



CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

COLLECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ON INCLUSIVE EDUCATION
IN PROCESSES OF SOCIO-EDUCATIONAL TRANSFORMATION THROUGH
PARTICIPATORY ACTION RESEARCH

Odet Moliner (*)
Aida Sanahuja
Inmaculada Orozco
Mercé Barrera
Universitat Jaume I (Castellón, España)

Resumen

Este artículo tiene como propósito explorar, comprender y describir los elementos que intervienen en la construcción colectiva de conocimientos sobre educación inclusiva desde el análisis de seis proyectos de investigación españoles financiados y focalizados en la construcción de escuelas más inclusivas mediante procesos de Investigación Acción Participativa (IAP). El estudio emplea una metodología cualitativa y, mediante un análisis de contenido, se pretende comprender, situar y revisar críticamente los elementos clave (condiciones, estrategias y productos) que han propiciado la coconstrucción sostenida de conocimiento pedagógico. Los resultados revelan la importancia de repensar los procesos de investigación en comunidad para diseñar proyectos coherentes con la diversidad, vincular la teoría con la práctica educativa y tender puentes entre universidad y escuela. Las conclusiones ofrecen lecciones prácticas para la creación de futuros proyectos y comunidades que impulsen el modelo de acompañamiento escolar desde la construcción de narrativas pedagógicas colectivas e inclusivas.

Palabras clave: Investigación Acción Participativa; educación inclusiva; coconstrucción del conocimiento; transformación socioeducativa; escuela incluida.

Abstract

Despite advances in inclusive education, there remains a gap in understanding how knowledge is collectively constructed through collaborative processes involving teachers, researchers, and school communities. This study aims to explore the key factors involved in the development of more inclusive schools that have undergone change and transformation through Participatory Action Research (PAR) methodologies with an inclusive approach. To this end, six research projects conducted by the MEICRI group (Educational Improvement and Critical Citizenship) at Universitat Jaume I (Spain) were analysed. These projects shared a common inclusive perspective, followed the phases of PAR, and were grounded in the analysis of inclusive practices aimed at transforming schools from a socio-community and territorial perspective. The objective of the study is to critically examine the elements involved in the collective construction of knowledge, emphasizing interaction and dialogue among educational community stakeholders and university research teams. Specifically, it addresses three research questions: (1) What participation conditions influence the co-construction of knowledge? (2) What strategies facilitate the co-construction of knowledge? and (3) What communication or dissemination outputs support the co-construction of knowledge? A qualitative methodology was employed, based on documentary analysis of six research projects selected using four inclusion criteria: (a) completed projects, (b) competitively funded, (c) conducted within the last ten years, and (d) involving socio-educational transformation through PAR. Data were analysed through a deductive manual coding process and group discussions, structured around three analytical categories aligned with the research questions: conditions, strategies, and outputs. Findings highlight the relevance of incorporating less traditional, non-academic formats that value and collect narratives from all

(*) Autor para correspondencia:

Odet Moliner
Universitat Jaume I
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Av. Vicente Sos Baynat, 12006 Castellón de la
Plana, Castellón
Correo de contacto: molgar@uji.es

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 12.02.2025
ACEPTADO: 29.06.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.2-Art.1689

stakeholders, underscoring the principle that no one should be excluded from the knowledge production and communication processes at any stage of the research. The study underscores the importance of collective knowledge co-construction in PAR as a pathway toward socio-educational transformation and inclusion. Equitable collaboration and distributed leadership emerge as key conditions, though ongoing reflection is needed to balance roles and power among educational actors. The study concludes that the construction of inclusive, plural, and accessible pedagogical narratives remains a critical challenge, requiring the dismantling of professionalizing biases and the promotion of authentic community participation. PAR is reaffirmed as a fundamental approach for rethinking teacher education and professional practice, enabling the development of more democratic, critical, and transformative education. Furthermore, this article invites deeper reflection on how to conduct inclusive and emancipatory research that fosters more horizontal relationships with community actors and supports the creation and co-creation of knowledge through co-research strategies.

Keywords: Participatory Action Research; inclusive education; co-construction of knowledge; socio-educational transformation; inclusive school.

1. Introducción

A pesar de los avances en educación inclusiva, sigue habiendo una brecha en la comprensión de cómo se construyen colectivamente estos saberes a través de procesos de colaboración entre docentes, investigadores y comunidades escolares. La falta de estudios que exploren específicamente el impacto de la Investigación Acción Participativa (IAP) en este proceso justifica la necesidad de este análisis. Con la pretensión de explorar los principales factores que intervienen en la construcción de escuelas más inclusivas que han desarrollado procesos de cambio y transformación mediante una metodología de IAP y con un enfoque inclusivo, se analizan los proyectos de investigación impulsados por el grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I (España). Este análisis puede servir de referencia para futuras investigaciones y políticas educativas, contribuyendo a esclarecer su impacto y a perfeccionar su aplicación en contextos educativos reales.

Todos estos proyectos compartían una perspectiva inclusiva, recorrían las fases de la IAP y partían del análisis de prácticas inclusivas que tenían como meta transformar la escuela desde un enfoque sociocomunitario y vinculado al territorio. El equipo investigador universitario acompañó la transformación socioeducativa desde una mirada inclusiva y democrática, lo que llevó a repensar tal proceso desde la siguiente pregunta: ¿Cómo acompañar a las escuelas para movilizar los conocimientos generados a través de la IAP y con el objetivo de contribuir a un enfoque inclusivo basado en la equidad y la justicia social? Respondiendo a esta pregunta de investigación se elaboró un modelo participativo que pone en el centro a los actores de la inclusión como protagonistas del cambio socioeducativo, abordando críticamente los elementos clave favorecedores de las interacciones entre el conocimiento práctico y académico (Moliner et al., 2022).

En ese camino se abordaron algunos dilemas relacionados con los roles de los investigadores y la movilización del conocimiento, y se aprendió que el trabajo colaborativo invita a la construcción compartida del conocimiento. También se evidenció cómo el proceso de IAP favorece la construcción compartida del conocimiento, como proceso inclusivo y emancipador que es. De ahí que en el presente estudio se persiga analizar críticamente cuáles son los elementos implicados en la construcción colectiva del conocimiento desde esa interacción continua entre los actores de la comunidad educativa y los equipos de investigación de la universidad.

1.1. Partiendo de los elementos disponibles

El primer elemento para comprender los procesos de transformación socioeducativa se relaciona con explicitar el posicionamiento sobre la idea de educación inclusiva. No hay que ser ajenos al hecho de que la confusión existente en el significado otorgado al modelo de la educación inclusiva supone una de las principales barreras para su progreso (Arnaiz et al., 2024; Calderón & Ainscow, 2025). Consideramos, junto con otros autores relevantes en el ámbito (Ainscow et al., 2006; Messiou, 2017; Slee, 2018), que la educación inclusiva es un proceso que busca maximizar el aprendizaje, la participación y el éxito de todo el estudiantado. Durante años, en nuestro equipo de investigación manejamos el concepto de educación intercultural inclusiva (Moliner et al., 2011; Sales et al., 2011) con la pretensión de aunar en un único modelo la potencialidad de la educación intercultural y de la educación inclusiva, puesto que comparten sus fundamentos sociales y pedagógicos. Se basan en el respeto a la diversidad, la lucha contra la exclusión y la desigualdad, la participación crítica en miras de promover la transformación socioeducativa, y el compromiso de transformación de la educación hacia actitudes y valores democráticos de igualdad, solidaridad, respeto y autonomía (Ainscow, 2020; Kincheloe & Steinberg, 1999). Con la certeza de que una educación inclusiva solo es posible si se fundamenta en la justicia social (Sandoval & Waitoller, 2022), asumimos que la colaboración entre todos los agentes que intervienen en una institución educativa favorece la transformación para el cambio y la mejora. En esta línea, la cultura colaborativa contribuye a afianzar un sentido de pertenencia en todas las personas participantes (Terrón et al., 2017). Implica, por tanto, relaciones cercanas entre lo macro y lo micro, lo individual y lo social, lo curricular y lo organizativo, el aula y el centro, los profesionales de la educación y la comunidad educativa (Moliner et al., 2016).

Por otra parte, los centros educativos que caminan en la dirección de la inclusión, de acuerdo con Echeita (2017), tienen dos tareas irrenunciables: reconocer las múltiples barreras que existen actualmente en las culturas, las políticas y las prácticas educativas, y transformarlas en facilitadores (González-Gil et al., 2019). Para ello, se precisa de un saber o conocimiento no solo sobre qué hacer sino sobre cómo hacerlo, es decir, sobre cómo implementar los cambios, lo que implica una planificación, implementación y evaluación de planes, proyectos y programas de mejora escolar con un enfoque inclusivo.

Otro elemento que se incorpora desde un enfoque socioeducativo de la educación inclusiva es la participación comunitaria que trata de vincular aquello que acontece en la sociedad con aquello que ocurre en la escuela mediante acciones comunitarias y participativas (Aguirre et al., 2012; Traver et al., 2018). De este modo, es preciso establecer lazos entre los municipios, los centros educativos y las familias. Este es un aspecto fundamental porque ayuda a propiciar el

aprendizaje con la comunidad desde diferentes perspectivas, más allá de los estudios sobre comunidades de práctica de Wenger (1999): aprender de la comunidad (invitar a familiares u otros agentes a que compartan su experiencia), aprender con la comunidad (familias y docentes aprenden de manera conjunta sobre una temática, por ejemplo, mediante un curso), aprender para la comunidad (fomentar hábitos y actitudes que propicien una mejor convivencia, por ejemplo mediante programas de mentores, Aprendizaje-Servicio (APS) y aprender como comunidad (desarrollar un programa que favorezca el aprendizaje colectivo) (Murillo & Krichesky, 2015).

Diversas experiencias dan cuenta de ello y ofrecen pistas sobre cómo avanzar hacia prácticas más democráticas e inclusivas, fomentando la participación y la toma de decisiones en torno a temas importantes para la escuela y el barrio (Murillo & Krichesky, 2015). Al mismo tiempo, las personas aprenden a relacionarse con los demás y a construir comunidad (Caspé & Hernández, 2024) a través de diferentes estrategias, métodos y apoyos (Zamiri & Esmaeili, 2024).

1.2. Conocimiento construido en el desarrollo de procesos de transformación socioeducativa con enfoque inclusivo

La IAP contribuye a empoderar los saberes o conocimientos y los lenguajes de todas las personas, humanizando las relaciones que se desarrollan tanto dentro como fuera de la escuela. Por estos motivos, los contextos educativos deben llevar a cabo procesos de IAP que favorezcan la construcción de espacios de lucha por la justicia social (Calderón & Rascón, 2022). Significa que este tipo de investigación puede conseguir una educación emancipadora capaz de propiciar libertad de pensamiento y acción, generando un modelo más democrático de gestión y construcción del conocimiento para cambiar las instituciones y la sociedad (Sepúlveda-Ruiz et al., 2012). Este enfoque va forjando una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad de todas las personas, permitiendo que todas aprendan mientras investigan, sintiéndose parte del proceso y decidiendo durante todas las fases de la investigación (Díez-Gutiérrez, 2020). Cuando los saberes y experiencias individuales son compartidos, se entrelazan compartiendo significados y generan narrativas colectivas del proceso.

Por tanto, en esta coconstrucción de conocimientos, la narración tiene un gran poder de transformación personal y social, al mismo tiempo que posibilita la emergencia de múltiples vías de intervención educativa (Bonilla et al., 2015). Acorde con los principios de la educación intercultural inclusiva, la narrativa pedagógica, con su poder performativo, contribuye a generar espacios de identificación donde las personas participantes se convierten en productoras y receptoras activas, en procesos colectivos de creación de significados (López-Ganet & Mesías Lema, 2021; Moliner & Sales, 2019; O'Neill, 2018). Cuando la narración se

convierte en una experiencia comunitaria, tiene la capacidad de crear puentes para el diálogo intercultural (Catalano & Morales, 2022). Incorpora entonces procesos relacionales donde las personas participantes devienen cocreadoras de conocimientos y generan empoderamiento a través de la apropiación y transformación de las prácticas (Calderón & Rascón, 2022).

Nuestra experiencia previa en la coconstrucción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos desde parámetros de investigación inclusiva (Moliner et al., 2020), nos lleva a plantear la necesidad de profundizar en las siguientes cuestiones: ¿cómo es ese proceso participativo?, ¿cómo es ese intercambio dialéctico y crítico que sustenta los procesos de transformación mediante la IAP?, ¿cuáles son los factores y estrategias que, de manera coherente con el marco conceptual que el equipo defiende, orientan y ayudan a interpretar la práctica e investigación educativa desde una perspectiva transdisciplinar y emancipadora? Los procesos de construcción y utilización del conocimiento sobre educación inclusiva se entienden vinculados al concepto de movilización del conocimiento (Naidorf, 2014). Por su carácter multidimensional, impregna todas las decisiones que se van tomando en la investigación, desde cómo se concibe hasta cómo se comunican, difunden o socializan los resultados (Gimeno & Escobedo, 2021; Moliner et al., 2020; Parrilla et al., 2016; Susinos et al., 2022).

2. Delimitación del problema y objetivo

El objetivo del presente estudio es analizar críticamente los elementos implicados en la construcción colectiva del conocimiento desde la interacción y el diálogo de los actores de la comunidad educativa y los equipos de investigación de la universidad. Con este propósito, retomamos desde nuestra experiencia la construcción de saberes para revisar, situar y comprender críticamente los aspectos clave que han ido vertebrando conceptualmente la construcción sostenida de conocimiento pedagógico para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se genera una coconstrucción colectiva del conocimiento sobre la educación inclusiva en procesos de IAP para la transformación socioeducativa? Para ello, indagaremos concretamente sobre estos tres interrogantes:

1. ¿Cuáles son las condiciones de participación que inciden en la coconstrucción de conocimientos?
2. ¿Qué estrategias facilitan la coconstrucción de conocimientos?
3. ¿Qué productos de comunicación o difusión facilitan la coconstrucción de conocimientos?

Estas cuestiones se formulan desde la hipótesis subyacente de que las narraciones sobre las

experiencias transformadoras vividas por los participantes contribuyen por sí mismas a la coconstrucción de saberes y a la transformación socioeducativa.).

3. Metodología

El presente estudio utiliza una metodología cualitativa basada en un análisis documental, que permite examinar y comprender textos producidos en contextos reales. Esta metodología facilita la identificación de patrones, la comprensión de experiencias y la generación de conocimiento sobre procesos complejos (Bowen, 2009). Se ha utilizado el análisis de contenido como método sistemático para analizar datos cualitativos de las memorias e informes de proyectos realizados por el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I (España)..

3.1. Muestra

En cuanto a la muestra seleccionada, las memorias e informes finales objeto de análisis corresponden a seis proyectos de investigación realizados por el grupo de investigación [MEICRI](#). Los criterios de inclusión fueron cuatro: 1) proyectos finalizados, 2) proyectos subvencionados en convocatorias por concurrencia competitiva, 3) proyectos realizados en los últimos diez años, y 4) proyectos que incorporasen procesos de transformación socioeducativa mediante IAP. La Tabla 1 representa las características técnicas de los seis proyectos de investigación seleccionados.

Tabla 1

Características técnicas de los proyectos seleccionados

Código	Título del proyecto	Financiación	Años	Participantes
P1	Participación comunitaria y escuela democrática: estrategias para la formación de una ciudadanía crítica (P1-1B2013-32)	UJI	2014-2015	1 centro educativo

P2	La escuela incluida en el territorio: análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva (EDU2013-46491-R)	MINECO	2014-2016	5 centros educativos
P3	La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio (EDU2015-68004-R)	MINECO	2016-2019	5 centros educativos
P4	Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas (P1·1B2015-29)	UJI	2016-2017	1 centro educativo
P5	Movilización del conocimiento sobre educación inclusiva: roles y estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la IAP (AICO/2018/066)	GVA	2018-2019	1 centro educativo y 1 centro de formación
P6	Construcción colectiva del conocimiento a través de procesos de IAP en un centro educativo. Estudio de caso (UJI-B2018-72)	UJI	2019-2020	1 centro educativo

Fuente: Elaboración propia (2025).

3.2. Análisis de datos

Siguiendo la propuesta de Miles et al. (2014), se realizó un análisis de los datos mediante un proceso de codificación de carácter deductivo, guiado por las tres preguntas de investigación que estructuraron desde el inicio tres categorías analíticas: condiciones, estrategias y productos. Estas categorías funcionaron como un marco organizador inicial para el análisis de las memorias de los proyectos. El proceso de análisis implicó a su vez un proceso interpretativo

en el que se identificaron y refinaron las temáticas específicas dentro de cada categoría, atendiendo a las particularidades temáticas que emergían en las memorias de los proyectos. Para asegurar la credibilidad, confirmabilidad y consistencia del análisis (Guba & Lincoln, 1994), todas las autoras del artículo realizaron un proceso de codificación colaborativa basado en múltiples rondas de lectura, discusión y ajuste. En una fase inicial, se aplicó el sistema de categorías a una muestra de memorias de proyectos. Esto derivó en un proceso sistemático de revisión conjunta, donde se confrontaron interpretaciones, se depuraron ambigüedades conceptuales y se definieron con mayor precisión los límites de cada categoría. Este proceso de diálogo entre las autoras fortaleció la “fiabilidad” del análisis, asegurando que las decisiones analíticas no fueran individuales, sino consensuadas. Finalmente, los resultados del análisis se sistematizaron en una tabla para mostrar cómo se distribuyeron las temáticas de cada proyecto según las tres categorías establecidas, con el fin de aportar transparencia y solidez metodológica a dicho análisis.

3.3. Cuestiones éticas

Todos los proyectos analizados se realizaron siguiendo las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidad Jaume I que proporcionó los correspondientes códigos. La privacidad y confidencialidad de los datos se obtuvo mediante el consentimiento informado de acuerdo con los procedimientos en la investigación con seres humanos, de conformidad con el artículo 6 del Reglamento del Comité de Ética de la Universidad Jaume I (Castellón, España). Como procedimiento general, todos los participantes, incluso menores de edad a través de sus representantes legales, firmaron un consentimiento informado (Sales et al., 2019). La participación fue voluntaria y se realizaron procesos de devolución con todos los participantes en diferentes momentos del proceso de IAP.

4. Resultados

A continuación, la Tabla 2 sintetiza los resultados de la investigación que emergen de dirigir el foco de atención hacia elementos que favorecen la coconstrucción colectiva del conocimiento sobre la educación inclusiva, en el marco de procesos de IAP orientados a la transformación socioeducativa.

Tabla 2

Síntesis de los resultados por proyectos y categorías

Memorias de proyectos	Condiciones de participación	Estrategias	Productos
M_P1	<p>-Percepciones que tienen los diferentes componentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado y otros agentes escolares y comunitarios) sobre la participación comunitaria y la escuela democrática.</p> <p>-Cultura colaborativa y liderazgo distribuido como aspectos centrales para el cambio escolar desde enfoques interculturales e inclusivos.</p>	<p>-Análisis de prácticas de gestión de centro y de aula.</p> <p>-Comisión mixta de trabajo.</p> <p>-Jornadas de puertas abiertas a toda la comunidad educativa.</p> <p>- Técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP).</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p>
M_P2	<p>-Cultura colaborativa y liderazgo distribuido como aspectos centrales para el cambio escolar desde enfoques interculturales e inclusivos.</p> <p>-Participación ciudadana: vinculación de la escuela con su territorio como agente de transformación social.</p> <p>- Escuela incluida.</p> <p>- Clima de cohesión y sentido de pertenencia para la construcción de la comunidad educativa a partir de mejoras en los procesos comunitarios.</p>	<p>- Análisis de prácticas de gestión de centro y de aula.</p> <p>-Comisión mixta de trabajo.</p> <p>-Jornadas de puertas abiertas a toda la comunidad educativa.</p> <p>- Técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP).</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p> <p>-Guía CEIN y divulgación en las comunidades locales.</p>

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

M_P3	<p>- Escuela incluida.</p> <p>-Prácticas curriculares que vinculan la escuela al territorio.</p> <p>-Percepciones y opiniones diversas: equipos directivos, profesorado y familias en relación con la participación ciudadana en las escuelas desde el modelo intercultural e inclusivo.</p>	<p>- Cuestionarios.</p> <p>-Reuniones con las comunidades educativas y los agentes locales.</p> <p>-Aprendizaje-Servicio (APS).</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p> <p>-Materiales formativos para los centros escolares en formato escrito y audiovisual.</p> <p>-Foros comunitarios, educativos y sociales.</p>
M_P4	<p>-Generación de grupos donde se facilite la comunicación y estos estén formados por familias, docentes y miembros del equipo investigador.</p>	<p>- Técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP).</p> <p>-Comisión mixta de comunicación (uso de WhatsApp, listas de difusión, etc.).</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p> <p>- Informes.</p> <p>- Documento a la comisión coordinadora.</p>

M_P5	<p>-Investigar “con” los actores en lugar de “sobre”.</p> <p>-Delimitación de los roles del investigador: formador-experto (fase inicial), facilitador, acompañante, proveedor de recursos (fase de delimitación del problema y planificación de la acción), observador, oyente, aprendiz (fase de implementación de la acción), impulsor, cuidador afectivo (fase de seguimiento y evaluación de los resultados) y editor y coautor del informe de investigación (fase de difusión).</p> <p>-Los actores cobran protagonismo en la implementación de la acción.</p> <p>-Investigar sobre problemas genuinos de forma colaborativa.</p>	<p>-Organización de jornadas, <i>workshops</i>, cursos o seminarios para la formación, la reflexión y el intercambio de experiencias.</p> <p>-Creación de redes de apoyo para fomentar una mayor interacción entre instituciones-agentes educativos.</p> <p>-Red de recursos sin sede física accesible para todas las personas.</p> <p>-Aprendizaje-Servicio (APS).</p> <p>-Estrategias de información y de interacción para movilizar el conocimiento. Por ejemplo: escritura colaborativa entre investigadores y asesores o actores de la inclusión como estrategia de movilización del conocimiento.</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p> <p>-Banco de recursos de buenas prácticas para profesorado.</p> <p>-Documentación de buenas prácticas.</p> <p>-Videos o píldoras formativas.</p>
------	---	---	--

M_P6	<p>-Generar identidad colectiva: sentido de pertenencia a una comunidad educativa en continuo desarrollo.</p> <p>- Los procesos de IAP respetan todas las voces y promueven generar conocimiento de forma colaborativa, incrementando el sentido de pertenencia.</p>	<p>-Sesiones heterogéneas de trabajo para la reflexión sobre las experiencias, pensamientos y aprendizajes y para una interacción social negociada basada en el compromiso para la mejora comunitaria.</p> <p>-Encuentros sociocomunitarios.</p>	<p>-Artículos científicos y comunicaciones a congresos.</p> <p>-Informes</p> <p>-Infografías</p> <p>-Videos o píldoras formativas.</p>
------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2025).

En una lectura transversal de los resultados se revela la importancia de repensar los procesos de investigación en comunidad para diseñar proyectos coherentes con la diversidad de los actores y contextos, establecer vínculos que retroalimentan la relación entre la teoría y la práctica educativa (praxis), entre el mundo vivido y la academia (escuela y universidad) y acercar lenguajes y significados compartidos que contribuyan a democratizar las relaciones de poder entre los actores implicados. De manera pormenorizada, los resultados se presentan sobre las condiciones, estrategias y productos que inciden en la coconstrucción del conocimiento sobre la educación inclusiva en procesos de IAP.

4.1. Condiciones de participación que facilitan la coconstrucción de conocimiento

Uno de los principales objetivos del primer proyecto analizado (P1) “Participación comunitaria y escuela democrática: estrategias para la formación de una ciudadanía crítica”, fue indagar sobre las percepciones que tenían los diferentes componentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado y otros agentes escolares y comunitarios) “sobre la utilización de estrategias de participación comunitaria en la construcción de la escuela democrática, intercultural e inclusiva” [M_P1]. En este estudio se confirmó que la cultura colaborativa y el liderazgo distribuido eran aspectos centrales en el cambio escolar desde enfoques interculturales e inclusivos, lo cual se pudo corroborar con el segundo proyecto efectuado (P2), “La escuela incluida en el territorio: análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva”. Este segundo proyecto se enfocó en las estrategias de participación comunitarias favorecedoras de la vinculación de la escuela con su territorio como

agente de transformación social. “El objetivo de construir una escuela intercultural e inclusiva como escuela incluida en su territorio, tiene como factor clave la participación comunitaria para la mejora educativa y la emancipación social” [M_P2]. Las conclusiones e implicaciones pedagógicas de este proyecto de investigación señalaron la necesidad de trabajar la mejora de los climas de cohesión y pertenencia para la construcción de la comunidad educativa a partir de mejoras en los procesos comunicativos. “Se detecta una necesidad de aumentar la cultura participativa en las prácticas curriculares más centrales, evitando que la participación ciudadana quede en las actividades periféricas (lúdicas, extracurriculares) del centro escolar” [M_P2]. Por tanto, el estudio de los casos desarrollados en la investigación permitió aprender de la singularidad de cada contexto y detectar elementos clave que facilitaban la participación ciudadana para el cambio social. Así, se pudo comprobar la importancia del clima de cohesión y sentido de pertenencia para la construcción de la comunidad educativa.

En el tercer proyecto realizado por el grupo de investigación (P3) se definió el concepto de “escuela incluida” y se centró en la planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio. En este caso, se suministraron diferentes cuestionarios para conocer las voces, con relación a la participación ciudadana en las escuelas desde el modelo intercultural e inclusivo, del equipo directivo, el profesorado y las familias de los centros escolares de educación infantil, primaria, secundaria y educación especial de tres comunidades autónomas participantes en el estudio (País Vasco, Murcia y Comunidad Valenciana). Se centró la atención en la vinculación con el territorio en el que la escuela estaba inmersa, poniendo especial énfasis en la idea de que la escuela no solo era inclusiva sino que también estaba “incluida” en su territorio. El siguiente proyecto, “Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas” (P4), permitió abordar los temas comunicativos del centro educativo para revisar las finalidades de cada uno de los medios de comunicación del centro, con su consecuente reducción y clarificación de sus usos y funciones. El quinto proyecto (P5), “Movilización del conocimiento sobre educación inclusiva: roles y estrategias de los investigadores/formadores en procesos de mejora escolar desde la investigación-acción-participativa (IAP)”, permitió reflexionar sobre el hecho de investigar “con” los actores en lugar de investigar “sobre” ellos. Esto contribuyó a repensar los roles de los implicados en procesos de IAP, especialmente del equipo investigador de la universidad, apreciando que estos iban cambiando en diferentes fases de la investigación: formador-experto (fase inicial), facilitador, acompañante, proveedor de recursos (fase de delimitación del problema y planificación de la acción), observador, oyente, aprendiz (fase de la implementación de la acción), impulsor, cuidador afectivo (fase de seguimiento y evaluación de los resultados) y editor y coautor del informe de investigación (fase de difusión).

Lejos de una visión de “experto infalible” vinculada a modelos técnicos y normativos, el equipo externo puede asumir un papel de facilitador, ayudando a la reflexión y a generar conocimiento. Es una posibilidad de mirarnos, adentrarnos en la realidad escolar y descubrir posibilidades que pasan desapercibidas para los ojos acostumbrados a la vida cotidiana de la escuela. [M_P5]

Otra de las conclusiones que emergieron es la importancia de investigar sobre problemas genuinos y que partan de las necesidades contextuales, es decir, “las experiencias compartidas entre las diferentes partes interesadas o la búsqueda de sinergias entre múltiples perspectivas o miradas sobre una misma situación de inclusión o exclusión” [M_P5], porque eleva el sentido de pertenencia no solo al proyecto sino también a la comunidad educativa.

La última memoria analizada del proyecto (P6), “Construcción colectiva del conocimiento a través de procesos de investigación-acción participativa en un centro educativo. Estudio de caso”, evidenció:

Los sujetos implicados reflexionaron sobre sus acciones y reconocieron intereses comunes como parte de los grupos de familias, del profesorado o del alumnado, pero generaron una identidad colectiva más amplia a partir de la conciencia de pertenencia a una comunidad educativa en continuo desarrollo. [M_P6]

Se puso de manifiesto que los procesos de IAP favorecen una participación equitativa donde todos los miembros de la comunidad educativa se sienten parte de lo que ocurre en la investigación: “Reconocen que se ha consolidado un modelo donde su voz se respeta, valorando muy positivamente los procesos de IAP para generar conocimiento de forma colaborativa y para construir vínculos y sentido de pertenencia” [M_P6].

4.2. Estrategias que facilitan la construcción colectiva de conocimiento

En cuanto a las estrategias, en las memorias de los dos primeros proyectos analizados (P1 y P2) se puso en valor el análisis de prácticas democráticas e inclusivas entre diferentes voces, tanto a nivel de gestión de centro como de aula, a partir de comisiones mixtas de trabajo. Concretamente, en el análisis de prácticas de gestión, se examinó la práctica de ampliación del consejo escolar para una mayor participación comunitaria y la transformación del patio. Por otro lado, sobre el análisis de las prácticas de aula se enfatizó la importancia de observar todos los niveles educativos con el fin de valorar los procesos y estrategias de participación democrática, así como las percepciones que sobre las mismas tienen los distintos sectores de la comunidad educativa. Asimismo, las técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) se consideran estrategias facilitadoras de la construcción colectiva de conocimiento al permitir

incluir la voz de los diferentes agentes de la comunidad educativa para la detección de necesidades del entorno compartido. De las conclusiones del proyecto se deriva la importancia de promover un análisis colaborativo de las transformaciones realizadas en el centro y las perspectivas de la comunidad educativa, y una forma de desarrollarlo es a través de las técnicas de DSP: “Estos análisis nos han permitido indagar sobre las transformaciones que se derivan en las prácticas de mejora democrática del centro y la cultura escolar, así como las percepciones de la comunidad sobre la misma” [M_P1]. Las jornadas de puertas abiertas son concebidas por el centro como una estrategia potente para abrir la escuela al territorio y fomentar la participación de toda la comunidad educativa.

En la memoria del tercer proyecto (P3) se recoge la estrategia de uso de cuestionarios suministrados a los diferentes implicados en el proceso de IAP (familias, docentes, equipos directivos, etc.) para conocer sus percepciones y opiniones acerca de la participación comunitaria en la escuela. Sin embargo, una de las estrategias que se resalta como fundamental para la construcción colectiva de conocimiento son las experiencias de Aprendizaje-Servicio y las reuniones de coordinación con toda la comunidad educativa y los agentes locales, especialmente para “el análisis de resultados, valoración del proyecto y elaboración de propuestas de mejora de las estrategias de participación ciudadana en las escuelas, que se han recogido finalmente en los informes” [M_P3]. Desde la perspectiva de escuela incluida se asume que la creación de informes sobre las conclusiones del proyecto, así como la elaboración de propuestas de mejora, no solo ha de recaer sobre las personas investigadoras sino sobre todos los agentes implicados.

En relación con el cuarto proyecto de investigación (P4), emergen de nuevo las técnicas de DSP como estrategias para la coconstrucción de conocimientos en contextos sociocomunitarios. En concreto, se remarcó la técnica del Grupo Nominal para la priorización de propuestas y la toma consensuada de decisiones. Por otra parte, se puso en marcha la creación de una comisión mixta de comunicación que se encargaba de “tomar decisiones por lo que corresponde a temas comunicativos: finalidades de cada uno de los medios de comunicación del centro, reducción y modificación de los medios de comunicación, usos, etc.” [M_P4]. Esta comisión estaba formada por familias, docentes y personal investigador, lo que fomentaba la discusión periódica de temas de relevancia para todas las partes y su posterior difusión a todos los agentes implicados.

En la memoria del quinto proyecto (P5) se destacaron diferentes estrategias relacionadas con los espacios de formación y los seminarios de reflexión desde un enfoque de intercambio de experiencias. Esta idea se llevó a cabo a partir de diferentes propuestas, por ejemplo, a través de workshops, porque estos permitieron “sistematizar el trabajo que venimos realizando, apoyando escuelas en procesos de cambio” [M_P5]. Por otra parte, se indicó que las jornadas,

congresos o cursos en los que el equipo investigador participa junto a los actores de la inclusión “contribuyen a la movilización del conocimiento, puesto que los investigadores se comprometen más directamente con los grupos de interés” [M_P5]. También se subrayó la importancia de la creación de redes de apoyo para generar espacios inclusivos con una mayor interacción entre instituciones y agentes educativos. Por otra parte, emergió la idea de crear una red de recursos accesibles para todas las personas sin sede física donde se apoyen las buenas prácticas y estrategias metodológicas como es el Aprendizaje-Servicio (APS). Otra estrategia estuvo referida a cómo se narra lo que ocurre en este tipo de procesos, de manera que en el quinto proyecto (P5) se valorizó la escritura colaborativa entre investigadores, asesores y actores de la inclusión para una verdadera movilización del conocimiento. De este proyecto se extrajeron diferentes estrategias de información (por ejemplo, publicar documentos escritos de tipo científico o profesional y de divulgación, compartir información accesible en los medios de comunicación, etc.) y estrategias de interacción (como organizar o presentar conjuntamente entre actores e investigadores en un congreso, que los actores piensen y mejoren su práctica docente, buscar soluciones prácticas u organizativas a situaciones problemáticas del contexto, efectuar coanálisis de prácticas, establecer actividades de coconstrucción de sentido, etc.). Se concluyó que las estrategias de interacción facilitan más la movilización del conocimiento que las estrategias de información. Con respecto al último proyecto desarrollado por el grupo de investigación (P6), una estrategia claramente resaltada para la construcción colectiva de conocimiento fue la realización de asambleas y grupos de trabajo heterogéneos donde pudieron dialogar no solo docentes sino también el resto de la comunidad educativa, incluyendo el entorno sociocomunitario.

4.3. Productos facilitadores de la coconstrucción de conocimientos

En el primer proyecto (P1), la difusión fue realizada por el propio grupo de investigación mediante artículos y comunicaciones a congresos. En el segundo proyecto (P2), el producto resultante fue la Guía CEIN “Construcción de la escuela intercultural inclusiva” y la divulgación de esta en las comunidades locales, con la participación de otros contextos. Este producto tuvo un impacto directo en los procesos de autoevaluación escolar y la gestión inclusiva de los procesos de mejora en los centros.

Tanto la Guía CEIN como todos los materiales derivados de los estudios de caso y el diagnóstico social participativo, se han utilizado para llevar a cabo el mismo proceso de autoevaluación escolar en otros contextos. Esto facilita la gestión inclusiva de los procesos de mejora en los centros y la reflexión sobre sus estrategias de participación ciudadana para el cambio social de su territorio. [M_P2]

En la memoria del tercer proyecto (P3), se especificó y apreció la importancia de expresar los resultados en formato y lenguaje accesible para todas las personas involucradas en la investigación. Para ello, se pensó que el uso de los materiales formativos obtenidos fuera transferible a otros centros escolares, y sirviera para la formación inicial y continua del profesorado. Se incorporaron otros formatos de divulgación (audiovisual y escrito), y la versión final de la Guía CEIN se difundió en foros comunitarios, educativos y sociales. También se presentó en comunicaciones en congresos y en artículos científicos. En concreto, se resaltó su uso práctico para que las escuelas y las universidades caminaran en la misma dirección formativa:

Las actividades realizadas en los centros escolares y los materiales educativos derivados sirven para la formación de profesorado tanto en su fase inicial como en su proceso de desarrollo profesional en servicio. El equipo de investigación, como formadores de profesionales de la educación en la Universidad, hacen transferencia de conocimiento de investigación a la formación y docencia. [M_P3]

En la memoria del cuarto proyecto (P4) se recogieron informes del proceso realizado y de los acuerdos tomados, como productos. Estos informes se compartieron con la comunidad y con la comisión coordinadora de la escuela. Además, se elaboró un artículo científico por parte de los investigadores académicos para una revista cuyos lectores son mayormente docentes: “Se redacta un informe para la comunidad, explicando todo el proceso realizado en el plan de acción y un documento a la comisión coordinadora (consejo escolar) para informar de los cambios a nivel comunicativo acordados en la comisión” [M_P4].

En la memoria del proyecto quinto (P5), se recogieron otros productos más relacionados con la acción formativa y la reflexión sobre la práctica docente, como es el caso de bancos de recursos de buenas prácticas para el profesorado y la documentación de estas.

Se plantean como línea estratégica la creación de bancos de recursos, a los que el profesorado puede acceder y obtener información y materiales para su práctica docente, la documentación de las buenas prácticas y la innovación educativa a través de bases de datos para optimizar la gestión del conocimiento, garantizando la divulgación del conocimiento entre los profesionales de la educación. [M_P5]

En este sentido, se cuidó la difusión de productos no solo académicos, sino también divulgativos mediante vídeos, pensando en el profesorado, pero también como producciones generadas *ad hoc* para los miembros de la comunidad educativa.

En la memoria del sexto proyecto (P6) se dio cuenta de una difusión en formatos variados, como informes, infografías y vídeos. En el caso de los informes, estos se elaboraron desde el inicio del proyecto con el fin de recopilar y compartir conceptos básicos y teóricos:

Se ha elaborado un informe que sintetiza la discusión teórica con la finalidad de compartirla con el resto de la comunidad educativa” [M_P6]

Otro informe final de resultados de la investigación de este último proyecto se compartió con el profesorado. Asimismo, se recurrió a la difusión en formatos más accesibles y cercanos, como infografías a las familias y al alumnado con los resultados del proyecto. Por último, se creó y difundió un vídeo divulgativo en el que participaron profesorado, familias, alumnado, agentes comunitarios del centro educativo implicado y el equipo investigador.

Los hallazgos de los seis proyectos coinciden en resaltar la participación comunitaria y la colaboración como elementos clave para la inclusión y la transformación social en la escuela. Se destaca la importancia de fomentar un clima de cohesión y sentido de pertenencia, así como de aplicar estrategias participativas como el DSP y reuniones mixtas para construir conocimiento colectivo. Aunque comparten estos principios, algunos proyectos ponen mayor énfasis en la vinculación territorial, otros en la comunicación interna, y otros en la movilización del conocimiento a través de redes y espacios formativos. Los productos generados, desde guías hasta materiales audiovisuales, buscan facilitar la transferencia y accesibilidad de los resultados a toda la comunidad educativa.

5. Discusión de resultados, lecciones aprendidas y desafíos

El propósito del presente estudio ha sido compartir qué elementos inciden en la coconstrucción colectiva de conocimientos sobre la educación inclusiva en procesos de IAP para la transformación socioeducativa. La revisión crítica de los resultados sobre las condiciones, estrategias y productos que han influido en la coconstrucción de conocimiento pedagógico sitúa nuestra mirada en las interacciones que se producen entre los actores de la comunidad educativa y los equipos de investigación. Desde ahí extraemos algunas lecciones aprendidas, pero también los retos que tendremos que abordar en futuros proyectos de investigación.

Una primera lección aprendida viene a corroborar que la colaboración entre los diferentes agentes educativos es esencial para el cambio escolar y que un liderazgo distribuido permite una gestión más equitativa y participativa de los procesos de investigación y transformación mediante IAP. Por tanto, la investigación participativa se anuda con la cultura colaborativa como condición que favorece y garantiza la participación comunitaria. A su vez esa

participación, analizada bajo el prisma de quien ostenta el poder en la toma de decisiones en el proceso investigador, exige una toma de conciencia y reflexión sobre los roles que los actores de la comunidad desarrollan en cada fase de la investigación. Las condiciones de participación de “unos” y “otros” pueden estar desajustadas o desequilibradas, por ejemplo, entre familias y profesorado o entre alumnado e investigadores de la universidad, convirtiendo en una falacia el anhelo de una participación activa y equitativa. Cuestionar este aspecto nos lleva a poner la atención en dos condiciones fundamentales que fortalecerán los procesos de cambio: reconocer los intereses comunes y generar una identidad colectiva y un sentido de pertenencia a una comunidad educativa que aprende, se transforma y está en continuo desarrollo. Es ahí donde el diálogo y las narrativas colectivas en las que todas las voces son importantes y los saberes se entrelazan, se constituyen como condiciones indispensables para la construcción de significados y el empoderamiento de todos los actores (Díez-Gutiérrez, 2020; López-Ganet & Mesías Lema, 2021). Las implicaciones en la formación docente sitúan la IAP como espacio de aprendizaje y motor de transformación real en los centros educativos. La participación activa y crítica en procesos de IAP impulsa una praxis profesional que desafía prácticas excluyentes y promueve una cultura inclusiva y colaborativa, favoreciendo la construcción colectiva de saberes que impactan directamente en la mejora de las comunidades escolares.

La segunda lección se relaciona con cómo se favorece esa reflexión colectiva, el respeto a las diferentes voces y la construcción conjunta de conocimientos. De los resultados se desprende que los procesos de IAP analizados incorporan dinámicas de DSP como estrategias para la coconstrucción de conocimiento. Otros mecanismos como el trabajo en comisiones mixtas, reuniones, asambleas, grupos de trabajo o workshops se constituyen en espacios de formación, aprendizaje y coconstrucción de conocimientos. Estas estrategias interactivas fueron recogidas, entre otras, en Moliner et al. (2020). También Zamiri y Esmaili (2024) coincidieron en señalar el trabajo en proyectos colaborativos, talleres, sesiones de formación, aprendizaje basado en problemas, o entornos de aprendizaje inclusivos, entre otros, como espacios que propician las narraciones sobre las experiencias transformadoras vividas por los participantes. En este sentido, los espacios de intercambio de conocimientos y las narrativas colectivas contribuyen por sí mismas a la coconstrucción de saberes y a la transformación socioeducativa (Kawai et al., 2022). Sin embargo, varias cuestiones emergen del análisis de los resultados: ¿esos saberes construidos colectivamente son movilizados colectivamente?, ¿cómo se promueve su usabilidad para responder a las necesidades sociales y educativas?

Los resultados del estudio, en relación con estas cuestiones, nos aproximan a la tercera lección aprendida sobre la difusión de los resultados, los productos y el impacto socioeducativo. Por una parte, hemos aprendido la importancia de difundir y compartir los conocimientos en formatos inclusivos, como infografías, vídeos y materiales audiovisuales, para mejorar la

comunicación, la accesibilidad y el alcance de las iniciativas en toda la comunidad educativa. En los resultados se ha puesto de manifiesto cómo a medida que se suceden los proyectos aumenta el interés por buscar fórmulas de comunicación que aseguren que los diferentes productos sean accesibles y comprensibles por diferentes audiencias (Susinos et al., 2022). Ello nos lleva a incorporar otros formatos menos “académicos” que valoren y recopilen las narrativas de todos los actores, destacando la idea de que nadie quede excluido del proceso de producción y comunicación del conocimiento (Gjermestad et al., 2023; Parrilla et al., 2016). Esto, no obstante, nos lleva a problematizar sobre un aspecto crucial para la investigación: cuando nos damos cuenta de que incorporamos otros formatos, pero todavía hay algunas cuestiones que quedan por matizar, ¿realmente quién elabora el producto?, ¿quién participa en los procesos de documentación y sistematización para compartir y difundir?, ¿quién construye las narrativas y cómo se garantiza la implicación de todos los actores en la construcción de relatos y discursos pedagógicos?

Estas preguntas nos abocan a una consideración ineludible que se configura como uno de los retos que estamos enfrentando actualmente como equipo de investigación: la coconstrucción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación socioeducativa. Nuestro desafío comporta, por una parte, superar los sesgos profesionalizadores (mirada hegemónica de investigadores y profesorado del centro) que, en ocasiones, operan en los procesos de documentación y narrativas de la investigación. Consideramos que los actores participantes en los procesos de IAP son agentes activos, reflexivos y críticos capaces de contribuir sustancialmente a la coconstrucción del conocimiento pedagógico. El desafío exige, en coherencia, que las narrativas inclusivas sean polifónicas, pero que vayan más allá de visibilizar la voz del alumnado y de otros agentes implicados. Exige, por una parte, incorporar a la formación docente la documentación pedagógica y construcción de narrativas. Por otra, buscar fórmulas de comunicación que incorporen prácticas narrativas colectivas, creativas y diversas con el objetivo de empoderar al alumnado, familias y agentes comunitarios para la transformación de sus contextos. Estas deberían ser más artísticas y menos “académicas” (Moliner & Sales, 2019), para ampliar el campo de visión y una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación, partiendo de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinariedad (Jové et al., 2022). Tal vez tengamos que explorar, como se apunta en el trabajo de Zamiri y Esmaeili (2024), narrativas construidas y difundidas a través de plataformas de aprendizaje en línea, ludificación, simulaciones y redes sociales. Finalmente, señalamos como limitación del estudio el hecho de que las memorias seleccionadas pueden no recoger toda la información sobre cada uno de los proyectos, dadas las exigencias de concreción y síntesis de los formatos administrativos. En cuanto a futuras investigaciones, el presente estudio abre el horizonte de profundizar en cómo llevar a cabo una investigación inclusiva y emancipadora que nos sitúa ante unas relaciones más horizontales con los actores

comunitarios y una posibilidad de creación y cocreación del conocimiento mediante estrategias de coinvestigación.

6. Conclusiones

Este estudio invita a reconocer la importancia de la coconstrucción colectiva de conocimientos en procesos de IAP como vía para la transformación socioeducativa hacia la inclusión. La colaboración equitativa y el liderazgo distribuido se presentan como condiciones clave, aunque es necesario seguir cuestionando y equilibrando los roles y el poder entre todos los actores educativos. La construcción de narrativas pedagógicas inclusivas, plurales y accesibles representa un desafío pendiente, que requiere superar sesgos profesionalizadores y potenciar la participación auténtica de toda la comunidad educativa. Finalmente, la IAP se muestra como un enfoque imprescindible para repensar la formación docente y la práctica profesional, abriendo caminos hacia una educación más democrática, crítica y transformadora.

Agradecimientos

Reconocemos profundamente la valiosa colaboración de cada centro educativo y su comunidad, quienes con su entrega y apertura han permitido que estos seis proyectos trasciendan el análisis académico para convertirse en procesos reales de transformación y reflexión social. Sin su participación activa, este trabajo no habría sido posible. Asimismo, agradecemos al equipo de MEICRI de la Universitat Jaume I, del cual formamos parte, por su implicación constante para abordar estos desafíos desde una perspectiva crítica y comprometida con la escuela incluida.

Financiación

Este trabajo se ha realizado en el marco de proyectos de investigación financiados por el Plan I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España: “Co-construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación socioeducativa” (PID2023-151491NB-I00) y la Generalitat Valenciana: “Investigación inclusiva para la emancipación: co-construcción de narrativas pedagógicas en procesos de transformación educativa” (CIAICO/2023/133). Asimismo, Inmaculada Orozco contó con el respaldo de la Ayuda Juan de la Cierva-Formación JDC2022-049600-I, financiada por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea “NextGeneration EU”/PRTR durante su etapa como investigadora posdoctoral.

7. Referencias

- Aguirre A., Traver, J.A., & Moliner, L. (2012). La escuela incluida: Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 57-69. <https://revistas.ucv.es/edetania/-index.php/Edetania/article/view/248>
- Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in schools: Collaboration, inclusion and ethics*. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz, P., Alcaraz, S., & Caballero García, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Bonilla, O. P., Buriticá, J.J., & Escárraga, S. L. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante. *Textos y Sentidos*, (12), 25-40. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/272/262>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Calderón, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Calderón, I., & Rascón, M.T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/-PSRI_2022.41.03
- Caspe, M., & Hernandez, R. (2024). From Classroom to Community: A Commentary on Preparing Educators for Family and Community Engagement. *Journal of Teacher Education*, 75(4), 369-381. <https://doi.org/10.1177/00224871241259782>

- Catalano, T., & Morales, A.R. (2022). Dancing across difference: arts and community-based interventions as intercultural education. *Intercultural Education*, 33(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2016214>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Gimeno, C., & Escobedo, P. (2021). Movilización del conocimiento en educación inclusiva: Conceptualización, roles y estrategias. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 25-41. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10892>
- Gjermestad, A., Skarsaune, S. N., & Bartlett, R.L. (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/17446295211062390>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D., Bonastra, Q., & Simón-Martín, M. (2022). From Hybrid Spaces to In-between Spaces: A Journey with Contemporary Art and Situated Knowledge. *International Journal of Art & Design Education*, 41(2), 242-256. <https://doi.org/10.1111/jade.12411>
- Kawai, T., Fahlbusch, J., Dienel, H., Renn, O., & Renn, R. (2022). Narratives for personal and collective transformations. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2137108>

- Kincheloe, J.L., & Steinberg, S.R. (1999). *Unauthorized methods: Strategies for critical teaching*. Routledge.
- López-Ganet, T., & Mesías Lema, J.M. (2021). La autobiografía como metodología visual introspectiva en la investigación en educación artística. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(1), 139-158. <https://doi.org/10.17979/-reipe.2021.8.1.8553>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/-13603116.2016.1223184>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moliner, O., Arnaiz, P., & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre la teoría y la práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/-10.5944/educxx1.23753>
- Moliner, O., Lozano, M., & Sanahuja, A. (2022). Construction of a participatory model of school accompaniment to improve school inclusion. *Education Sciences*, 12(10), 708. <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>
- Moliner, O., & Sales, A. (2019). ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.002>
- Moliner, O., Sales, A., & Traver, J. A. (2011). Trazando procesos de desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes* (pp. 29-40). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.P., & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/redie/-article/view/1110>

- Murillo, F.J., & Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medios de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Naidorf, J. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22(89), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>
- O'Neill, M. (2018). Walking, well-being and community: Racialized mothers building cultural citizenship using participatory arts and participatory action research. *Ethnic and Racial Studies*, 41(1), 73-97. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1313439>
- Parrilla, Á., Raposo, M., & Martínez, M.E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 2066-2087. <https://goo.gl/P9xaX6>
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J.A. (2019). Estrategias de investigación-acción participativa para la transformación. En B. Ballesteros (Ed.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 225-266). UNED.
- Sales, A., Traver, J.A., & García, R. (2011). Action research as a school based-strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sepúlveda-Ruiz, M. del P., Calderón-Almendros, I., & Torres-Moya, F.J. (2012). De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores. *Revista de Educación*, 359, 456-480. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-102>
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>

- Susinos, T., Saiz-Linares, A., & Ruiz-López, J. (2022). "Queremos que esto llegue a mucha gente" o cómo la movilización del conocimiento sostiene la investigación social participativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(154). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6794>
- Terrón, T., Cárdenas, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- Traver, J.A., Sales, M.A., Moliner, O., Sanahuja, A., & Gil, A.B. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (53), 99-116. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/339>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zamiri, M., & Esmaili, A. (2024). Strategies, Methods, and Supports for Developing Skills within Learning Communities: A Systematic Review of Literature. *Administrative Sciences*, 14(9), 231. <https://doi.org/10.3390/admsci14090231>