



## Investigación-acción y participación democrática para el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales

Delgado Algarra, Emilio José<sup>1</sup>

Universidad de Huelva

UHU (España)

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RiHumSo y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Emilio José Delgado Algarra (2017) "Investigación-acción y participación democrática para el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales." en RIHUMSO Vol 1, nº 11, año 6, (15 de mayo al 14 de noviembre de 2017) pp. 1-13 ISSN 2250-8139

### Resumen

En líneas generales, para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales ponga en marcha una didáctica donde intervenga la competencia crítica y en la que se apueste firmemente por una educación para el compromiso y la participación democrática. Así pues, bajo la óptica del paradigma socio-crítico y de escuela entendida como motor de cambio social, en el presente artículo, se hace una revisión teórica de la fase de diseño de un proceso de investigación-acción donde el docente investigador asume que la práctica educativa es una actividad que le exige cuestionarse sobre su propio desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias sociales, desarrollo profesional, investigación acción, ciudadanía, cambio social

---

<sup>1</sup>Delgado Algarra, Emilio José, Doctor en investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas, también especializado en Psicopedagogía y se desempeña como Investigador y Docente Universitario.. E-mail: [emilio.delgado@ddcc.uhu.es](mailto:emilio.delgado@ddcc.uhu.es)



## **Abstract**

### **ACTION RESEARCH AND DEMOCRATIC INVOLVEMENT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES**

To build an active, democratic, sensible and responsible citizenship it is necessary that in Social Sciences, educators perform a teaching approach including critical competence. The bet on education for commitment and democratic involvement becomes necessary. Thus, this article makes a theoretical review of an action-research design, where the researcher and teacher understands education as a reflective process on his own professional development. The analysis considers school as the engine of social change and the perspective of this study is the socio-critic paradigm.

**Keywords:** Teaching of social sciences, professional development, action research, citizenship, social change.

## Introducción

Aunque todo proceso de investigación es considerado como sistemático y organizado, Kurt Lewin dio un paso más allá al configurar un enfoque de investigación para la mejora de la actividad docente denominado “*investigación-acción*”, popularizándolo en las Ciencias Sociales a través de sus trabajos de intervención psicológica y social (Ahumada, Antón y Peccinetti, 2012). La investigación-acción es una metodología científica que, como indican Oliveira y Waldenez (2010), tiene como principales ejes la investigación, la acción y la formación, se sustenta en el diálogo de las personas inmersas en relación con problemas de su realidad concreta persiguiendo una resolución o, como mínimo, de cara a concienciar sobre los orígenes del mismo y posibles soluciones. Aunque hay autores que hablan de diferencias entre investigación-acción e investigación-acción participativa, en el presente artículo no se establecerá tal diferenciación; refiriéndose en todo momento a la investigación-acción desde una manera amplia.

La investigación-acción estuvo vinculada con las movilizaciones de grupos minoritarios, promoviéndose la funcionalidad de las acciones para el cambio a través de la concienciación y la transformación tanto individual como colectiva. Así pues, entre 1960 y 1970, como indican Ortiz y Borja (2008), en América Latina comenzó a desarrollarse una corriente en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación-Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación. Dicha corriente se sustentaba el paradigma emancipatorio (o socio crítico) destinado a generar cambios sociales en pos de la justicia social y en base al diálogo entre el saberes teóricos y prácticos. Por su parte, Rahman y Borda (1989) indicaban que una de las tareas principales la mencionada metodología de investigación era y debía ser tanto aumentar el poder de la gente común y corriente como su control sobre los procesos de producción, almacenamiento y uso de los conocimientos.

Retomando la pluralidad conceptual de la que hablábamos anteriormente y dada la existencia de diferentes concepciones, no podemos dar una definición cerrada y única de investigación-acción. Sin embargo, sabemos que “investigar desde una perspectiva comunitaria, desde un enfoque participativo, de compromiso y cambio con todos los agentes involucrados desde un comienzo, supone una forma de repensar la investigación desde los márgenes tradicionales de la academia” (Díez, 2013:115); por lo que, recogiendo de una forma sencilla los aspectos imprescindibles que

caracterizan a un proceso de investigación-acción, se abre las puertas al debate democrático y al compromiso individual y social.

Así pues, en durante el texto, se presentará una revisión de las bases de la investigación-acción en el campo de la didáctica de las ciencias sociales atendiendo al papel de la participación democrática actividad necesaria para el diseño y puesta en marcha de un proceso investigativo crítico y emancipador dirigido a la mejora a través de la acción. Posteriormente, se situará el proceso en su paradigma correspondiente destacando una serie de ámbitos de acción y compromiso de participación democrática desde un planteamiento inclusivo (escuela-sociedad) y permeable. Finalmente, tras destacarla importancia de la participación democrática y situar el proceso investigativo dentro de un paradigma dirigido al cambio, se presentarán las fases de la investigación-acción desarrollando la etapa de planificación y destacando la importancia del compromiso docente.

### **El papel de la participación democrática en el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales**

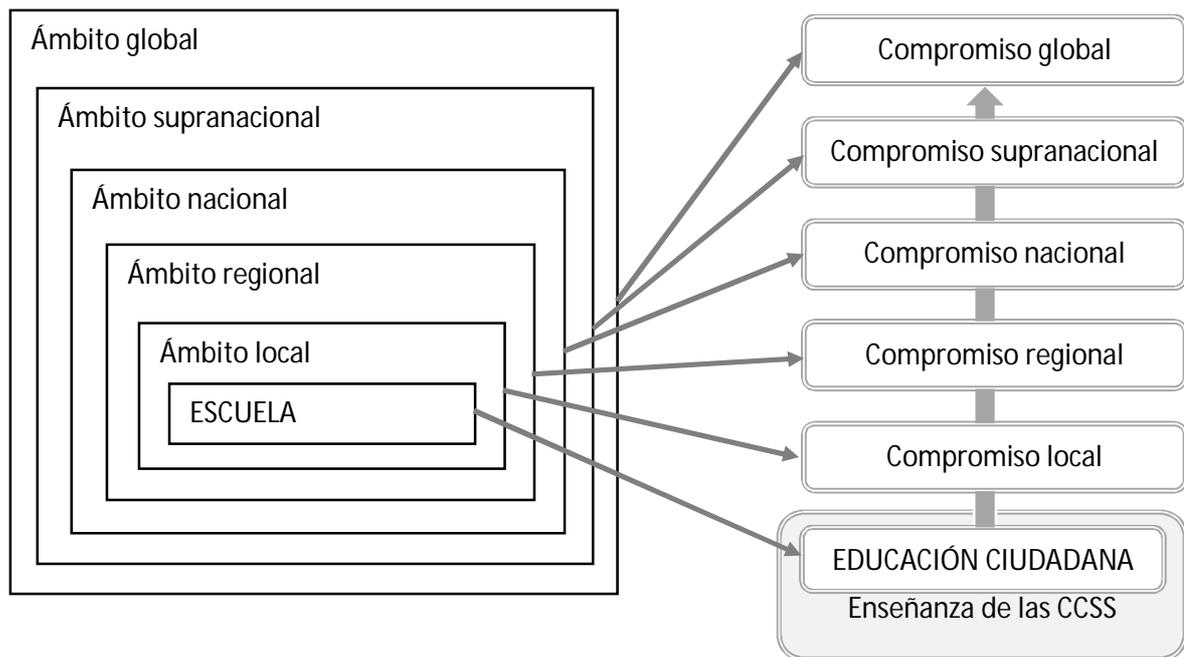
La democracia, la capacidad crítica y mejora social son aspectos con una alta presencia en los discursos pedagógicos; sin embargo, debemos preguntarnos si las acciones profesionales son coherentes con dicho discurso, si son motores del cambio socioeducativo o si son verdaderamente democráticas. El desarrollo profesional del docente, en general, y del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en particular, depende en gran parte de sus concepciones sobre enseñanza y de la coherencia entre sus palabras y sus acciones. Así pues, desde un planteamiento sociocrítico dirigido a la mejora educativa y a la transformación de la sociedad (Colas, 1998), entendemos el concepto de desarrollo profesional como un proceso vinculado con reflexión en la práctica. Tras los años 70 aparecen programas de investigación destinados a establecer vínculos entre el conocimiento del profesor y el aprendizaje del alumno. Así pues, el interés por el conocimiento del docente se ha desarrollado mediante la investigación del pensamiento del profesor, entendiendo a este como un profesional que planifica, piensa y toma decisiones (Ávila y Estepa, 1997). En otras palabras, nuestras experiencias previas y nuestro conocimiento determinan la representación que hacemos del mundo que nos rodea, entendiéndose el conocimiento profesional como un fenómeno dinámico que se desarrolla en interacción con el alumnado y no como algo que se construye exclusivamente mediante el

proceso de formación continua del profesorado a través de cursos y otras acciones formativas.

Pese a la necesidad de coherencia entre las palabras y las acciones docentes en contenidos tan significativos para nuestra área como la construcción de una ciudadanía democrática, Tutiaux-Guillon (2003) analizó una serie de investigaciones cuyos resultados pusieron de manifiesto que el deseo del profesorado en formar alumnos en actitudes democráticas en suele chocar con una práctica docente que no favorece el desarrollo de dicha competencia. Pese a esta situación, la democracia participativa, entendida como un proceso de deliberación y de toma de decisiones, requiere la participación ciudadana (Schugurensky, 2009, Delgado-Algarra Estepa-Giménez, 2015). En líneas generales, para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable es necesario que el profesorado de Ciencias Sociales ponga en marcha un modo de concebir la práctica de la enseñanza donde intervenga la capacidad crítica y en la que se apueste firmemente por una educación para el compromiso y la participación democrática.

### **El paradigma sociocrítico y la transformación de la realidad social**

Un paradigma es un término popularizado por Thomas Kuhn en 1962 con la publicación de su obra “the structure of scientific revolutions” y se refiere a todo aquello que comparte una comunidad científica en la cual sus miembros son reconocidos entre ellos y por el resto de la sociedad como tales (Machado, 2010). En el plano del paradigma socio-crítico, un juicio crítico puede traducirse en acciones dirigidas a la emancipación profesional del docente investigador y al cambio social (Evans, 2010, Fujita, 2015). Vinculado directamente con la participación democrática, la investigación-acción se basa en la reflexión docente, en su compromiso y en su apertura al cambio profesional, asegurando la implicación de todos los participantes con el apoyo de una acción investigativa que se sustenta en el paradigma antes mencionado. En el campo de la participación democrática, por su parte, Levesque (2008) indica que la praxis del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática al menos en cuatro formas: estudio de las instituciones políticas, análisis históricos comparativos, comparaciones de acontecimientos actuales con el pasado y desarrollo de hábitos vinculados al pensamiento democrático.



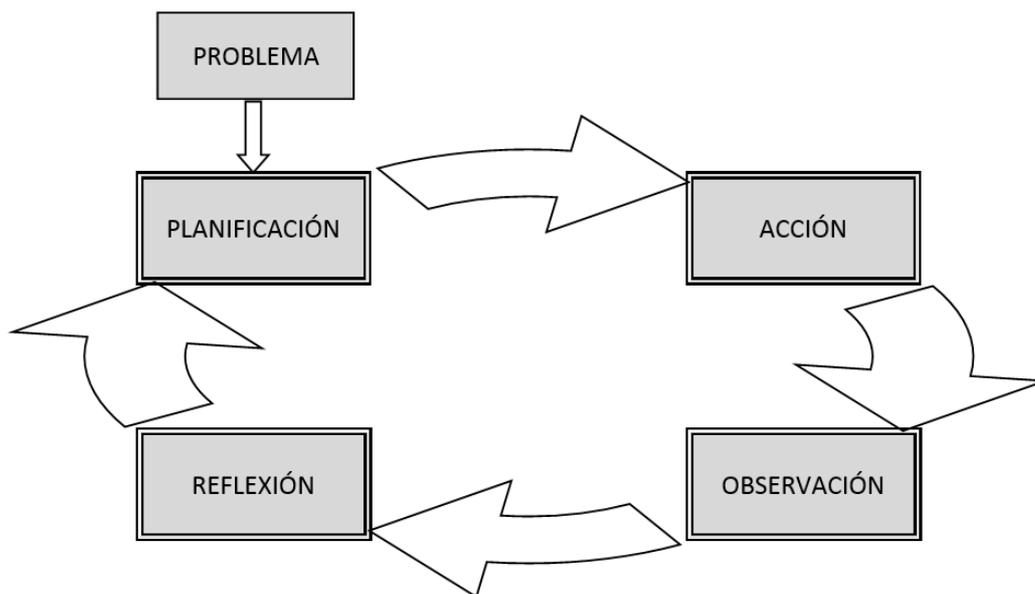
**Figura 1. Ámbitos de acción y compromiso de la participación democrática.**

En cuanto a los diferentes ámbitos o contextos y sus respectivos modelos de compromiso en el campo de la participación democrática, estos pueden observarse en la figura 1. En ella queda reflejada la importancia que tiene la escuela y la educación ciudadana (uno de los ejes vertebradores de la enseñanza de las Ciencias Sociales) de cara a construir un compromiso que va desde lo local hacia lo global, pasando por los ámbitos regional, nacional y supranacional. En otras palabras, la educación para una ciudadanía democrática que tiene como anhelo la transformación de la realidad se inicia desde las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria para continuar y extenderse geográficamente hasta lo global en la etapa de Educación Secundaria. Este planteamiento choca diametralmente con modelos docentes convencionales centrados en la dosificación de contenidos escolares concebidos como una reducción del conocimiento científico donde se desatiende al conocimiento cotidiano, a los problemas socio-ambientales relevantes y al conocimiento metadisciplinar (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). En otras palabras, desde la óptica de la imparcialidad comprometida, entendemos que para potenciar la capacidad crítica de los estudiantes, el profesor debe mostrarse como un profesional crítico y comprometido con las temáticas de investigación escolar y, a su vez, debe tener la capacidad de ser investigador reflexivo de su propia práctica (López-Facal, 2011, Delgado-Algarra, 2015a, Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015). Esto se debe a que es imposible

catalizar la transformación de la realidad sin generar cambios en los procesos y estructuras escolares, cambios que empiezan en la propia acción docente.

### **Compromiso docente con su propia práctica: la investigación-acción**

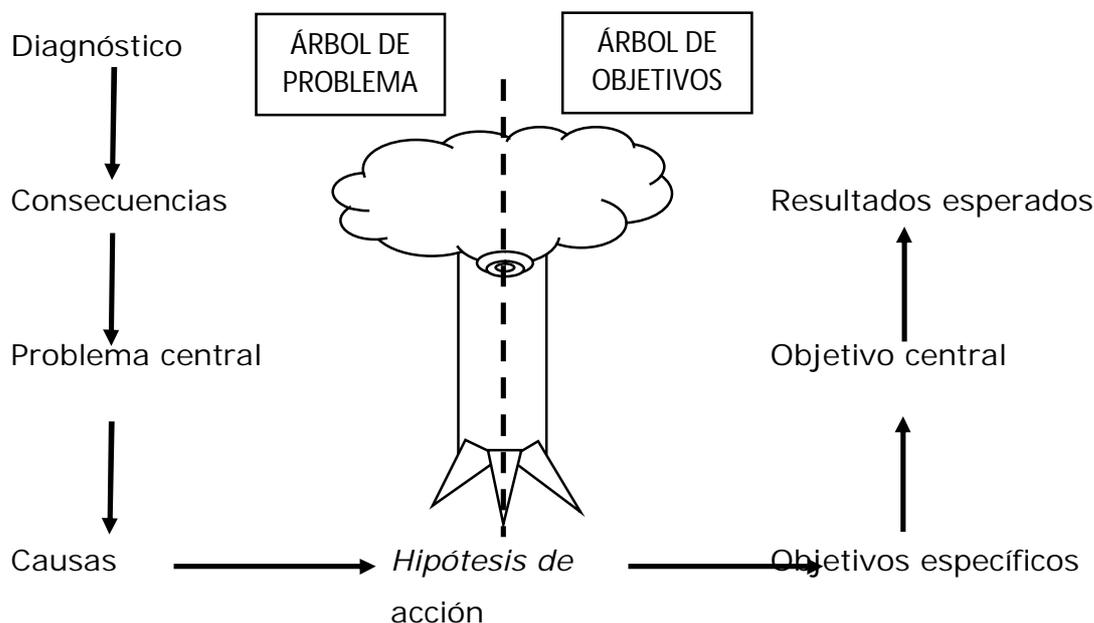
El compromiso docente con la mejora de su práctica profesional y el cambio social va más allá de la modificación de objetivos o la selección de contenidos; implicando cambios en la cultura escolar, entendida como esfera pública en la del profesorado actúa como mediador y en la del alumnado actúa como protagonista de los cambios (Navarro, 2012). Igualmente, y de manera convergente a nuestro planteamiento, dicha autora entiende que la educación ciudadana desarrollada a través de la enseñanza de una Historia del presente, debe realizarse en torno a problemas relevantes que posibiliten la construcción de una conciencia Histórica. En otras palabras, el profesorado de Ciencias Sociales debe asegurar una democracia deliberativa y participativa vinculada con la realidad de los jóvenes, por encima de los datos aislados o la simple transmisión de contenidos (De Alba, 2007, Soberano y Torres, 2010). En esencia, aunque resulta necesario desarrollar una práctica docente vinculada a las necesidades de los estudiantes, sigue predominando una tradición disciplinar frente a experiencias didácticas minoritarias en las que el alumnado participa de una forma verdaderamente democrática y donde el docente está comprometido con el cambio desde la reflexión en la práctica (García-Pérez y De Alba, 2009, Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2014). Como indican Delgado-Algarra, Mengual, López Meneses, Vázquez-Cano (2015), se genera una vinculación epistemológica entre investigación-acción y mejora educativa desde un planteamiento que permita la construcción de un modelo ciudadanía orientada a la justicia y destinado a la transformación de la sociedad.



**Figura 2: Espiral de la investigación-acción (Delgado-Algarra, 2015b).**

Esto implica entender la metodología de investigación-acción en espiral y conocer sus características (Evans, 2010): colaborativa, participativa, democrática, autoevaluativa, activa, reflexiva, interactiva, retroalimentada, de aplicación inmediata, contextualizada y vinculada al cambio social. Por otro lado, a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación-acción en el aula, se identifican cuatro grandes etapas (figura 3): planificación, acción, observación y reflexión.

La primera etapa sería la de planificación donde el docente registra evidencias sobre aspectos mejorables de la realidad de aula, se plantean las posibles causas, se formulan los objetivos específicos dentro de la acción docente y los resultados esperados en relación con los estudiantes (ver figura 3); construyendo, en líneas generales, un diseño para una acción flexible y adaptable que nos permita pasar de una situación problemática a una situación que consideramos deseable.



**Figura 3. Árbol de problemas y árbol de objetivos en la planificación de la acción**

Una vez planificado el proceso, se lleva a cabo la ejecución de las acciones con la intencionalidad de alcanzar los objetivos de una forma controlada. En la siguiente etapa, desarrolla la observación de los efectos de la acción y se registran las evidencias que permitirán desarrollar su evaluación. Finalmente, entramos en la etapa de reflexión donde puede surgir la necesidad de planificar y, por tanto, comenzar nuevamente un proceso que, a modo de espiral, está destinado a la mejora continua de la acción docente. En el proceso de formación de las competencias del profesorado, la reflexión juega un papel importante; por ello, destacamos la propuesta de Nakamura (2011) que contempla como ideal un sistema de evaluación que vaya más allá de lo cuantitativo (ofrecer una nota numérica) y en el que se dé una mayor importancia a lo cualitativo (orientaciones y propuestas de mejora que refuercen el carácter formativo del proceso de evaluación). En definitiva, la investigación-acción se fundamenta en principios democráticos y se guía por la finalidad última de la mejora social (Osterman, Furman y Kathleen, 2014, Stark, 2014), entendiendo como deseable la concepción de escuela entendida como motor de mejora y cambio de la realidad.

## Conclusiones

Como indica Tanaka (2014); la investigación-acción tiene un fuerte vínculo epistemológico con la democracia participativa, debiendo ser entendida como un proceso basado en la crítica, la reflexión, la acción, los cambios docentes y la participación discente. La escuela debe dirigirse hacia la participación competente en la esfera pública partiendo de los intereses del alumnado (Parker 2003, Hauver, 2010). En definitiva, en la escuela en general y la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular resulta imprescindible educar ciudadanos comprometidos con su realidad social a través del desarrollo de la conciencia crítica. Esto es, la educación en valores democráticos y actitud crítica deben ser puestos en práctica, no limitarse a una declaración de buenas intenciones sin reflejo real en la práctica diaria. Por ello, resulta imprescindible la puesta en marcha de procesos democráticos y de reflexión crítica por parte de un docente comprometido con la mejora de su práctica.

La praxis docente, el lenguaje, los contenidos, entre otras cuestiones van a condicionar el tipo de educación ciudadana (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015). Al docente que opte por iniciar un proceso de investigación-acción, en términos generales, no le basta con tener formación técnica; ya que su concepción de la enseñanza y el compromiso con su práctica y sus valores resulta determinante en cualquier proceso de mejora educativa. En otras palabras, como indica Evans (2010) el docente investigador asume que la práctica educativa es una actividad que le exige hacerse preguntas en todo momento; cuestionando su actitud, sus roles y su acción profesional, revisando objetivos, contenidos, métodos y estrategias, problematizando su trabajo y evaluando tanto el proceso como los resultados. En definitiva, es necesario que el docente dispuesto a mejorar su propia docencia, debe tener actitud para ello, debe asumir un perfil interactivo y reflexivo sobre su práctica.

## Referencias bibliográficas

- AHUMADA, M., ANTÓN, B., & PECCINETTI, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 2, 23-52.
- ÁVILA, R.; ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada.
- CAÑAL, P., POZUELOS, F.J. & TRAVÉ, G. (2005). *Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Diada Editora.
- COLÁS, M. P. (1998). Paradigmas de investigación educativa. En Colás, M. P. y Buendía, L (coords.). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- DE ALBA, N. (2007). ¿Qué es ciudadanía? ¿Qué es Educación para la Ciudadanía?. En R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández De Larrea (Coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015a). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14, 97-109.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015b) Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI*, 3, 1-11.
- DELGADO-ALGARRA, E. J. y Estepa-Jiménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534.
- DELGADO-ALGARRA, E.J., MENGUAL, S., LÓPEZ MENESES, VÁZQUEZ-CANO, E. (2015). La justicia evaluativa en la valoración de proyectos grupales: propuesta y aplicación en el Grado de Educación Primaria. *Pulso: Revista de Educación*, 38, 163-178.
- DÍEZ, E. J. (2013). Investigación acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 115-131.
- ESTEPA-GIMÉNEZ, J. & DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015). Educación para la Ciudadanía y memoria histórica. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives Cittadinidall'infanzia in poi* (pp. 126-136). Bolonia: Pàtron Editore.

- EVANS, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- FUJITA, A. (2015). Estudios para la paz como una ciencia social: el problema de los valores y la objetividad en estudios para la paz. *Osaka Jogakuin Junior College*, 44, 1-16 [en japonés].
- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- GARCÍA-PÉREZ, F. F. Y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Acti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, (pp. 512-522) Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009.
- HAUVER, J. (2010). Democracy is a devil's snare: Theological certainly in teacher education. *Theory and Research in Social Education*, 38 (4), pp. 618-369.
- LÓPEZ FACAL, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, nº 69, pp. 5-7.
- MACHADO, E. (2010). Transformación – acción e investigación educativa, en De La Herrán, A. (coord.). *Investigar en educación: fundamentación, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- NAKAMURA, T. (2011). *Expansión educativa y meritocracia: la paradoja de la examinación y la recomendación en la selección educativa*. Tôkyô: Tôkyô Daigaku Shuppankai [en japonés].
- NAVARRO, E. (2012). *La Enseñanza de la Historia de España y el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis Doctoral dirigida por N. Martínez Valcárcel y N. De Alba. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
- OLIVEIRA, V. & WALDENEZ, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: Concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- OSTERMAN, K., FURMAN, G., & KATHLEEN, S. (2014). Action Research in EdD Programs in Educational Leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 9 (1), 85-105.

- ORTIZ, M., & BORJAS, B. (2008). Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacioabierto*, 17 (3), 615-627.
- PARKER, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and diversity in public life*. New York: TeachersCollegePress.
- RAHMAN, A., & BORDA, O. (1989) La situación y las prspectivas de la IAP en el mundo. En M. Salazar (ed.). *La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia: Madrid.
- SCHUGURENSKY, D. (2009). Citizen Participation and Participatory Democracy: Limits and Possibilities, en Daly, K., Schugurensky, D., & Lopes, K. (Eds.). *Learning Democracy by doing. Alternative Practices in Citizenship Learning and Participatory Democracy* (pp.51-63). Toronto: University of Toronto.
- SOBERANO, M. J. Y TORRES, P.A. (2010). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- STARK, J. D. (2014). The Potencial of Deweyan – Inspired Action Research. *Education and Culture*, 30 (2), 87-101.
- TANAKA, A. (2014). *Intento para estimular la expresión de los alumnos. Usando la estrategia de apoyo a la conversación*. Tesis de la Facultad de estudio de la práctica para la comunicación global en la sección de ejercicios prácticos de la enseñanza del idioma japonés del curso posgrado para los expertos de la Universidad Internacional de Akita 5, 151-172. [en japonés].
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'Histoireenseignée entre coutumedisciplinaire et la formation de la consciencehistorique”. En Tutiaux- Guillén, N. (ed.). *Identités, mémoires, consciente historique*. Saint Etienne: Université de Saint Etienne.