación con organizaciones: religiosas, sociales, políticas y empresariales, comunitarias, recreativas, artísticas, culturales, infraestructura escolar, equipos, talleres, tecnologías, entre otros.

Etapas 2 y 3: Identificación y análisis del problema:

En la aplicación del método se han integrado las etapas 2 y 3 para no fraccionar el proceso reflexivo, narrativo, holístico y creativo del investigador cualitativo, que considera "tanto lo que sucede en su interior como lo que acontece en su exterior" (Meneses, 2007:2).

Según la autora antes citada, la reflexividad es una interesante y novedosa técnica de investigación que partiendo de la reflexión, a partir de una situación de trabajo de campo,

se atreve a considerar la implicación reflexiva como la acción de mayor capacidad interpretativa.

Ahora bien, es importante destacar que el proceso reflexivo se desarrolla de forma cíclica. La primera fase es provocada por sentimientos de insatisfacción e incertidumbre. La segunda fase implica un análisis crítico de la situación; utilizando cuatro términos: asociación, integración, validación y apropiación.

Durante este proceso reflexivo el estudiante investigador de la carrera de educación, obtiene una visión integral de los diversos problemas observados en escenarios educativos para identificar, jerarquizar, seleccionar y describir la problemática que abordará en su investigación. Luego, a través de una amplia narración de manera escrita y adoptando una actitud fenomenológica abierta, reflexiva, crítica, flexible, creativa y original; expresa como ha percibido la problemática seleccionada incorporando procesos de sistematización. Finalizada la narración de la vivencia, pueden incorporarse la interrogante de la investigación y los objetivos propuestos.

Diversos autores definen la sistematización como "registrar de manera ordenada una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia" (Manjares, 2008: 66). Es decir, se

concibe la sistematización como un proceso intencionado de producción participativa de conocimientos teóricos y prácticos.

También es considerada la sistematización como "una forma de reflexividad y producción de conocimientos, que responde a un conjunto de prácticas en el marco de corrientes renovadoras que buscan redefinir desde la particularidad de la experiencia, los marcos de intervención de la práctica social" (Jara, 2008:16), desarrollada "inicialmente por los trabajadores sociales, luego trasciende hacia la educación popular y posteriormente hacia la sistematización del desarrollo" (Barnechea y Morgan, 2007:18).

La sistematización como una forma de investigación, busca generar saberes y conocimientos pertinentes y contextualizados, a través de la reflexión y la práctica, considerando los seres humanos que participan en ella. Como proceso investigativo, requiere desde su inicio, de un diálogo reflexivo y crítico con los otros, que han compartido la compleja experiencia educativa, propia de las realidades sociales, donde se presentan diversas perspectivas que diversifican la manera de comprender los procesos interactivos vividos.

La reflexividad dialógica de la sistematización permite; relatar la experiencia, enriquecer los modos de comprensión, establecer relaciones comprensivas; que facilitan la interpretación de los significados

las acciones, los discursos y las interrelaciones entre los participantes de una práctica compartida.

Cada sistematización es única, en ella es fundamental escribir, generar relatos individuales y colectivos sobre la experiencia vivida. En este proceso intervienen: las memorias, saberes y conocimientos de los participantes. Se reconoce que cada persona posee su propia verdad y que nadie tiene la verdad absoluta sobre los acontecimientos de la práctica. Lo que si es necesario, es la recogida de cada información aportada por los informantes clave, para luego aplicar técnicas de triangulación.

En síntesis, es importante resaltar que pensar y reflexionar de manera colectiva, enriquece los procesos en los cuales estamos inmersos. La mirada y la interpretación del otro, profundizan la nuestra y permiten el apareamiento de la novedad en la información, que incorpora nuevas energías y reduce los niveles de entropía.

Finalmente, en esta etapa se presentan algunas recomendaciones a considerar para describir la narración de vivencias:

- Es importante un comienzo interesante y significativo, para mantener la atención y el interés del lector. Para Vivaldi (2003) esto se obtiene buscando desde el inicio un hecho, una idea, escena o un dato significativo que provoque en el lector una interrogante ¿Qué será esto? ¿Qué va a pasar

aquí? Ejemplo: una escena dramática o humorística, un paisaje, el gesto de una hombre, una reflexión moral relacionada con el tema o idea que se va a desarrollar. Todo depende de la fuerza que el narrador sepa dar a éste inicio.

- Destacar los elementos de la narración como: el narrador, los personajes o protagonistas que viven los acontecimientos relatados, el argumento de la narración o sea la sucesión de acontecimientos, el ambiente. Esto representaría la segunda escena y el desenlace. Según Cicerón, citado por el autor antes mencionado “la exposición debe brotar del asunto, como la flor de su tallo” (430). Es decir, en el desarrollo de la narración prevalece lo natural, lo importante, la sencillez y se omite lo inútil y los preámbulos.
- También se sugiere que el final sea sugerente, reflexivo y artístico; evitando finales definitivos, simples y matemáticos. Propone Vivaldi (2003) que es conveniente dejar al lector un tanto en suspenso para que él, con su imaginación colabore con el autor en la construcción definitiva del final inconcluso.

A continuación, se presentan dos narraciones de vivencias, en escenarios educativos reales, elaboradas por estudiantes de pre-grado de la carrera de Educación, mención

Idiomas Modernos de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia:

Narración de la Inserción en el contexto

Pensar en el hecho de comunicarse en lenguas de señas puede parecer intimidante. Pero estar dentro de una escuela con docenas de niños que mueven sus manos y hacen muecas y se ríen de no sé qué, fue impactante hasta cierto punto. El día que, estando en el Instituto Zuliano de Audición y Lenguaje decidimos trabajar con el bilingüismo de los sordos, mi mente hizo un diaporama de fotografías de lo que imagine que vendría a continuación. Por supuesto, me emocioné y pensé que sería una experiencia que jamás olvidaría, pero no consideré en ese mismo instante lo que implicaría estar dentro de las mismas paredes de toda una minoría ya compenetrada. Después de varias reuniones con la Psicóloga Duilia Andrade, quien muy amablemente nos asistió (y nos sigue asistiendo), decidimos presentarnos a un día de curso de lengua de señas. El mismo, se dicta para los padres de los niños de la escuela, o para todos aquellos interesados en aprender LSV. Esto lo realizamos con la finalidad de poder defendernos en el momento de aplicar el instru-

mento de Entrevistas Directas a nuestra muestra intencional. Sin embargo, y creo que por mis antecedentes como actriz de teatro, tengo la tendencia a observar todo. Así que, con mucho disimulo, ya había logrado captar un poco de ese vocabulario desconocido que usan en el IZAL. Por fortuna, para mi y la de mi grupo, se me hace fácil la producción de señas al igual que las mímicas y la expresividad gestual. Pero, me intimidé de igual manera al ver que debía ser yo quien guiara las preguntas en las entrevistas, me temblaron las piernas y me sudaron las manos, pero igual lo hice, con todas las correcciones necesarias de parte de los profesores y asistentes, pero con todo el mejor ánimo que encontré dentro de mí. Me encantaba hablar con los niños, aun si me miran como una extranjera que no sabe hablar su mismo idioma. Me sorprendió ver la receptividad con la que fuimos recibidas en el instituto, y como los pequeños se defienden a capa y espada con sus manitos. Paseamos por todos los pasillos de la escuela, hablamos con muchos de los profesores y auxiliares de profesor, cada uno nos contaba anécdotas o nos describían a cada niño de la clase. Pude ver, cuan involucrados están con la educación de los niños y cuanto les molesta no tener el apoyo de los padres. Nuestra investigación será muy útil para los que vengan detrás de nosotros con la intención de ayudar el desa-

rrollo de esa minoría, pero si no llega a los niveles esperados, seguiremos nosotras para expresar cada una de nuestras experiencias, para decirle a todos los públicos cuan maravillosas fueron nuestras vivencias en el IZAL, para decirles cuan fructífero ha sido el llegar y no escuchar nada, pero salir aturdido de tanto amor, de tanto coraje que allí se respira. Espero que en futuro, nuestra investigación motive a muchos mas a continuar en la labor de mover a este grupo de personas de manera que sea parte activa de nuestra sociedad sin ser rechazados e incomprensidos, en la labor de promover cursos abiertos de lengua de señas en los colegios y en las universidades (Ochoa, 2006).

**Bilingüismo de los sordos:
¿Realidad o Utopía?
Narración de la experiencia
vivida**

La vida siempre resulta una cajita de sorpresas. El hecho de asistir a una institución y aplicar un proyecto de investigación, es para muchos un evento normal, común, un requisito mas para alimentar la experiencia y conocimientos académicos y culminar la etapa universitaria. En este caso, la vida deparaba una mas de sus sorpresas. Compartir aunque fuese por esos contados días con una comunidad tan única y tan rica en experiencias como la comunidad sorda es una oportunidad enorme de ver

como el mundo va mas allá de cualquier problema cotidiano que se pueda tener, de cualquier dificultad académica, de cualquier corazón roto, de cualquier problema familiar, en fin ... ellos nos abren las puertas hacia la hermandad mas natural que jamás hubiese imaginado, hacia ese silencio que tanto habla, tanto dice y tanto maravilla por todo lo que en si encierra, hacia una sonrisa eterna y ese brillo en los ojos que Dios se los guarde para siempre. Al llegar al instituto se nos abrieron las puertas de golpe y sin obstáculos, y con un desinterés que podría ser envidiado por cualquier institución de renombre de cualquier parte del mundo. Fue una especie de "Vienes a tendernos la mano, dejamos tenderte la nuestra primero" que de solo recordarlo, hace saber que todo valió la pena de principio a fin. Primeramente, hay que mencionar las observaciones a cada salón, que fueron cada una aventura única. Ver las interacciones de los muchachos, como se ayudan, se corrigen, se regañan entre si, a través de ese silencio infinito, enseña como el ser humano tiene la capacidad, incluso desde muy pequeño, de encontrar cualquier medio que este a su alcance para salvaguardar la necesidad tan imperiosa de comunicarse con todo lo que le rodea. Observar la dedicación de los docentes hacia su alumnado, como disfrutaban una labor que es de por si difícil y aunando estas condiciones,

resulta mucho mas admirable, puesto que se valen de cualquier medio para comunicarse con sus alumnos y para que dicha comunicacion sea efectiva, y de esta manera exista un progreso en el proceso de ensenanza-aprendizaje de sus pupilos. Existen muchas maestras que se refieren a sus alumnos como sus "hijos" debido a todo el tiempo que llevan trabajando con ellos y como los han visto crecer, hecho que conmueve aun mas teniendo en cuenta que personalmente el comùn denominador mas llamativo es el desinterés de la mayoría de los padres hacia la educacion de sus hijos, después de observar todo esto pienso que si tuviesen al menos una mínima idea de lo crucial de su rol en este proceso, harían al menos un esfuerzo por aprender la Lengua de Señas Venezolana, primer paso hacia una comunicacion eficaz y una participacion efectiva en la evolucion de sus hijos. Por otra parte, las entrevistas realizadas a la muestra intencional merecen una mención clase aparte, pues comunicarnos directamente con ellos con y sin ayuda, puso a prueba todos los conocimientos sobre la lengua de señas que había aprendido durante esos días y honestamente sentí un gran orgullo por el gran trabajo en equipo que hicimos con mis compañeras. No podría terminar esta narración sin mencionar la entrevista tan interesante concebida desde Alemania por el Dr. Alejandro Oviedo que nos ayudo a comprender y a analizar de una mejor

manera la situación tan particular que viven los sordos a nivel lingüístico; así como también el apoyo tan incondicional y en todo sentido de la psicóloga Duilia Andrade que nos apadrinó durante todo el trayecto y nos hizo sentir desde el principio como si estuviéramos en casa. Personalmente una experiencia que jamás olvidaré, que me alimentó desde todo punto de vista, desde la parte académica hasta aquello que es mucho mas importante, la parte emocional, dejando incluso hasta amistades de gran valor en el camino. Todo como parte de la cajita de sorpresas que siempre resulta la vida (Zambrano, 2006).

Etapa 4: Formulación de hipótesis provisionales

Las hipótesis provisionales surgidas deben presentarse de manera clara y precisa a fin de racionalizar el uso del tiempo, el personal y los materiales requeridos. Son ubicados al finalizar el análisis del problema y serán seleccionados aquellas que mas contribuyan a la solución del problema que se investiga.

Ejemplo:

Hp: La ejecución de talleres dinámicos e interactivos aplicando el enfoque comunicativo funcional, mejora las dificultades de comprensión lectora, en los alumnos de 4° A, de la EB. Ramón Reinoso Núñez.

Etapa N° 5: Recolección de la información necesaria

La información recabada requiere considerar también la indagación documental teórica necesaria del evento en estudio, ya que para aportar soluciones, cambios y transformaciones es necesario conocer y reflexionar la realidad y además profundizar el conocimiento.

Entre las técnicas e instrumentos de investigación utilizadas para recabar información en el campo, están: observación participativa, entrevista a profundidad con informantes claves, grupos focales, biografías, historias de vida, sociograma, fotografías, grabaciones, filmaciones, pruebas diagnósticas y de conocimientos validadas por expertos; entre otros. Aplicadas estas técnicas e instrumentos de investigación, el autor de este método (Martínez, 1999) destaca que la información una vez narrada y transcrita debe ser categorizada, estructurada, analizada e interpretada.

Para categorizar la información es necesario incorporar herramientas reflexivas, donde surgen interrogantes, críticas y dilemas; propios de una construcción cualitativa hermenéutica.

En la investigación cualitativa todo proceso de categorización se inicia de manera propedéutica en el análisis e interpretación teórica. No obstante, es el momento de la recolección de los datos y de toda infor-

mación cuando ello se inicia de manera más firme (Martínez, 2002).

Es conveniente señalar que en la investigación cualitativa, la categorización de los contenidos no se encuentra separada del análisis y la interpretación de los datos. En relación a lo antes planteado y siguiendo a Martínez (2002), se puede acotar que el proceso epistemológico entre la figura y el fondo es continuo y permanente, no obstante ellas constituyen actividades mentales diferentes, lo cual hace imprescindible que se analice cada una de ellas por separado dándole prioridad temporal a la actividad que se quiere enfatizar.

La categorización en sí, constituye un ejercicio de inmersión progresiva en la información recogida, esta primera fase se inicia, según Bonilla y Castro (2005) con un "fraccionamiento del universo de análisis en subconjunto de datos ordenados por temas, para luego recomponerlos, inductivamente en categorías culturales que reflejan una visión totalmente de la situación estudiada" (p. 251).

Con base a lo antes planteado, se puede indicar que el proceso de construcción comprende tres niveles, siendo el primero la codificación o categorización inductiva, el cual consiste en dividir la información en partes, a las cuales se le asigna un código o nombre, el segundo nivel corresponde al análisis de la información en relación con las preguntas y los

objetivos de la investigación y el nivel final se refiere a la identificación de patrones culturales, que orientan a su vez el ejercicio de interpretación de los datos cualitativos.

Análisis de contenidos y categorización

Quien aplica el método de investigación acción, debe asumir una postura fenomenológica, inicialmente requiere una visión de conjunto que asegure un buen proceso de categorización, luego revisará los relatos escritos y oíría las grabaciones de los protocolos repetidamente, a fin de revivir la realidad de manera concreta y reflexiva para comprender lo que sucede.

Cada nueva revisión del material escrito, grabaciones, audición de diálogos o percepción de escenas filmadas; permitirá captar aspectos o nuevas realidades acentos, matices detalles no vistos y que de alguna manera pueden enriquecer el significado. En la práctica, se recomienda en cada revisión, hacer anotaciones al margen, subrayar nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones mas significativas y que tienen mayor poder descriptivo; diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.

Inicialmente, según (Martínez, 2002) tanta información recabada requiere una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción, una gran resistencia a la necesidad de

dar sentido a todo con rapidez y una gran oposición a la precipitación por categorizar las cosas con esquemas conocidos. Hay que obviar todo lo que no emerge de la descripción protocolar.

En resumen, categorizar "es clasificar, conceptualizar o codificar, mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada temática" (Martínez, 2002: 75).

Es decir, la categorización, el análisis e interpretación no son actividades mentales separables. En la categorización, se resume el contenido de la información recabada en pocas ideas, lo que facilitará la generación de una posible estructura teórica.

A continuación se resume un procedimiento práctico para realizar la categorización:

1. Elaborar una matriz de doble entrada.
2. En la matriz de doble entrada, designar un espacio en la parte superior izquierda, a las categorías y en la parte superior derecha ubicar el texto de las grabaciones, anotaciones; acompañada de una codificación numérica sucesiva, en cada línea.
3. Transcribir detalladamente los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones.
4. Releer los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones subrayando las palabras mas revelantes y significativas.

5. Dividir el contenido en unidades temáticas (párrafos que expresan una idea o concepto central).

Si hay categorías que se repiten y alguna tiene propiedades o atributos diferentes asignarle una subcategoría, que puede referirse a alguna dimensión, atributo, propiedad, condición o consecuencia importante. Actualmente también están disponibles diversos programas de computación que facilitan los procesos técnicos de ordenar, organizar, interpretar y teorizar los datos cualitativos. Entre estos programas están: "El Atlas/ti, el Ethnograph, el Nudist" (Coffey Atkison, 2003: 204-205).

En la práctica el computador ofrece ventajas referidas a la velocidad y la amplitud de la búsqueda y generación de información. También ofrece desventajas pues no se puede considerar como herramienta única; debe acompañarse siempre de procesos interpretativos donde la interacción humana es básica.

Etapa 6: Estructura teórica de la información

El valor y significado de un dato, depende de todo el contexto que lo genera, en la integración de la información en un todo coherente y lógico, haciendo uso de mapas mentales, conceptuales y diagramas; que pueden interpretar, ilustrar y ayudar a visualizar la complejidad de la trama y a generar la teo-

ría. Entendida la teorización como un proceso holístico y dinámico que desde el inicio de la investigación se desarrolla de manera sistemática, entrelazada y no sucesiva, continua con el proceso de recolección de análisis, categorización, discusión, interpretación y resultado. Durante estos procesos, el investigador poco a poco, percibe, agrupa, compara, contrasta, complementa, organiza. También de su pensamiento emanan elementos, esquemas, enlaces, nexos, relaciones, estructuras, integraciones y tramas que permiten conformar una teoría propia y contextualizada de la realidad investigada.

Para complementar este apartado a continuación se mencionan doce (12) criterios para evaluar teorías, según (Martínez, 2002: 105-106) Coherencia interna, consistencia externa, comprensión, capacidad predictiva, precisión conceptual y lingüística, originalidad, capacidad unificadora, simplicidad y parcimonia, potencia heurística, aplicación práctica, contrastabilidad y expresión estética.

Etapa 7: Diseño e implementación de un plan de acción

En esta etapa se incorpora o sugieren los siguientes rubros para organizar y presentar el plan de acción, a continuación se ilustra:

Cuadro 1

| (a) | (b) | (c) | (d) | (e) | (f) | (g) | (h) |
|-------------------------|----------|-----------|---|----------|--|------------|--|
| ¿Qué se quiere cambiar? | Objetivo | Contenido | Estrategias de acción Inicio Desarrollo Cierre | Recursos | Técnicas Instrumentos de Investigación | Evaluación | Estimación de obstáculos y como superarlos |
| | | | | | | | |

Fuente: (López de George, 1997:87).

El desarrollo de este plan de acción requiere también de procesos reflexivos antes, durante y después de su ejecución; pues incorpora en su rubro *(h)*, el llamado plan del plan o plan A y plan (B); el proceso educativo antes que mecanizado, exige una cultura de cambio permanente, lo que dinamiza en todo momento la acción docente.

La nominación de esta etapa: diseño e implementación de un plan de acción, es necesario considerar ya que para solucionar, cambiar o transformar se requieren *varios planes de acción*, porque implican procesos reflexivos, concientizadores y cambios de creencias que demandan tiempo, continuidad y compromisos, entre otros.

Etapas 8: Evaluación de la acción ejecutada

Esta etapa requiere dar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Los resultados del plan de acción aplicados solucionaron el problema, o no?

¿Cuáles son los cambios logrados?

¿Cómo es el antes y el después de ejecutados los planes de acción:

Repetición especial del ciclo:

Etapas 2 – 8:

Finalmente es importante considerar e incorporar un apartado que debe considerar consideraciones finales, después de la evaluación y la repetición espiral del ciclo. Este apartado debe recoger los hallazgos logros y recomendaciones de la investigación realizada.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidenciaron la generación de aportes a las etapas del método de investigación-acción, ampliando la sistematización, la reflexión y descripción de relatos vividos y ejemplificando la inserción en contextos educativos reales.

Cabe destacar además que el proceso desarrollado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia y en EBA. "Ramón Reinoso Núñez", permitió concluir que la aplicación del método de investigación-acción en escenarios educativos reales:

- Facilitó la incorporación de algunos cambios favorables, en el desarrollo de la asignatura Seminario de Investigación Educativa del nivel de Educación Superior y en la práctica pedagógica de las instituciones antes mencionadas.
 - Generó conocimientos y saberes pertinentes y contextualizados a través de la indagación, profundización, reflexión y la práctica.
 - Permitió la vinculación de las (3) funciones universitarias básicas: docencia, investigación y extensión.
 - Generó una pedagogía propia que integra la teoría con la realidad de la praxis educativa.
 - Muestras de seguridad, motivación, confianza, responsabilidad, acuciosidad, compromiso; por parte de los estudiantes y docentes involucrados en el proceso investigativo.
 - Se incrementó la productividad en: 35 subproyectos de investigación elaborados en escenarios educativos reales, por (140) estudiantes de pregrado en carreras de educación mención: Educación Básica, Integral, Preescolar y Orientación.
2. Desarrollar investigación educativa para producir teoría pedagógica desde la práctica.
 3. Convertir las aulas de clase en laboratorios propicios para comprobar la teoría existente y generar nuevas teorías emergentes.
 4. Conformar grupos de trabajo, redes o comunidades académicas para el desarrollo de competencias investigativas que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa.
 5. Impulsar innovaciones educativas y convertir la escuela en una práctica sociocultural de calidad.

Referencias Bibliográficas

- BARNECHEA M., M. y MORGAN de la L. (2007). **El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias.** Lima-Perú. P. 18.
- BONILLA CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. (2005). **Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.** 3ra edición. Grupo editorial norma: Colombia. P. 251.
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2003). **Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias de investigación.** Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de

Recomendaciones a los docentes:

1. Adoptar una postura investigativa hacia su trabajo, al tiempo

- Antioquia. Medellín-Colombia. Pp. 204-205.
- ELLIOT, J. (1996). **El cambio educativo desde la investigación acción**, 2ª edición. Madrid: Morata.
- JARA HOLIDAY, O. (2008). "Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana". **Revista internacional magisterio**. N° 33. junio. Julio, Colombia. p.16.
- LÓPEZ DE GEORGE, H. (1997). **Cambiando a través de la Investigación Acción Participativa**. Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria. Caracas. P. 67.
- MANJARÉS, M.E. (2008). "Programa Ondas. Hacia una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación. Colombia". **Revista internacional magisterio** N° 33. junio, julio. P. 66.
- MARTÍNEZ, M. (2002). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Manuel Teórico práctico. 4ª reimpresión. Editorial Trillas: México. Pp. 75, 105-106.
- MARTÍNEZ, M. (1999). **Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación**. 2ª reimpresión. Editorial Trillas: México. Pp. 230-235.
- MENESES JIMÉNEZ, M. T. (2007). "La reflexividad como herramienta de investigación cualitativa (I)". **Nure Investigación** N° 30. Septiembre-October. P. 2.
- OCHOA, P. (2006). **Inserción en el contexto**. Narración.
- PADRÓN, J. (1998). **Epistemología I. Programas Doctorales. La Estructura de los procesos de investigación**. USR. Decanato de Postgrado. Caracas. P. 5.
- VIVALDI GONZALO, M. (2003). **Curso de Redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo**. 33ª edición. España, Thomson – Paraninfo. P. 430.
- ZAMBRANO, O. (2006). **Bilingüismo de los sordos: ¿Realidad o utopía**. Narración de la experiencia vivida.