

Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social.

Participatory action research as driver of democratic citizenship and social change.

民主的市民権と社会的変化を目的とした参加型アクションリサーチ

Emilio José Delgado Algarra.

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

ejdelgado5@utpl.edu.ec

RESUMEN.

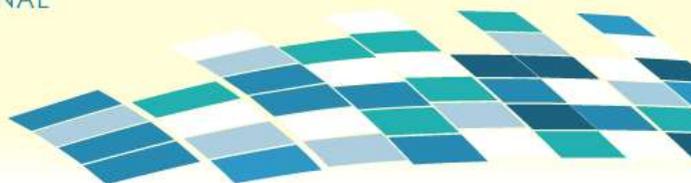
Este artículo recoge una revisión de los fundamentos de la investigación acción participativa con el objeto de concretar los vínculos entre ésta, la ciudadanía democrática y el cambio social. En un primer apartado, se lleva a cabo una exploración de algunas investigaciones y experiencias de investigación acción participativa en Reino Unido, Estados Unidos, Japón y China. Los cambios asociados a las conclusiones de dichas experiencias dan paso al reconocimiento de su base paradigmática (paradigma sociocrítico). Por un lado, después de contextualizar el proceso de investigación acción participativa, se realiza una descripción de sus características y etapas; especificando el perfil docente necesario. Por otro lado, se lleva a cabo una revisión de los modelos de ciudadanía y los principios democráticos subyacentes en el mencionado modelo de investigación. En relación con todos estos aspectos, se configuran los argumentos necesarios para definir las bases cívicas sobre las que se cimenta la investigación acción participativa. En conclusión, dicho modelo investigativo se basa en la reflexión dentro de la acción y el cambio, vinculándose principalmente con dos modelos de ciudadanía: la radical y orientada a la justicia, bajo los fundamentos de una democracia participativa.

PALABRAS CLAVE.

Investigación acción participativa, ciudadanía, cambio social

ABSTRACT.

This article presents a review of the basics of participatory action research in order to specify the links between the research itself, democratic citizenship and social change. In the first section, it is performed an exploration of some research and experiences about participatory action research in the United Kingdom, the United States, Japan and China. The changes associated with the conclusions of these experiences provides the recognition of its paradigmatic basis (sociocritic paradigm). On the one hand, after contextualizing the process of participatory action research, a description of its features and stages is performed; specifying the necessary teaching profile. On the other hand, a review of models of citizenship and the democratic principles underlying the above mentioned research model is carried out. Regarding all these aspects, the necessary arguments are set to define civic basis on which participatory action research is founded. In conclusion, this research model



is based on reflection onto action and change, mainly linking two models of citizenship: the radical and justice oriented, under the principles of participative democracy.

KEY WORDS.

Participatory action research, citizenship, social change

要約

参加型アクションリサーチと民主的市民権および社会的変化の関連性を見極めることを目的として、ここでは参加型アクションリサーチの基礎の見直しについて考えることとする。第1項では、英国、米国、日本及び中国で実施された参加型アクションリサーチの調査等の検証を実施した。上記調査結果に関連する変化はソシオクリティックスパラダイムを基準に考察する。また、参加型アクションリサーチのプロセスを定義した後、調査に係わる教育者人物像を具体的にしながらその特徴、段階を明確にしていく。また、上記参加型アクションリサーチを行う市民の基本を定義するために必要な論拠が形成される。結論として、上記リサーチモデルは参加型民主主義の原則の下、ふたつの市民アクションモデル、すなわち、ラジカルな市民のモデルと社会正義に関連する市民のモデルを関連づけ、そのアクションと変化についての考察を行う。

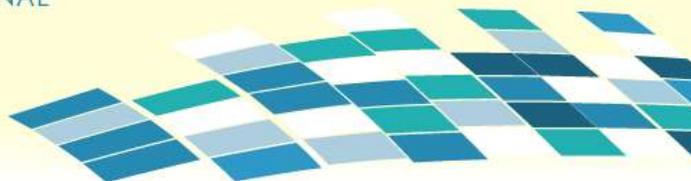
キーワード

参加型アクションリサーチ, 市民権, 社会変化

1. Introducción.

En muchas ocasiones, los ciudadanos en general y los docentes y estudiantes en particular hablan de democracia, capacidad crítica o mejora social; no obstante, esto no implica que las acciones y discursos tanto del docente como del resto de la comunidad educativa sean necesariamente coherentes, que sean motores de cambio socioeducativo o incluso que sean verdaderamente democráticos. En líneas generales, la investigación es un proceso sistemático y organizado; sin embargo, dando un paso más allá, como indican Ahumada, Antón y Peccinetti (2012), Kurt Lewin configuró la metodología en torno al término “*investigación acción*”, popularizándolo en las Ciencias Sociales a través de sus trabajos de intervención psicológica y social. Lewin ya incluía cuestiones relacionadas con la investigación participante; sin embargo, sus seguidores llevaron a cabo una reducción de sus propuestas hacia una investigación más operativa donde se sobreponía la eficacia al debate democrático (Oliveira y Waldenez, 2010).

En otras palabras, la investigación acción estuvo vinculada con las movilizaciones de grupos minoritarios, promoviendo la funcionalidad de las acciones para el cambio a través de la concienciación y la transformación tanto individual como colectiva. Por todo ello, y por 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*



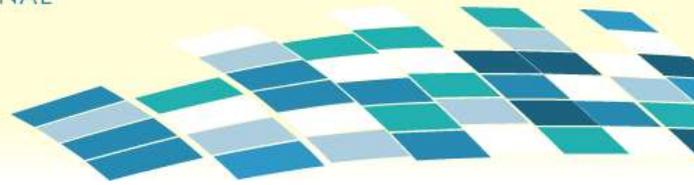
investigación desde los márgenes tradicionales de la academia” (Díez, 2013, p. 115); recogiendo de una forma sencilla los aspectos imprescindibles que caracterizan a un proceso de investigación acción participativa que abre las puertas al debate democrático y al compromiso individual y social.

Tras la revisión de algunas investigaciones y experiencias significativas en relación con la investigación acción participativa en el ámbito internacional, y destacando su variedad en cuanto a aspectos a desarrollar, se hará una breve referencia a las bases paradigmáticas que sustentan este modelo de investigación, atendiendo posteriormente a sus características y etapas, sin olvidar los perfiles que deben reunir los docentes que busquen impulsar este tipo de procesos. Toda esta información permitirá generar los argumentos necesarios para establecer una vinculación epistemológica entre investigación acción participativa y la mejora educativa desde el planteamiento de la construcción de un modelo ciudadanía entendido como motor de cambio social.

2. Estudios y experiencias en torno a la investigación acción participativa.

La investigación acción es un fenómeno internacional y así se refleja a lo largo de este apartado, en el cual se realiza un breve repaso a las principales conclusiones de algunas experiencias de investigación acción desarrolladas en Reino Unido, Estados Unidos, Japón y China. Así pues, Riggall, Churches y Elwick (2014) revisaron una serie de procesos de investigación acción para la mejora educativa en varias escuelas del Reino Unido y en torno a tres temáticas: desarrollo de las tareas, alcance del máximo potencial, y compromiso, comportamiento y actitudes. En cuanto a la mejora del desarrollo de las tareas, la Ely College, la Oxford Spires Academy y la Danum Academy, a través de la investigación de la puesta en marcha de sus respectivos proyectos, arrojaron luz sobre las mejoras producidas en torno a la gestión del tiempo, la eficiencia en el desarrollo de las tareas y el incremento de la realización de las mismas con apoyo de las TIC en alumnos entre 11 y 18 años. La Stamford Queen Eleanor School investigó la puesta en marcha de un programa de aprendizaje acelerado acompañado de enriquecimiento del currículum para estudiantes de 13 a 14 años dirigido a que estos alcanzasen su máximo potencial. Finalmente, docentes de la Mount Street Academy exploraron la relación entre diferentes estilos de enseñanza y el compromiso, el comportamiento y las actitudes hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes; destacando la importancia de la tutoría entre iguales, la personalización del proceso de enseñanza y el apoyo familiar.

Smith, Beck, Bernstein y Dashtguard (2014), en el contexto de Estados Unidos, destacan el potencial colaborativo de los proyectos de investigación acción participativa (PAR) e investigación acción participativa de la juventud (YPAR), proyectos que con frecuencia incorporan objetivos que se relacionan con el bienestar de los estudiantes en el ámbito académico, emocional, cognitivo y social. Algunos de estos estudios concluyeron con la mejora del clima de la escuela. Ese es el caso de un estudio longitudinal de cinco años dirigido por Rhodes y Carnic (2006). Otros evidenciaron un incremento de la colaboración entre profesores y estudiantes de secundaria en lo referente al análisis de cuestiones vinculadas con el sistema judicial y la justicia social, como es el caso del estudio de Stovall y Delgado (2009). También se han podido demostrar las ventajas de la investigación acción en los programas de liderazgo educativo. Como ejemplo de ello cabe destacar el estudio de



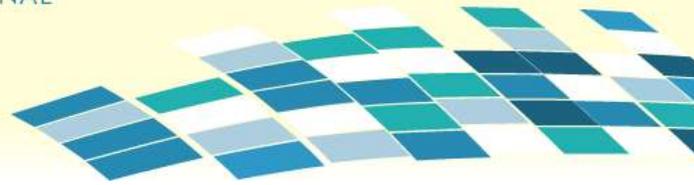
Osterman, Furman y Kathleen (2014), quienes concluyen que el desarrollo de habilidades de liderazgo colaborativo y la búsqueda de objetivos vinculados a la justicia social son cuestiones inherentes a la investigación acción.

En Japón, mediante un estudio longitudinal de tres años con un grupo de profesores de japonés y profesores auxiliares de lengua, se pudo determinar cómo los procesos de investigación-acción colaborativa ayudan a los docentes a aprender de sus compañeros y a asumir hábitos de reflexión, experimentación y aprendizaje continuo en el ámbito de la mejora de las competencias lingüísticas, actuando como un poderoso agente del cambio educativo (Sato, 2010; Sato y Hirano, 2014). En China, a través de un proceso de investigación acción participativa con estudiantes de 7 a 15 años para potenciar la resiliencia después del terremoto de mayo de 2008 en Beichuan, se produjo un incremento de la capacidad de los estudiantes para resolver problemas vinculados a desastres naturales (Zeng y Silverstein, 2011); desarrollando un compromiso emocional donde a los estudiantes se les hizo partícipes de su propio bienestar. En todos los casos, se produjeron cambios en la acción docente. Esa idea de cambio es inherente al tipo de paradigma al que se suscriben todas estas investigaciones y que veremos en el siguiente apartado.

3. El papel paradigma socio-crítico en la acción docente.

Como afirma Machado (2010), un paradigma es 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; llevándoles a adoptar posiciones predominantes en el desarrollo científico. Además, Fujita (2014) afirma que cuando una persona lleva a cabo un juicio crítico, éste puede traducirse en acciones dirigidas al cambio social; sin embargo, ¿qué paradigma resulta más coherente con la idea de cambio?. En este apartado, se hace un breve repaso a los paradigmas positivista, interpretativo y socio-crítico. Pese a existir una variedad mayor se ha tomado esta clasificación como deseable dado que representan tres visiones e intencionalidades perfectamente delimitadas: conocimiento, comprensión y cambio, respectivamente.

Dentro del paradigma positivista, tanto el conocimiento como la investigación científica propiamente dicha se consideran objetivos y neutrales, de modo que las variables deben ser empíricas y los resultados predecibles (Villa, 2004); en otras palabras, bajo el paraguas de este paradigma se pretende conocer la realidad rechazando la subjetividad humana subyacente en los juicios críticos necesarios en cualquier proceso de mejora educativa. Dentro del paradigma interpretativo, Giroux (1992) afirma se busca el conocimiento a través explicaciones ideográficas sin tener en cuenta los mecanismos de dominación ideológica. En este caso, se acepta la subjetividad; sin embargo, ésta adscrita a procesos investigativos que concluyen con la comprensión de la realidad sin actuar sobre ella. Y, finalmente, dentro del paradigma sociocrítico, se busca una emancipación del profesional investigador a través de la crítica dentro de procesos investigativos dirigidos al cambio como puede ser el caso de la investigación acción (Evans, 2010). En otras palabras, la investigación acción participativa se basa en la reflexión docente, en su compromiso y en su apertura al cambio profesional, asegurando la implicación de todos los participantes, lo cual nos lleva a comprender que esta acción investigativa se sustente el paradigma socio crítico.



4. Características y etapas del proceso de investigación acción.

Sea cual fuere el tipo de investigación, ésta se caracteriza por la sistematicidad, la planificación y su capacidad para conocer o ampliar el conocimiento, interpretar y/o cambiar la realidad. La investigación acción participativa en educación asume como finalidad característica los cambios en la realidad escolar (y social) a través de la acción docente y la implicación de todos los miembros participantes. En un sentido más general, el pragmatismo podría decirse que es la orientación filosófica de este modelo de investigación. Stark, por su parte, destaca las potencialidades de una investigación acción entendida desde la óptica de un pragmatismo Deweyriano y la define como “*un activo proceso de investigación que no admite la separación entre la acción y la reflexión o la teoría y la práctica*” (2014, p. 87). Esta idea converge con la concepción de proceso en espiral que caracteriza este modelo de investigación y autodesarrollo profesional. En esta línea, Evans (2010), además de destacar que la investigación acción es colaborativa, participativa, democrática, autoevaluativa, activa, reflexiva, interactiva, retroalimentada, de aplicación inmediata, contextualizada y vinculada al cambio social, identifica cuatro grandes etapas en dicho proceso (figura 1): planificación, acción, observación y reflexión.

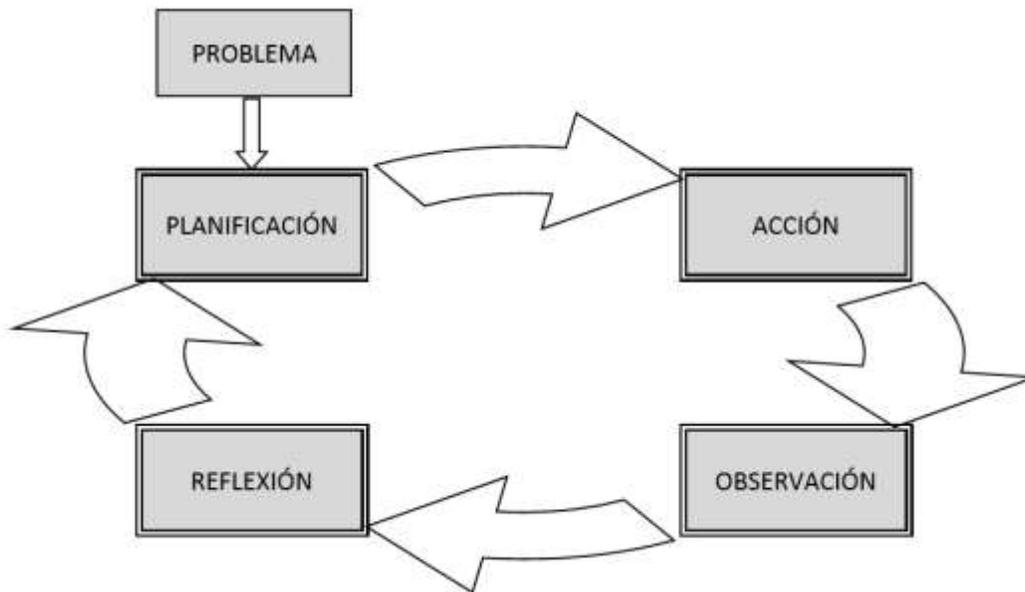
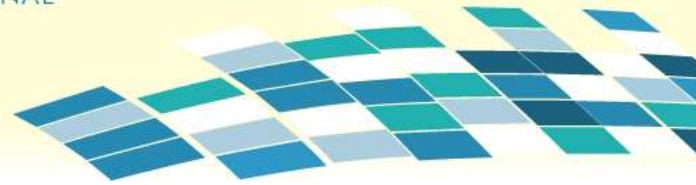


Figura 1: Espiral de la investigación-acción (elaboración propia, partiendo de Evans, 2010).

Previo diagnóstico del problema, la primera etapa sería la de **planificación**. En ella, se toma críticamente la información que se conoce, se formulan los objetivos a alcanzar y se realiza una programación desde un planteamiento flexible y adaptable. 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, se lleva a cabo la **observación** de los efectos de la acción y se registran las evidencias que permitirán llevar a cabo su evaluación. Finalmente, entramos en la etapa de **reflexión**. En dicha etapa,



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 donde se combine tanto lo cuantitativo como lo cualitativo.

4. Perfil docente y compromiso de los participantes.

Además de formación técnica, el docente que opte por iniciar un proceso de investigación acción participativa debe tener un perfil adecuado en el cual se incluyen cuestiones vinculadas con su concepción de la enseñanza y su propia personalidad. En este sentido, Evans (2010) indica 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.

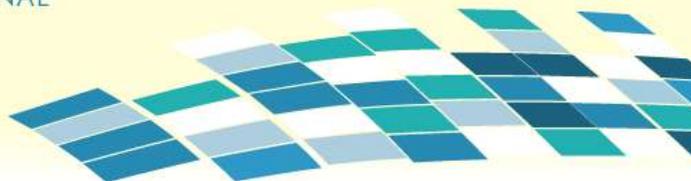
En el proceso de la investigación acción todas las personas participantes están en continua formación mediante la reflexión sobre la acción, las relaciones sociales, las estrategias metodológicas, etc. En líneas generales, cuando las personas llevan a cabo una reflexión sobre sus problemas y buscan soluciones conjuntas para transformar la realidad, deben modificar también sus valores, sus actitudes y las relaciones interpersonales; dejando evidencias de que la transformación social partiría, de una transformación individual (Oliveira y Waldenez, 2010). Es decir, es imprescindible que el docente modifique sus actitudes y que asuma un perfil interactivo y reflexivo sobre su propia práctica siempre con miras a solucionar problemas que contribuyan finalmente al cambio social, aspecto en el que nos centraremos en el último apartado.

5. Modelos de ciudadanía.

El debate en relación al concepto de ciudadanía se ha potenciado desde los 80, de manera que las instituciones públicas, universidades, organismos internacionales y medios de comunicación han incrementado su interés por la ciudadanía y la educación ciudadana (Maiztegui, 2008). En este sentido, se lleva a cabo un breve repaso a dos clasificaciones de modelos de ciudadanía. La primera clasificación se basa en la propuesta de la tesis de Delgado Algarra (2014), mostrándose diferencias significativas entre modelos; la segunda se refiere directamente a modelos de ciudadanía en base a su forma de participación y parte de lo indicado por Westheimer y Kahne (2004) y Pagés y Santisteban (2008).

La primera clasificación surge raíz de la revisión de las concepciones históricas de ciudadanía en cuestiones políticas, sociales, económicas y culturales, y cuenta con 5 modelos:

- Ciudadanía liberal: este modelo tiene su origen en la obra "*ciudadanía y clase social*" de Marshall (1949) y en él se destacaban los derechos civiles (libertad, derecho a la propiedad y derecho a la justicia), políticos (derecho a participar en el poder público) y sociales (derecho a una vida plena) del ciudadano.

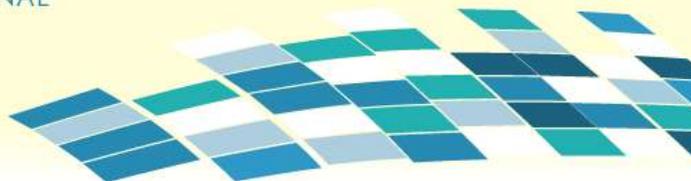


- Ciudadanía republicana: este modelo pone especial atención al carácter activo de los ciudadanos (deberes) y está representado por Habermas (1994). Otros autores representativos dentro de la esfera de la ciudadanía republicana son Hannah Arendt, J.G.A. Pocock, Quentin Skinner y Philip Pettit.
- Ciudadanía comunitarista: en este caso, se reivindica el concepto de comunidad sin que haya que responder a unos principios previamente definidos de justicia. En este modelo se atiende al reforzamiento de la lealtad nacional y a los vínculos comunitarios ante la difuminación de las identidades nacionales. Está representada por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sander o David Miller
- Ciudadanía cosmopolita: el cosmopolitismo cívico se centra en la defensa de un sistema global de derechos y deberes universales que se encuentran por encima del lugar de nacimiento o el lugar de residencia del individuo. Este modelo rompe con la vinculación entre ciudadanía y estado – nación (ciudadanía liberal) y con la mitificación del pasado de las teorías nacionalistas (ciudadanía comunitarista). Este modelo de ciudadanía es defendido por David Held (1997) y Adela Cortina (1997).
- Ciudadanía radical: esta concepción de ciudadanía se vincula directamente con el modelo de democracia radical que, desde la óptica de escuela entendida como motor de cambio social, se considera deseable. La ciudadanía radical se encuentra representado entre otros por la politóloga Chantal Mouffe (1999), destacando la importancia de los posicionamientos ideológicos de los sujetos y la lucha entre dichos posicionamientos de tal forma que que la reivindicación y el conflicto son entendidos como valor político y social.

La segunda clasificación cuenta con tres modelos centrados en diferentes ópticas de intervención ciudadana en sociedad para resolver problemas:

- Ciudadano personalmente responsable: debe actuar de manera responsable con su comunidad pagando impuestos, obedeciendo las leyes, etc. Un ejemplo sería el ciudadano que colabora económicamente en una campaña para ayudar a familias desahuciadas.
- Ciudadano participativo: debe asumir cargos de liderazgo en los sistemas y las estructuras establecidas. Sirva de ejemplo el ciudadano que organiza una campaña de recaudación para ayudar económicamente a familias desahuciadas.
- Ciudadano orientado a la justicia: debe cuestionar y cambiar los sistemas y las estructuras establecidas cuando éstos reproducen injusticias a lo largo del tiempo. En este caso, puede servir de ejemplo, el ciudadano que analiza las causas que llevaron a los desahucios y tratan de actuar sobre ellas para que se mantenga en el tiempo una solución que evite vuelva a ocurrir lo mismo.

En relación con la investigación acción participativa, destinada a resolver problemas de aula centrándose en el cambio educativo y social, resulta imprescindible que el docente se posicione a favor de un modelo de ciudadanía radical donde no existan estructuras consideradas imposibles de modificar y donde la actuación se dirige al cambio y a la mejora



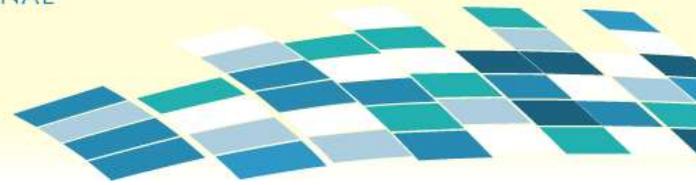
social. Igualmente, en relación con el cómo participar para generar la mejora social, el docente debería asumir como propio un modelo de ciudadanía orientada a la justicia en la que, igualmente, se cuestionen las estructuras cuando se considere que éstas reproducen las injusticias a lo largo del tiempo.

6. Conclusiones: Principios democráticos de la investigación acción participativa para el cambio social.

Como ya afirmaba el fundador de la Universidad de Keio, Yukichi Fukusawa, en su colección de ensayos “*gakumon no susume*”, producidos entre 1872 y 1876, es necesario desarrollar una práctica docente vinculada a las necesidades de los estudiantes (Komuro y Nishikawa, 2009; Delgado Algarra, 2013); sin embargo, en líneas generales, existe una tradición disciplinar predominante que diverge con las experiencias didácticas minoritarias en las que el alumnado participa activamente (García Pérez y De Alba, 2009). Entre estas experiencias minoritarias, en diferentes partes del mundo, y, en muchas ocasiones, por iniciativa del propio docente, se están llevando a cabo experiencias de gran significatividad en el campo de la investigación acción participativa y de la mejora educativa.

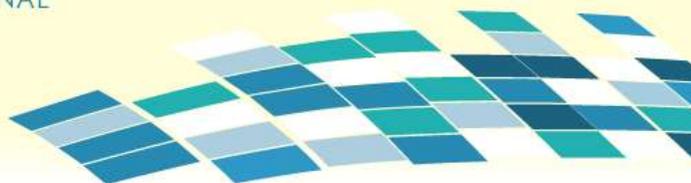
Según Stark (2014), la investigación acción participativa se fundamenta en los principios democráticos y se guía por la finalidad última de la mejora social. Esta afirmación converge con los resultados y conclusiones de las investigaciones y experiencias a las que hicimos referencia en el primer apartado de este artículo. Efectivamente, en ellas se incluían cuestiones como la mejora en la capacidad de desarrollar tareas, búsqueda del máximo potencial, compromiso, mejora del clima, justicia social, liderazgo y resolución de problemas; cuestiones todas ellas vinculadas con diferentes aspectos de educación ciudadana, hallando su mayor representatividad en el seno de un modelo ciudadanía radical y de la ciudadanía basada en la justicia. La relación entre este modelo investigador y la ciudadanía radical se sustenta en el hecho de que nada es estructuralmente estable (Delgado Algarra, 2014). En cuando a su convergencia con la ciudadanía orientada a la justicia, se destaca la importancia de la capacidad crítica y de la justicia social, la acción y la democracia (Pagés y Santisteban, 2008). La vinculación que se establece en este artículo entre investigación acción participativa, justicia social y cambio, converge igualmente con los resultados de la investigación de Osterman, Furman y Kathleen (2014), y refuerza la idea de escuela entendida como motor de mejora y cambio de la realidad.

Por otro lado, como dijimos en apartados anteriores, Daniel Schugurensky (2009) afirma que la democracia participativa, entendida como un proceso de deliberación y toma de decisiones, requiere la participación ciudadana (ejemplo, movimientos sociales). Lo visto anteriormente nos lleva a concluir que los procesos de investigación acción participativa, los cuales se basan en la interacción y la toma de decisiones (Tanaka, 2014), tienen un fuerte vínculo epistemológico con la democracia participativa. En otras palabras, la investigación acción participativa es un proceso basado en la crítica, la reflexión, la acción, los cambios docentes y la participación discente; por ello, se convierte en catalizador de la mejora educativa y, en consecuencia, del cambio social bajo los mismos fundamentos de los que se nutre dicho modelo de democracia.

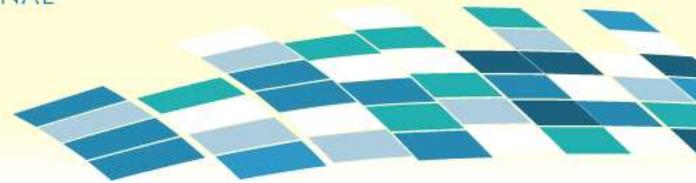


7. Referencias bibliográficas.

- Ahumada, M., Antón, B., & Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 2, 23-52.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delgado Algarra, E. J. (2013). Citizenship Education and Historical Memory: Review of Patriotism in Japanese Schools. *European Scientific Journal*, special number, 309-317.
- Delgado Algarra, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841>
- 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.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- 藤田明史(2015). 「社会科学としての平和学を求めて : 平和学における価値および客観性の問題」. 大阪女学院短期大学紀要. 第44巻. 1-16ページ. (Fujita, A. (2011). 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]).
- 福沢諭吉(2009). 「学問のすゝめ-現代語訳.小室正紀と西川俊作[編集者].東京:慶應義塾大学出版会。」 (Fukuzawa, Y. (2009). *Estímulo del aprendizaje – Traducción moderna*. Komuro, M., & Nishikawa, S. (eds.). Tokio: Keio University Press [in Japanese]).
- García Pérez, F. F., & 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 Ávila, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp.515-522). Bologna: Pàtron Editore.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and National Identity, en STEENBERG, B. V. (Ed.). *The condition of Citizenship*. London: Sage.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Maiztegui, C. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marshall, T. H. (1949). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.



- 中村高康 (2011). 「大衆化とメリトクラシー: 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス」. 東京: 大学出版会 . (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]).
- 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.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy, en Pagès, J., & Santisteban, A (Coords.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.guiasensenzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2>
- Rhodes, J. E., & Camic, P. M. (2006). Building bridges between universities and middle schools. *Educational and Child Psychology*, 23 (1), 42-51.
- Riggall, A., Churches, R., & Elwick, A. (2014). *Action research for School improvement: Studies on able, gifted and talented learners. homework and white working-class pupils*. CfBT Schools Trust: United Kingdom.
- Sato, K. (2010). Collaborative Action Research and Action Learning. *8th World Congress 2010 Participatory Action Research and Action Learning*, 6th-9th September, Melbourne, Australia.
- Sato, K., & Hirano, M. (2014). School-Wide Collaborative Action Research for Curriculum Development. *Japan Association for Language Teaching JALT2013 Conference Proceedings*.
- Smith, L, Beck, K., Bernstein, E., & Dashtguard, P. (2014). Youth Participatory Action Research and School Counseling Practice: A School-Wide Framework for Student Well-Being. *Journal of School Counseling*, 12 (21). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034747.pdf>
- 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.
- Stark, J. D. (2014). The Potencial of Deweyan – Inspired Action Research. *Education and Culture*, 30 (2), 87-101.
- Stovall, D., & Delgado, N. (2009). “Knowing the ledge”: Participatory action research as legal studies for urban high school youth. *New Directions for Youth Development*, 123, 67-81.



- 田中惇 (2014) .「学習者の発話を促す試み. 会話支援ストラテジーを活用して」国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集.第5巻.151-172ページ。(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]).
- Vila, E. S. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Agora digital*, 2004, 7. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/pdf_7/eduardo_vila.pdf
- Zeng, E. J., & Silverstein, L. B. (2011). China earthquake relief: Participatory action work with children. *School Psychology International*, 32 (5), 498-511.