



INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD. UN ESTUDIO DE CASO EN PUNUCAPA, CHILE

PARTICIPATORY RESEARCH FOR SCHOOL TRANSFORMATION FROM THE COMMUNITY FUNDS OF KNOWLEDGE AND IDENTITY APPROACH. A CASE STUDY IN PUNUCAPA, CHILE

Daniela Searle

Alfredo Jornet

Departamento de Psicología, Instituto de Investigación Educativa, Facultad de Educación y Psicología, Universitat de Girona, España.

Macarena Lamas

Instituto de Estudios Psicológicos, Facultad de Medicina, Universidad Austral de Chile, Chile.

Moisés Esteban-Guitart (*)

Departamento de Psicología, Instituto de Investigación Educativa, Facultad de Educación y Psicología, Universitat de Girona, España.

Agradecimiento

Esta investigación ha recibido financiación por parte de MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER “Una manera de hacer Europa” en el marco del proyecto “Fondos comunitarios de conocimiento e identidad. La articulación de agentes sociales y educativos a través del tiempo” (Comm4learning) con referencia PID2021-127143NB-I00. M. Lamas cuenta con financiación a través del Proyecto Fondecyt N°11220969 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Gobierno de Chile. D. Searle cuenta con el apoyo y financiación de BECAS CHILE en el marco del “Programa Formación de Capital Humano Avanzado” (PFCHA) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno de Chile. M. Esteban-Guitart agradece el apoyo por parte de ICREA Academia 2021 financiado por la “Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats” de la Generalitat de Catalunya.

Resumen

Se describe en este artículo el proceso de diseño, implementación y evaluación de un proyecto educativo para alumnado de entre 6 y 13 años de edad basado en la perspectiva de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCel). Se entiende por FCCel un determinado legado, patrimonio, memoria o herencia pública-colectiva (por ejemplo, un yacimiento arqueológico) a través del cual se contextualizan los aprendizajes escolares, así como se fomentan procesos de identificación compartida. A nivel metodológico se desarrolló una “Investigación Basada en el Diseño” a partir de la creación de un grupo motor formado por distintos agentes educativos (escuela rural, universidad), sociales y comunitarios (agentes del refugio El Robledal). Los resultados permiten ilustrar empíricamente el diseño y evaluación del proyecto educativo. Se discute la perspectiva de los FCCel en el marco de los ecosistemas socioeducativos para la inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva; comunidad; participación; investigación participativa; investigación cualitativa.

Abstract

To materialize inclusion as a right and educational praxis, this article describes the process of designing, implementing and evaluating an educational project for students between 6 and 13 years of age based on the Community Funds of Knowledge and Identity (CFKI) approach. Collaboration between formal, non formal and informal agents has been suggested as a strategy to implement inclusive educational practices. In doing so, the

(*) Autor para correspondencia:

Moisés Esteban-Guitart.

Departamento de Psicología

Instituto de Investigación Educativa

Facultad de Educación y Psicología

Universitat de Girona

España. Plaza Sant Domènec, 9, 17004, Girona, España.

Correo de contacto: moises.esteban@udg.edu

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 11.12.2024

ACEPTADO: 15.06.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1670

term of socio-educational ecosystems for inclusion has been suggested recently. However, a lack of research in developing and evaluating education as a common good in an inclusive community settings has been identified. It is here where the CFK&I perspective comes in. By community funds of knowledge and identity we mean a legacy, heritage, memory or public-collective inheritance (for example an archaeological site) through which school learning is contextualized and leading to processes of shared identity. At a methodological level, a Design-Based Research approach is developed involving the creation of a driving group including different educational agents (rural school, university), and social and community agents (agents of El Robledal Refuge). The results allow us to empirically illustrate the design and impact of the educational project. Five phases are developed: presentation, creation of the socio-educational ecosystem, codesign process, implementation, and participatory evaluation. Pre and post-test were used to evaluate the impact of the Project on student learning. There was 15,5% improvement increase from the initial evaluation, and it was possible to identify some strengths (i.e., collaborative work, meaningful learning, collective identity making) and limitations (i.e., risk of discontinuity of the project, insufficient time for implementation, lack of economical resources) of the approach according to participants. Finally, the CFK&I perspective is discussed in the framework of socio-educational ecosystems for inclusion. Three main contributions can be highlighted. First, the role of the study group as a community of practice, appropriating the theoretical and methodological framework. Second, a community scan was conducted to collectively identify community funds of knowledge and identity. Third, pre and post-test were implemented to empirically document the impact of the educational project on students' learning. However, a limitation and area for improvement can be identified, namely, the need to increase the implementation and development time of the educational project in order to guarantee, in addition to its impact, its consistency and continuity both in its interdisciplinary link with different subjects, as well as throughout the school year. In this sense, incorporating a consolidation phase, for example, linked to consolidating the contents and guaranteeing the lessons learned, would make it possible to sustain the project beyond the mere intensification in the case considered during the weeks of field work. In short, we consider that the main contribution of this research lies on empirically describing a procedure that makes it possible to implement the notion of "socio-educational ecosystems for inclusion" necessary to achieve the transition from inclusive education as a "principle" to its consideration as a "right".

Keywords: Inclusive education; community; participation; participatory research; qualitative research.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha sugerido la necesidad de transitar de la educación inclusiva como “principio” a su consideración en tanto que “derecho”, con las consecuencias sociomorales, pedagógico-educativas y jurídico-legales que ello conlleva (Calderón-Almentros & Echeita, 2022; Echeita & Ainscow, 2011). En este sentido, se reivindica no solamente el reconocimiento, legitimidad y sostenibilidad de la diversidad física, intelectual, social y cultural del alumnado, sus familias y comunidades de referencia (Paris, 2012), sino también la obligación de la institución escolar y de la sociedad en su conjunto hacia una mayor participación de la población en el aprendizaje, sin exclusiones, así como una mayor crítica y reducción de las condiciones, formas y mecanismos de discriminación existentes (Gajardo et al., 2023; Villarruel, 2012). En definitiva, el aprendizaje-presencia-participación de toda la población escolar requiere de políticas, conceptos, prácticas y estructuras-sistemas que la hagan posible (Echeita & Ainscow, 2011).

En concreto, se ha identificado la colaboración y creación de redes entre la escuela, familias y comunidades como una actuación necesaria para avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva (Ainscow & West, 2008; Collet et al., 2024; Echeita, 2017; Esteban-Guitart, 2024; Esteban-Guitart et al., 2024a, 2024b; Fernández-Blázquez & Echeita, 2022; Simón et al., 2016). Ello supone favorecer culturas, políticas y prácticas colaborativas tanto dentro del aula y el centro escolar (por ejemplo, mediante el aprendizaje cooperativo), como a nivel interinstitucional entre distintos centros educativos, así como con el entorno local, principalmente con familias y agentes sociales y comunitarios del territorio (Echeita, 2017; Simón et al., 2016).

Ello nos invita a la necesidad de sugerir que la educación inclusiva, tradicionalmente encapsulada en el “hecho escolar”, debe redefinir su relación con otros agentes del territorio con el objetivo de contribuir a la creación de “ecosistemas socioeducativos para la inclusión” (Esteban-Guitart et al., 2024a, p. 6). Es decir, redes (alianzas) de agentes sociales,

educativos y comunitarios que participan y colaboran en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos bajo principios compartidos de reconocimiento y confianza mutua, coresponsabilidad, equidad, igualdad de oportunidades y cohesión social (Jornet et al., 2025).

En este sentido, se requieren propuestas teóricas y metodológicas que permitan ilustrar la creación de ecosistemas socioeducativos para la inclusión, y su trabajo específico en el desarrollo, implementación y evaluación de proyectos educativos. Precisamente en este artículo se describe el trabajo llevado a cabo por parte de una red de actores educativos, sociales y comunitarios desde una perspectiva determinada, a saber: la aproximación de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCel), que pasamos a describir a continuación.

1.1. La aproximación de los FCCel

Recientemente se ha propuesto la perspectiva de los FCCel con el propósito de disponer de una perspectiva teórica, metodológica y aplicada para articular las relaciones entre escuela, familia y comunidad (Boned et al., 2024a; Esteban-Guitart et al., 2022; Esteban-Guitart et al., 2023; García-Romero et al., 2023; Lalueza et al., 2024). Se basa en la premisa de que todas las personas, familias y comunidades, más allá de su procedencia y características, disponen de saberes, habilidades, recursos intelectuales, sociales y culturales susceptibles de ser reconocidos y legitimados por parte de las instancias educativas formales con el objetivo de contextualizar los aprendizajes, es decir, vincular estos recursos, oportunidades y fortalezas, con el currículo y la práctica pedagógica (Moll, 2019).

Se persigue con ello combatir la perspectiva del déficit en educación, según la cual, determinado alumnado se caracterizaría por supuestas deficiencias (físicas, intelectuales, económicas, sociales y/o culturales) que impiden su participación y éxito escolar (Valencia, 1997). Contrariamente, se postula como deficiente el sistema social, político y educativo incapaz de ofrecer oportunidades de calidad a las personas y familias redefinidas como competentes, capaces, fruto de particulares trayectorias y repertorio de prácticas –por ejemplo, laborales, religiosas–, a partir de las cuales dichas familias acumulan saberes, habilidades y relaciones de ayuda y colaboración (Moll et al., 1992). El reto consiste en identificar empíricamente estas fortalezas que dispone la población escolar, así como sus familias y comunidades de referencia, para establecer puentes significativos

de conexión entre la práctica educativa-escolar y la vida de los y las estudiantes (Esteban-Guitart, 2016; McIntyre et al., 2001).

Por FCCel se entiende determinadas producciones subjetivas, sociales y culturales. Ejemplos de tales fondos incluyen legados artísticos, parques naturales, yacimientos arqueológicos o tradiciones orales. No se trata de propiedades privadas, ni de espacios turísticos, sino de bienes comunes y públicos que potencialmente pueden permitir contextualizar los aprendizajes escolares (por ejemplo, contenidos de Historia se pueden trabajar a partir de un yacimiento arqueológico), así como facilitar el establecimiento de sentimientos de pertenencia y afiliación compartida (mejorando la autoestima de un territorio, así como su cohesión social). De ahí que se distingue un doble nivel. Por una parte, la dimensión “cognitiva” (“conocimientos, saberes”) se refiere a la propiedad potencialmente educativa-pedagógica-curricular de un determinado recurso-legado-bien comunitario que puede actuar de “pizarra auténtica y real” a partir de la cual andamiar, anclar y vincular contenidos y aprendizajes curriculares. Por otra parte, la dimensión “identitaria” se refiere a la creación de identificaciones compartidas, basadas en la sostenibilidad de las comunidades y la cohesión social, a partir del fondo comunitario en cuestión. Dicho con otras palabras, se trata de la contribución del proyecto educativo en la generación de aprendizajes con sentido e impacto personal y social, así como del fortalecimiento del sentido de comunidad a partir de pertenencias y afinidades compartidas. Todo esto, sin implicar procesos de asimilación identitaria, pues se parte de la noción de “identidades híbridas y múltiples” y de la capacidad de sostener diferentes pertenencias socioculturales, entendidas como dinámicas y cambiantes según circunstancias históricas, culturales y políticas particulares (Esteban-Guitart et al., 2010).

Metodológicamente, el trabajo se desarrolla a partir de la creación de un “grupo motor” que incorpora agentes educativos (la escuela), sociales y comunitarios (las familias, entidades, el ayuntamiento, etc.) quienes identifican, mediante un escaneo-mapeo comunitario, un determinado fondo comunitario de conocimiento e identidad, así como codiseñan un proyecto educativo, acompañando el proceso de implementación y evaluación final del mismo.

Boned et al. (2024b) distinguen cinco fases en la implementación y desarrollo de dicha perspectiva. En primer lugar, hay un momento inicial de presentación en el que se introducen los objetivos, bases teóricas y metodológicas al centro educativo. En segundo lugar, se identifica un ecosistema socioeducativo mediante la creación de un grupo motor que incorpora distintos actores sociales, educativos y comunitarios representantes de dicho ecosistema socioeducativo. En tercer lugar, se codiseña el proyecto educativo en el marco del grupo motor a partir del acuerdo hacia un legado, memoria o bien público considerado un FCCel. En cuarto lugar, se desarrolla e implementa el proyecto educativo para, finalmente, en un quinto lugar, realizar una

evaluación participativa identificando las fortalezas, limitaciones y aspectos de mejora del proyecto llevado a cabo, así como su impacto.

No obstante, dicha aproximación se ha sugerido a nivel teórico (Esteban-Guitart et al., 2022, 2023), e ilustrado a propósito de un proyecto llevado a cabo en España (Boned et al., 2024a, 2024b; García-Romero et al., 2023; Lalueza et al., 2024). El objetivo general que motivó la investigación que aquí se describe fue la de contribuir a la ilustración empírica y análisis de dicha propuesta, por vez primera, en un contexto particular de Chile.

A pesar de que no existe, hasta la fecha, evidencia de investigaciones basadas en la noción de FCCel en el contexto chileno, sí que se ha incorporado la perspectiva de los fondos de conocimiento. Por ejemplo, Lamas-Aicón y Thibaut (2021) documentaron los fondos de conocimiento de familias venezolanas en el sur de Chile observando altas continuidades entre sus prácticas, medios y fines y las propias de los centros educativos, destacando la alta valoración por parte del profesorado hacia dichas familias, así como la documentación de amplios saberes y destrezas disponibles por parte de las mismas. Propiamente con comunidades mapuches de las regiones de La Araucanía y Biobío, se han documentado saberes vinculados a las nociones de Küpan (grupo parental como raíz de procedencia, herencia social, cultural y espiritual de organización mapuche) y Tuwün (origen territorial de una persona que repercute en su vinculación afectiva y espiritual al entorno) favoreciendo procesos de contextualización educativa y descolonización de la educación intercultural (Muñoz et al., 2022). Sin embargo, a pesar de que el marco de los fondos de conocimiento en el contexto chileno ha permitido documentar prácticas educativas antirracistas y descoloniales (Lamas-Aicón et al., 2024), su uso se ha reducido al análisis de destrezas y saberes de familias de origen migrante o bien indígena, sin incorporar el marco aquí presentado bajo la noción de FCCel.

Específicamente, se contemplaron en la investigación aquí descrita los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar e ilustrar empíricamente el proceso de creación (diseño) del proyecto educativo a partir de un grupo motor formado por distintos agentes sociales, educativos y comunitarios de un entorno rural en Chile.
- b) Evaluar el impacto del proyecto educativo según los aprendizajes de los y las estudiantes, y las valoraciones de las personas participantes en el grupo motor.

2. Metodología

2.1. Investigación Basada en el Diseño (IBD)

La perspectiva FCCel es consistente con un acercamiento metodológico de Investigación Basado en el Diseño (IBD) (Barab & Squire, 2004). Dicho acercamiento surge con la intención de superar las limitaciones de validez ecológica de otras metodologías experimentales y basadas en métodos cuantitativos para permitir estudiar los procesos de aprendizaje tal como se desarrollan, no en un laboratorio o en “la mente” de los y las participantes, sino en contextos socioculturales específicos. Además de un énfasis en estudiar los procesos educativos en sus contextos naturales, inspirado en disciplinas aplicadas de diseño e ingeniería (Brown, 1992), un acercamiento de IBD propone realizar intervenciones educativas basadas en premisas teórico-prácticas para poder documentar y examinar cómo dichas intervenciones se desarrollan, generando nuevas ideas, retos y oportunidades educativas. Lo anterior deviene en procesos iterativos de generación-aplicación de conocimiento a partir de la transformación de una situación determinada, en nuestro caso, hacia un proceso de innovación educativa. De modo que el diseño educativo no es un simple resultado o consecuencia de la investigación, sino que orienta la misma, y se convierte en el elemento nuclear a partir de la cual identificar, aplicar, proponer conocimientos a retos o problemáticas compartidas por los y las participantes.

En su aplicación desde una perspectiva de FCCel, la dimensión de colaboración en el codiseño de las intervenciones deviene particularmente relevante. En este sentido, se trata de un proceso en el que saberes académicos y locales se encuentran. Esto sucede en tanto que investigadoras, educadoras y actores locales participan de la ideación y ejecución colaborativa de las intervenciones, las cuales reflejan necesidades e inquietudes de relevancia (Gutiérrez & Penuel, 2014) tanto para la comunidad científica como para las comunidades socioeducativas implicadas.

2.2. Contexto, participantes, procedimiento e instrumentos de recogida y análisis de datos

2.2.1. Contexto

Punucapa, en mapudungun: *kunu kapi*, “tierra apta para el cultivo de legumbres”, es un pequeño poblado de menos de ciento cincuenta habitantes, que se ubica junto al Santuario de la Naturaleza Humedal del río Cruces, a 18 km de Valdivia, en el sur de Chile. El santuario posee una gran concentración de flora y fauna silvestre. Se pueden observar diversas especies de gran valor ecológico. Entre los servicios del poblado, cuenta con una tenencia de policía, un centro de salud rural, la escuela rural Punucapa, un jardín infantil, una iglesia católica y una iglesia evangélica pentecostal. También posee un muelle fluvial y comercio relacionado con el turismo, especialmente en verano.

2.2.2. Participantes

La escuela rural Punucapa, para el año académico 2024 estaba conformada por un equipo de cuatro profesionales a tiempo completo: directora/educadora, psicopedagoga y dos educadoras. Es una escuela multigrado con 25 estudiantes de entre seis y trece años, que cuenta con dos aulas pedagógicas grandes y una más pequeña. Algunas actividades se realizan en gran grupo, con todos los estudiantes, a pesar de que la mayoría se lleva a cabo en dos grupos. La participación en el proyecto ha sido de toda la escuela, por lo que se plantearon actividades para el gran grupo y otras más pertinentes para cada grupo pequeño. La distribución de los estudiantes en pequeño grupo ha sido la siguiente: grupo uno, conformado por cuatro estudiantes de seis a siete años; grupo dos, conformado por trece estudiantes de siete a diez años; y grupo tres, conformado por ocho estudiantes de diez a trece años.

Figura 1

Ecosistema socioeducativo del proyecto “Santuario de la Naturaleza Humedal del río Cruces Carlos Anwandter”



El ecosistema socioeducativo del proyecto está conformado por un total de cuatro instituciones educativas, agentes comunitarios y sociales, que a su vez conforman el grupo motor, que incorpora un total de siete participantes que intervienen directamente en la implementación del proyecto con los estudiantes (ver Figura 1). En este sentido, participaron una investigadora de la Universitat de Girona, cuatro docentes de la escuela rural de Punucapa, una persona del refugio El Robledal y una investigadora de la Universidad Austral de Chile.

2.2.3. Procedimiento

En el mes de noviembre del año 2022 se realizó un primer contacto con la escuela rural de Punucapa con el objetivo de dar a conocer el propósito de la aproximación y del proyecto. La dirección del centro educativo se mostró dispuesta a la colaboración tras una explicación de la

perspectiva de los FCCel. En el desarrollo del proyecto educativo, inspirados en las fases identificadas por Boned et al. (2024b), se realizaron catorce sesiones de trabajo, en el marco del grupo motor. Se identifican, en este sentido, cinco fases vinculadas a las sesiones llevadas a cabo (Tabla 1).

Tabla 1

Fases del proyecto

Fase		Fechas	Sesiones	Personas	En línea	Presencial
Presentación		10-2022 a 03-2024	4	2-5	x	x
Constitución del ecosistema socioeducativo		12-2023 a 04-2024	5	2-5	x	
Codiseño del proyecto educativo		03-2024 a 04-2024	2	4-6	x	x
Desarrollo e implementación		04-2024 a 04-2024	2	5		x
Evaluación participativa		04-2024 a 08-2024	1	7	x	x

Como se puede observar en la Tabla 1, se ha desarrollado un proceso de coordinación que se inició en octubre del año 2022 y finalizó en agosto del 2024. De modo que se desarrollaron un total de quince sesiones, de las cuales: en cinco participaron personas de la escuela y del equipo de investigación; en otras cinco, personas de la comunidad y del equipo de investigación; en dos de ellas atendieron personas del equipo de investigación, y en las tres restantes participaron docentes de la escuela, investigadoras del equipo de investigación y agentes de la comunidad. De estas reuniones, seis fueron presenciales, ocho en línea y una en línea asincrónicamente.

Inicialmente, en la fase de presentación, se puso en común las expectativas de todas las participantes del grupo motor. Luego, se trabajó en conjunto las bases teóricas de la perspectiva de los FCCel, entregando a los participantes literatura sobre la temática para lectura individual, así como trabajo en grupo. También, se pactó el tiempo y modalidad de la implementación. En particular, se acordó un tiempo de implementación pedagógica con los estudiantes de dos semanas de trabajo, tiempo en el cual la investigadora cumplió un rol activo en el aula (investigadora/docente).

A continuación, en el proceso de constitución del ecosistema socioeducativo, se definió el fondo comunitario sobre el que se desarrolló el trabajo, es decir, el Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter, Humedal del río Cruces. También, se incorporó un nuevo agente comunitario al equipo motor, del fundo El Robledal, debido al conocimiento en torno al fondo comunitario elegido. En este sentido, para poder seleccionar el FCCel, previamente se llevó a cabo un mapeo comunitario de fondos de conocimiento. Antes de iniciar este proceso fue importante definir en conjunto con la escuela, qué saberes se requerían mapear y con qué propósito. Desde la gran riqueza del territorio se seleccionaron aquellos que tuviesen una relación más directa con contenidos curriculares y/o con los sellos de la escuela. Desde una lista preliminar se distinguieron como fondos comunitarios con potencial educativo curricular: un centro de medicina de la tierra (medicina en base a plantas de la comunidad mapuche Kalfvgen); una productora de miel (apicultura regenerativa); dos productores de chicha y sidra de manzana; un parque de insectos endémicos del territorio; una granja de huevos de gallinas camperas y el fundo El Robledal, sitio dedicado a la conservación de la flora y fauna endémica del territorio.

Se recopiló información acerca de cada uno de estos fondos a través de técnicas propias de la etnografía, como entrevistas y observaciones en los lugares en donde se desarrollan estas prácticas. En esta etapa se llevaron a cabo dos visitas en terreno, levantando información acerca de categorías previamente definidas: historia y conformación de la práctica; conocimientos técnicos y prácticos específicos; saberes culturales relacionados con la práctica, y vinculación con la escuela rural de Punucapa. Una vez categorizados estos saberes, se regresó a cada uno de los lugares para validar los resultados con los y las portadoras de dichos conocimientos. Posterior a ello, se presentaron estos resultados al equipo de profesoras para definir los saberes más pertinentes y apropiados para ser incorporados dentro de las actividades escolares que combinaron actividades de aula y salidas pedagógicas a terreno.

Es en este marco de trabajo previo que, al año siguiente, se regresó a la escuela con la propuesta de abordar en profundidad y en específico uno de los saberes identificados en el curso anterior.

Figura 2

Santuario de la Naturaleza Carlos Anwandter, Humedal del río Cruces



Posteriormente, como se describirá empíricamente en la sección de resultados, se llevaron a cabo las fases de diseño del proyecto educativo, desarrollo e implementación, así como evaluación del mismo. En relación al diseño, inicialmente se generó una propuesta de los ámbitos y objetivos de aprendizaje a trabajar en los diferentes niveles, y se recogió un listado de todas las actividades/ideas que surgieron durante las sesiones anteriores del equipo motor. De este modo, se definieron conjuntamente los ámbitos, objetivos de aprendizaje, actividades pedagógicas, visitas, fechas, responsabilidades, recursos y tiempos del proyecto educativo en cuestión.

En cuanto al desarrollo y la evaluación, durante dos semanas se implementaron diversas experiencias pedagógicas con los y las estudiantes que incluyeron visitas, investigación, actividades manuales, disertaciones, preparación y grabación de videos. Se realizaron dos sesiones de monitoreo para conversar sobre el proceso y logro de las actividades propuestas y la coordinación de responsabilidades y plazos. También, se concluyeron con los estudiantes las actividades previstas para el periodo planificado, aplicándose luego una evaluación de conocimientos iniciales y finales que permitió evidenciar el logro de aprendizajes al finalizar el proyecto. Además, se llevaron a cabo dos círculos de conversación con los y las estudiantes y se aplicó un cuestionario individual para las personas del grupo motor.

2.2.4. Instrumentos de recogida y análisis de datos

Como se ha descrito anteriormente, la investigación, de naturaleza cualitativa (IBD), persiguió la obtención de información de los y las participantes en relación al proceso. Los instrumentos utilizados fueron: diarios de campo, evaluación inicial y final de aprendizajes, fichas de aprendizaje, grupos focales, grabaciones de video, grabaciones de audio, registros fotográficos y cuestionarios. La información recopilada en los cuestionarios aplicados a los participantes del

grupo motor, al finalizar la implementación, fue analizada mediante un procedimiento de “análisis de contenido” (Arbeláez & Onrubia, 2016). Se utilizó el programa informático Atlas.ti, mediante una codificación inductiva, debido a que los códigos fueron generados a partir de la información obtenida de los y las participantes. Por otra parte, vinculado al objetivo de evaluación de los aprendizajes, se compararon los mismos antes y después de la participación en el proyecto educativo a partir de preguntas vinculadas a los principales contenidos de la actividad pedagógica (los animales nativos, el humedal y los ecosistemas). En relación a los círculos de conversación con los y las estudiantes (grupos focales), se exploraron las siguientes cuestiones: ¿Qué has aprendido?, ¿qué es lo que más te ha gustado y lo que menos?, ¿qué cambiarías o sugerirías? Finalmente, vinculado al cuestionario individual para las personas participantes del equipo motor, se abordaron las siguientes cuestiones: fortalezas del proyecto educativo, debilidades, sugerencias para la mejora, valoración del proceso de diseño, percepción de los aprendizajes realizados y condiciones, así como valoración del fondo comunitario seleccionado.

3. Resultados

Organizamos los resultados a partir de los dos objetivos específicos descritos en la introducción: por una parte, la descripción empírica del proceso de creación (diseño) del proyecto educativo; y por otra, el análisis de su impacto.

3.1. Diseño pedagógico del proyecto educativo

Desde un inicio se ha planteado el diseño compartido por parte del grupo motor como un pilar fundamental en la construcción del proyecto. Para ello, se procedió a una discusión de artículos académicos en el marco del grupo motor, como se ha descrito anteriormente, así como a través de distintas sesiones de coordinación y de trabajo incorporando los acuerdos generados. Por otra parte, al tratarse de una investigación basada en el diseño, la investigadora ha tenido un papel activo, considerada un agente educativo más durante toda la implementación del proyecto, es decir, tomando un rol de investigador-participante. Los temas a abordar en el proyecto educativo fueron propuestos, principalmente, en la sesión del grupo motor del 9 de abril de 2024 (ver Figura 3).

Figura 3

Sesión del grupo motor, 9 de abril de 2024



En la siguiente conversación (transcripción de la sesión del grupo motor, 9 de abril de 2024), se ilustra el proceso de discusión desarrollado, así como temas que emergieron en la discusión:

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *Estábamos viendo la posibilidad de que los más pequeños de primero a tercero elaboren una maqueta [de animales nativos]... queremos aprovechar mucho a F_ El Robledal por el lado de los animales más que de las plantas...*

(...)

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Sí, lo que pensaba es la continuación de la charla que hicimos acá [en la escuela] el año pasado... en esa charla conté... de naturaleza y cómo nosotros nos habíamos adaptado a ella, y la idea es que ellos vayan a ver el resultado de todo ese proceso que nosotros tuvimos... que ellos aprendan que se puede convivir con la naturaleza. Ese es un mantra nuestro.*

(...)

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *Y eso estaba viendo, como dice F_ El Robledal, cómo influye, además de conversar del animal propiamente tal. ...los últimos grupos que hagan como una síntesis o una conclusión en el video de eso. (...) Que los más grandes, en vez de hablar del animalito que hablen de la importancia (de la vida silvestre), de lo que trasmite generalmente F_ El Robledal.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *...se puede hacer todo en el mismo lugar [en el refugio] ...puedo hablar perfectamente de lo que implica la regeneración de una zona natural con la protección, y a la vez hablar de los habitantes que hay en esa zona.*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *Podemos saber los habitantes más comunes para poder distribuirlos.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Zorro, guiña, coipo, huillín, ...cisne de cuello negro, ranitas, ..., roedores. (...)*

D_ UdG (investigadora): *...otra pregunta, la idea es que los niños vayan con una ficha, ¿hay alguna pregunta que tú consideres importante que nosotros podamos hacer para que ellos observen?*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Todo es importante, pero a ver, ¿qué se puede hacer para proteger la vida silvestre, qué acciones concretas se pueden tomar para proteger la vida silvestre, estando inserto en un medio rural?*

D_ UdG (investigadora): *Vida silvestre, ¿ahí te refieres a flora y fauna? Lo podemos separar...*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Es que está todo relacionado, si tú proteges un árbol, llegan las aves, llegan los insectos, comen semillas, esparcen, llegan los mamíferos.*

Como se observa, en esta sesión del 9 de abril de 2024 se destaca el tema de la fauna nativa, las especies invasoras y la protección de la vida silvestre en el Santuario. Aunque estos aspectos habían sido anticipados en sesiones anteriores y enriquecidos en discusiones posteriores, es en esta sesión donde adquieren mayor importancia.

Para lograr abordar dicha problemática, en esta misma sesión se creó la propuesta final de actividades pedagógicas, la cual se basó en los tres ámbitos que, de acuerdo a las bases curriculares, se trabajarían: Artes visuales, Ciencias naturales y Lenguaje y comunicación. Estos habían sido convenidos previamente, en la sesión del 27 de marzo. Además, al ser una escuela multigrado se realizó un análisis y selección de objetivos comunes a los diferentes niveles, con diferente grado de especificidad, y otros más pertinentes a cada nivel, como puede observarse en la siguiente cita en relación a las propuestas de actividades pedagógicas. Finalmente, se acordaron las experiencias pedagógicas que se realizarían, junto con el orden, tiempo, materiales y responsables.

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *...hacer parejas con los niños de primero a tercero para que elaboren una maqueta del animalito que les toque. Le vamos a pedir a F_ El Robledal que nos sugiera cuáles son los animales más comunes, por ejemplo, que se ven acá para empezar a distribuirlos... entonces, cuando ellos hagan la visita van a saber en qué fijarse más o enfocarse más... y de cuarto básico en adelante pretendemos, para que esto sea más visible para afuera, hacer un video, como tipo reels (para publicar en redes sociales). Entonces en grupos de niños de dos o tres estudiantes, que se organicen en base a un animalito y que expliquen, que nosotros haríamos una pauta como de las*

cosas principales que ellos deberían explicar en ese video, como un guion... entremedio ponemos las imágenes de las maquetas, entonces eso queda visualmente como archivo y consideramos que puede llegar a muchas más personas...

(...)

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *Habíamos pensado en hacerles una ficha, entonces cuando ellos vayan... (al Robledal)... que esa es la primera salida, ya vayan con un enfoque. F_ El Robledal hoy día tal vez, nos podría decir, mira tenemos estos animales y ya distribuimos y que vayan enfocados en lo que tienen que registrar cada uno.*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *De alimentación, el hábitat...*

(...)

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *Los más grande su enfoque sería “sabías qué” (...) que no se vea como una disertación, sino como un informativo...*

M_ E Punucapa (profesora de la escuela): *... porque van a tener un guion, entonces ya lo van a manejar...*

[S_ E Punucapa muestra un ejemplo de reel de internet]

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *Entonces [en el video] en lugar de mostrar el animal, van a mostrar la maqueta [los estudiantes]...*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *Podemos ir editando con imágenes reales (...) Porque para que tú sepas, Fernando, nuestra idea es que los niños puedan recopilar esta información, los más pequeñitos van a hacer una maqueta de algún animal... y con los más grandes vamos a hacer videos, donde los chicos vayan a explicar lo que, en el fondo, van a recopilar de la información que principalmente les entregues tú, los chicos van a hacer estos videos informativos... y rematar con lo que tú señalas, que se puede convivir con estos animales y todo eso.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Yo creo que lo mejor sería que el que dirige o la que dirige esta cosa, entre comillas me haga una entrevista, para ir guiando...*

D_ UdG (investigadora): *Es que los niños van a ir con ficha.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Perfecto, que haya una pauta.*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *Los chicos van a ir tomando nota porque hay cosas que ellos tienen que averiguar, observar, entonces seguramente por ahí te van a ir dirigiendo (...) La idea es hacer una segunda visita.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *...yo creo que es mejor un campo trabajado.*

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *Que se note la mano del humano.*

F_ El Robledal (dueño del refugio): *Sí, y un poco la mano de Punucapa... un campo rural, porque tú vives en una zona rural, los chicos conviven con la ruralidad, entonces tienen que ver esa ruralidad...*

(...)

C_ E Punucapa (profesora de la escuela): *Hay una estrategia que se llama storyboard, que se van poniendo las escenas y los textos, que puede servir para hacer los videos, para que los niños lo puedan hacer.*

D_ UdG (investigadora): *Sí, eso está súper bueno.*

Como se observa a lo largo de la conversación, existen tres roles específicos que subyacen a la emergencia del proyecto educativo. En primer lugar, la experticia del agente comunitario a la hora de identificar los potenciales conocimientos del fondo comunitario. En segundo lugar, el liderazgo que tomó la escuela en la decisión final de la secuencia de actividades, incorporando las opiniones e ideas de todos los miembros del equipo motor. Este liderazgo pedagógico por parte de la escuela se fundamenta en su comprensión sobre los objetivos curriculares, así como horarios y planeación de las actividades escolares, pues se trata en definitiva de un proyecto pedagógico-escolar. Finalmente, el rol de aceptación y consolidación que asumió la investigadora respecto de las distintas ideas que permitieron codiseñar el proyecto.

3.2. Evaluación del impacto del proyecto educativo

Para la evaluación del impacto del proyecto se buscó obtener información con dos focos principales: por un lado, los y las estudiantes, y por otro, los y las integrantes del grupo motor. Para conocer el impacto en la población estudiantil, se ha realizado una evaluación de aprendizajes inicial y final, estando ambos instrumentos contruidos con las mismas preguntas de desarrollo. También se realizó un círculo de conversación con todos los y las participantes y otro además con los y las estudiantes de doce a trece años de edad. Por otra parte, para conocer el impacto del proyecto desde la visión del equipo motor, se realizó una encuesta individual, la cual fue completada después de la implementación.

3.2.1. Evaluación del impacto en los y las estudiantes

Como puede observarse en la Tabla 2, el porcentaje de mejora fue positivo, con un incremento del 15,5 % en la puntuación respecto a la evaluación inicial (Tabla 2).

Tabla 2

Comparación entre la evaluación inicial y final

	Cantidad de estudiantes	Evaluación inicial	Evaluación final	% de mejora
9 a 10 años	8	70 %	77,5 %	7,5 %
10 a 11 años	3	56,7 %	74,3 %	17,7 %
12 a 13 años	5	66,8 %	88 %	21,2 %
TOTAL		64,5 %	79,9 %	15,5 %

También, mediante los diálogos sostenidos en los dos círculos de conversación con los estudiantes –el primero realizado el 22 de abril de 2024 y el segundo dos días después–, ha sido posible conocer sus aprendizajes, opiniones y propuestas. Destacan las valoraciones del estudiantado sobre su participación en el proyecto (ver transcripción de la sesión del 22 de abril), las referencias a la salida y los aprendizajes vinculados al humedal. También destacan aprendizajes procedimentales, como los derivados de la grabación efectuada.

D_ UdG (investigadora): *Conversemos, vale, yo les quiero preguntar, qué les ha gustado de esta experiencia.*

T_ (estudiante): *Creo que sería la idea de enseñar la importancia de los seres y del humedal y las salidas [ríe]. De que la temática haya sido el humedal y de que después hayamos hecho salidas para ir a conocer expertos.*

(...)

V_ (estudiante): *Me gustó la ida al Robledal, el que estemos todos juntos, aprender más cosas, ver animales. Me ha gustado estas actividades de planificar todo, grabar.*

(...)

L_ (estudiante): *Grabar.*

(...)

I_ (estudiante): *Que lo hice con mis “amiguis”.*

D_ UdG (investigadora): *¿De las actividades cuál es la que más te gustó?*

I_ (estudiante): *La que acabamos de hacer, de hecho [grabar].*

Respecto de las opiniones de los y las estudiantes, la mayoría han sido positivas y han destacado su interés por las actividades realizadas –principalmente las visitas, la investigación llevada a cabo y la grabación de videos–, por los temas abordados –animales nativos, el humedal, ecosistemas–, así como por la organización del trabajo en grupos, pues mencionan que ha sido para ellos una experiencia agradable.

3.2.2. valuación del impacto desde la visión de las participantes en el grupo motor

En la Tabla 3 se presenta, derivado del análisis de contenido inductivo que se realizó, los temas identificados por parte de los y las participantes en el grupo motor, según la percepción de las fortalezas, debilidades, propuestas y fondo comunitario del proyecto educativo. Los aspectos mencionados están en orden de frecuencia, es decir, que al inicio de cada listado se presentan los aspectos más mencionados por los participantes.

Tabla 3

Códigos y número de citas asociadas a las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del proyecto educativo, así como los beneficios asociados al fondo comunitario

Fortalezas		Debilidades	
-	Trabajo en equipo (6 citas asociadas)	-	Riesgo de discontinuidad del proyecto (2)
-	Aprendizaje significativo (4)	-	Poco tiempo de implementación (2)
-	Redes comunitarias (4)	-	Diversas edades de los estudiantes (1)
-	Fortalecer la identidad (4)	-	Falta de recursos económicos (1)
-	Trabajar aprendizajes extracurriculares (2)	-	Poco tiempo de planificación (1)

- Aprovechar los conocimientos previos (2)
- Valoración del entorno (2)
- Articulación de asignaturas (1)
- Motivación (1)

Propuestas	Fondo comunitario
- Sugerencias pedagógicas (4)	- Aprendizaje experiencial (5)
- Aumentar el tiempo de implementación (3)	- Pensamiento crítico (2)
- Visibilizar la experiencia (3)	- Trabajo en equipo (1)
- Diseño interdisciplinar de la mayoría de las asignaturas (1)	- Aprendizaje significativo (1)
- Personalización (1)	- Aprendizajes bidireccionales e intergeneracionales (1)
	- Articulación de contenidos de diferentes asignaturas (1)
	- Múltiples actividades futuras (1)

En las fortalezas del proyecto, se pueden evidenciar las opiniones de los participantes en torno a aspectos como la efectiva vinculación y el trabajo en redes comunitarias, el desarrollo de la identidad y pertinencia territorial, el trabajo en equipo que traspasa las fronteras de la escuela y el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo (Tabla 4).

Tabla 4

Fortalezas del trabajo llevado a cabo según el grupo motor

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *“El poder seguir aumentando nuestras redes de apoyo dentro de la comunidad y además fortalecer la pertinencia territorial de nuestros estudiantes y docentes”.*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *“Permitir generar y/o mantener lazos con personas del entorno, quienes pueden seguir entregando aportes para nuevos aprendizajes en los y las estudiantes de nuestra escuela”.*

M_ E Punucapa (profesora de la escuela): *“Considero que una de las principales fortalezas del proyecto radica en la efectiva vinculación con la comunidad, lo que ha permitido un diálogo enriquecedor y revalorización de la identidad territorial”.*

D_ UdG (investigadora): *“Las fortalezas son el trabajo en equipo, con un equipo que traspasa las fronteras de la escuela y se involucra con participantes de la comunidad y más, en sistemas socioeducativos”.*

M_ UA (docente y pobladora): *“El diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje situado, dialógico, colaborativo”.*

En relación con las debilidades, destaca principalmente la preocupación en relación con la sostenibilidad y continuidad del proyecto en el futuro; y también el poco tiempo para la implementación. Por ejemplo, la opinión de una participante “...el tiempo... resultó ser insuficiente para abordar en profundidad todos los contenidos y experiencias que se propusieron”, da cuenta de que los comentarios sobre el tiempo están relacionado con la calidad y alcance de los aprendizajes de los estudiantes, transformándose a su vez en una oportunidad, es decir, que en una próxima realización se destine más tiempo a la implementación de proyectos.

En este sentido, se recomienda aumentar el tiempo pedagógico, visibilizar la experiencia para dar a conocer su procedimiento e impacto y considerar una serie de sugerencias pedagógicas. Entre ellas, se plantea la necesidad de formación en procesos de codiseño curricular, la incorporación de nuevos agentes en el ecosistema socioeducativo –por ejemplo, autoridades locales–, la revisión de los ámbitos de conocimiento y la selección de objetivos de aprendizaje por ámbitos. Asimismo, se sugiere la elaboración de un mapa para visualizar dichos objetivos en los distintos niveles.

Vinculado propiamente al fondo comunitario, se realizó la siguiente pregunta: “¿Permite el fondo comunitario considerado, en este caso el Humedal, extender, ampliar, anclar, los aprendizajes escolares? ¿Cómo?”. Los y las participantes destacaron los beneficios de contextualizar los aprendizajes escolares (Tabla 5).

Tabla 5

Opiniones de los integrantes del equipo motor sobre el fondo comunitario

S_ E Punucapa (directora y profesora de la escuela): *“Si lo permite, articulando los contenidos de las asignaturas con cada actividad realizada y siendo esto un aprendizaje significativo para los estudiantes, ya que es más entretenido observar en terreno un contenido que pudieron haber aprendido encerrados”.*

J_ E Punucapa (psicopedagoga de la escuela): *“Absolutamente, actividades fuera del aula son instancias de aprendizaje que generan una importante motivación para los y las estudiantes”.*

M_ E Punucapa (profesora de la escuela): *“Permite ampliar los aprendizajes escolares al conectar la teoría con la práctica. Los estudiantes pueden aplicar y contextualizar sus conocimientos en situaciones reales, fortaleciendo así su aprendizaje y su sentido crítico respecto al medio ambiente y la identidad cultural”.*

C_ E Punucapa (profesora de la escuela): *“Claro que sí, el humedal es un espacio natural, que permite observar, escuchar, oler y tocar, flora y fauna nativa y también invasora. Con la guía adecuada se puede profundizar en las relaciones que se establecen en un hábitat, y el impacto que generan las intervenciones externas”.*

M_ UA (docente y pobladora): *“La conexión entre los contenidos curriculares (por ejemplo, de Ciencia) y lo que ofrece el humedal como experiencia situada, concreta, real, no abstracta o alejada de la vida de los estudiantes, permite hacer esas conexiones de manera más significativa. Permite reconocer, validar y utilizar los conocimientos previos en la apropiación de este nuevo conocimiento”.*

De modo que al analizar las respuestas de los y las participantes sobre el fondo comunitario, ha sido muy frecuente la opinión respecto al aprendizaje experiencial que ha permitido el trabajo sobre el humedal y en el humedal. También, cómo la riqueza de este lugar ha permitido planificar un trabajo en diferentes asignaturas y objetivos, generando experiencias de aprendizaje que tributan simultáneamente al logro de más de un objetivo de aprendizaje. Asimismo, se ha mencionado el desarrollo del pensamiento crítico, que ha sido un aspecto que ha estado

impulsado desde un inicio por el equipo motor y que se ha podido plasmar en las actividades planificadas. Se puede evidenciar también el logro de este aspecto en las opiniones de los y las estudiantes durante la realización del proyecto y en los círculos de conversación, donde fue señalado como uno de los aprendizajes más significativos (ver Tabla 3).

4. Discusión

En esta IBD pretendíamos documentar el proceso de diseño, implementación y evaluación de un proyecto educativo en el marco de la aproximación de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. En línea con trabajos previos (Boned et al., 2024b), se identificaron cinco fases, a pesar de que en esta investigación destacan tres cuestiones disímiles con experiencias anteriores (Boned et al., 2024a; García-Romero et al., 2023; Lalueza et al., 2024).

En primer lugar, en el marco del grupo motor se discuten aspectos vinculados a la aproximación a propósito de distintas lecturas. Ello sugiere la necesidad de reforzar en futuras ocasiones el ámbito formativo del grupo motor, concebido como una “comunidad de práctica” (Esteban-Guitart et al., 2018), en su apropiación del modelo teórico y metodológico.

En segundo lugar, el proceso de identificación del FCCel se lleva a cabo mediante un mapeo comunitario, aspecto que no ha sido considerado en trabajos anteriores (Boned et al., 2024a, 2024b; Esteban-Guitart et al., 2022, 2023; García-Romero et al., 2023). Ello supone, potencialmente, una mayor apropiación del mismo pues es el resultado de un trabajo empírico de identificación de saberes comunitarios con potencial vinculación curricular.

Finalmente, en tercer lugar, se incorpora una evaluación antes y después de la intervención, lo que permite contrastar los aprendizajes realizados potencialmente derivados del proyecto educativo. Al estar la intervención ceñida en el tiempo, la evaluación de la misma puede reflejar más directamente los aprendizajes derivados del trabajo intensivo en las semanas de trabajo de campo.

Sin embargo, se identifica también como una limitación y aspecto de mejora la necesidad de aumentar el tiempo de implementación y desarrollo del proyecto educativo para garantizar, además de su impacto, su consistencia y continuidad tanto en su vinculación interdisciplinar con distintas asignaturas, así como a lo largo del curso escolar. En este sentido, incorporar una fase de consolidación, por ejemplo, vinculada a afianzar los contenidos y garantizar los aprendizajes realizados, permitiría sostener el proyecto más allá de la mera intensificación en el caso considerado durante las semanas de trabajo de campo. Dicho con otras palabras, la implementación intensiva supone beneficios en relación a la intensidad del trabajo y su vinculación con programaciones curriculares y objetivos pedagógicos calendarizados, además del

vínculo entre las distintas sesiones al estar próximas unas de otras, pero sin embargo dificulta la generalización del proyecto en distintas asignaturas, contenidos y temas curriculares que requieren un mayor tiempo para ser abordados.

Por otra parte, ni esta investigación ni la literatura vinculada a los fondos comunitarios de conocimiento e identidad han abordado las relaciones de poder existentes entre los y las participantes, así como los roles, expectativas e intereses que se ponen en discusión y contradicción en trabajos comunitarios en el que confluyen distintos agentes sociales, educativos y comunitarios (Penuel et al., 2020), aspectos que deben ser considerados en futuras investigaciones. De igual manera, vinculado a la identificación de limitaciones y aspectos de mejora, en el proceso de evaluación se identificó la necesidad de profundizar en los aspectos facilitadores y obstaculizadores, así como en las condiciones necesarias para el diseño de proyectos educativos desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. Estos aspectos debieran también ser incorporados en futuras investigaciones.

En definitiva, consideramos que la principal contribución de esta investigación radica en describir empíricamente un procedimiento que permite llevar a cabo la noción de “ecosistemas socioeducativos para la inclusión” (Esteban-Guitart et al., 2024a), propuesta en la introducción. Estimamos que dicho aspecto es necesario para la consecución del tránsito entre la educación inclusiva como “principio” a su consideración en tanto que “derecho” (Calderón-Almentros & Echeita, 2022; Echeita & Ainscow, 2011), al menos en lo que respecta a la necesidad de articular alianzas entre la escuela y el territorio para la mejora de los procesos de participación y aprendizaje, no solamente de la comunidad escolar, sino también de la comunidad educativa, entendida como una extensión que se encarna en distintos actores de la comunidad.

5. Referencias

- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14, 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14, https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Boned, P., Iglesias, E., Sierralta, & Esteban-Guitart, M. (2024a). Building a socio-educational ecosystem from the community funds of knowledge and identity approach. An illustrative example in Catalonia, Spain. *Acta Psychologica*, 249, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104449>
- Boned, P., Gubern, E., Quintana, E., & Esteban-Guitart, M. (2024b). El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà, Catalunya, España. *Revista CS*, 44, 1-24. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.13>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Calderón-Almentros, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive education as a human right. En G. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Collet, J., Naranjo, M., & Soldevila, J. (Coords.). (2024). *Educación inclusiva global*. Octaedro.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M. (Ed.) (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice. International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Routledge.

Esteban-Guitart, M., Vila, I., & Bastiani, J. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas. El caso de Chiapas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-19.

Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & Llopart, M. (2021). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 216-228.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1448871>

Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., & Sánchez, J. E. (2024a). Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural. *Revista CS*, 44, 1-7.
<https://doi.org/10.18046/recs.i44.14>

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024b). Aportes de la teoría biológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, 34, 1-13. <https://doi.org/10.15304/ie.34.9638>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 237-262.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2'22-395-518>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (2023). Community funds of knowledge

and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education*

Quarterly, 54(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>

Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la

transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista*

Interuniversitaria, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

Gajardo, K., Cáceres, J., & Zardel, J. (2023). El concepto de inclusión desde las aproximaciones

críticas emergentes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2),

34-50.

García-Romero, D., Redondo-Corbocado, P., & Míguez-Salina, G. (2023). Entre el monte y las

aulas: Estudio de un proyecto endógeno para intergar educación y sostenibilidad

local. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 393-416. [https://doi.org/10.4067/S0718-](https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200393)

[07052023000200393](https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200393)

Gutiérrez, K. D., & Penuel, W. R. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational*

researcher, 43(1), 19-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>

Jornet, A., Penuel, W. R., Esteban-Guitart, M., & Akkermann, S. (2025). Socio-educational

ecologies for learning, social change, and future thinking: expanding educational

psychology's boundaries. *Acta Psychologica*, 258, 1-9.

<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105156>

Lalueza, J. L., Karamillo, K., Barbarino, G., & Camps-Orfila, S. (2024). Estratègies per establir

continuitats entre escola i comunitat. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 61, 3-

20. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504963>

Lamas-Aicón, M., & Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de

familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia*

Social, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.15366/riejs.2021.10.1.003>

Lamas-Aicón, M., Jaramillo, K., & Jiménez, F. (2024). Funds of knowledge in Chile: A possibility to

counteract racism. In M. Esteban-Guitart (Ed.), *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice* (pp. 129-144). Routledge.

McIntyre, E., Rosebery, A., & González, N. (Eds.). (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*. Heinemann.

Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138.

<https://doi.org/10.1177/2381336919870805>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H., & Galaz, A. (2022). Küpan y Tuvün como Fondos de Conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30.

<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.

<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

Penuel, W., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D., LeBouef, W., & Clark, T. (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Valencia, R. R. (Ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.

Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 1-17. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.105>