



EDITORIAL

"Investigación Participativa para la Transformación Escolar con Perspectiva Inclusiva"

El progreso hacia *una* educación más *inclusiva* y con mayores niveles de *equidad* -que es mucho más que un objetivo deseable, por cuanto se ha venido a configurar internacionalmente como el nuevo significado del *derecho a la educación* (Naciones Unidas, 2015; Calderón-Almendros & Echeita, 2022)-, requiere de una compleja relación de procesos de transformación, mejora e innovación educativa. Esto es, de cambios ecológico/sistémicos en los niveles

del macro, el meso y el microsistema.

El desafío a este respecto es mayúsculo, por cuanto hay que articular elementos y procesos de cambio que deben aplicarse armónicamente a ámbitos de muy distintas naturaleza: en las políticas y normas vigentes; en la cultura escolar de los centros en todas las etapas educativas; en la pedagogía y prácticas de aula -para que sean genuinamente inclusivas- y, antes o después, en concepciones y actitudes de todos los agentes educativos que resulten coherentes con los valores y principios de la inclusión. Son estos *operadores* los que, finalmente, pueden y deben implementar unas u otras. Para todo ello, se requiere de auténticas y variadas *palancas para el cambio*, que resulten eficaces y eficientes, a los efectos de facilitar transformaciones profundas y sostenibles.

Mucho se ha escrito sobre cuáles pueden ser esas *palancas*, pero no cabe duda de que una de ellas es la *investigación*. Si bien es cierto que no toda investigación educativa, ni por su enfoque, objetivos e implementación, tiene la intrínseca virtud de ser, en efecto, un apoyo necesario (aunque no suficiente para la transformación). En un reciente trabajo Ainscow y Chapman (2025) nos recuerdan que: "los resultados de la investigación educativa seguirán siendo ignorados, independientemente de lo bien que se comuniquen, si pasan por alto las formas en que los profesionales formulan los problemas que enfrentan y las limitaciones dentro de las cuales trabajan" (p. 380).

Para solventar este débil enfoque tan al uso, ellos opinan -y nosotros compartimos su perspectiva- que es necesario un *giro participativo* en la investigación, una fuerte asociación entre investigación y práctica (Simón et al., 2021). En este sentido, Fishman et al. (2013) destacan la investigación *basada en el diseño* como enfoque que desafía a los investigadores y profesionales de la educación a trascender las barreras tradicionales entre la investigación y la práctica para facilitar el desarrollo de intervenciones educativas efectivas, sostenibles y escalables.

Argumentan Ainscow y Chapman (2025) que los principios clave de este enfoque son: centrarse en los problemas persistentes de la práctica desde la perspectiva de múltiples partes interesadas; demostrar compromiso con el diseño iterativo y colaborativo; tener interés por relacionar teoría y conocimiento con el aprendizaje en el aula o la implementación mediante la indagación sistemática.

Este tipo de miradas tienen distintas expresiones (Investigación Acción [IA], Investigación Acción Participativa [IAP], Investigación Basada en Diseño [IBD]), pero una misma raíz y propósito. Esto es lo que pretendimos mostrar al lanzar *el llamado* a participar en este *monográfico* y estamos satisfechos de mostrar que, desde su diversidad y con sus debilidades y fortalezas, estos enfoques no solo son *interesantes* sino imprescindibles para que la palanca de la investigación educativa realmente ayude al progreso hacia la educación inclusiva.

En este contexto, el artículo que abre el monográfico (Searle, Lamas, Jornet, & Esteban-Guitart) muestra un proceso de codiseño, implementación y evaluación de un proyecto basado en *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad*; una auténtica experiencia orientada a contextualizar y vincular aprendizajes con procesos de identificación compartida. Este

estudio de caso, implementado en una escuela rural chilena, constituye una aproximación al concepto de sistema socioeducativo como base para la generación de entornos más inclusivos, tomando la cultura como base.

El segundo artículo (Carreño, Valdivieso & Burbano) también reporta un estudio de caso aplicado en esta ocasión en una escuela rural colombiana, pero teniendo como centro una secuencia didáctica implementada en campo abierto. Esta se basó en la articulación entre la institución, el docente y la familia para el desarrollo del pensamiento geométrico en una clase en que participa un estudiante con discapacidad visual e intelectual. Se responde a preguntas asociadas con el manejo de una pedagogía inclusiva para favorecer el progreso del estudiante, así como el de sus pares, constituyendo un ejemplo concreto del *cómo* en aquella aclamada dimensión de “prácticas inclusivas”.

El tercer artículo, de nuestra autoría, da cuenta del primer mesociclo de un proyecto de IBD que tiene como fin facilitar el desarrollo de procesos de educación inclusiva en escuelas colombianas, haciendo un énfasis en lo que demanda una reglamentación de alta relevancia en dicho país: el Decreto 1421 de 2017. Esta normativa promueve una aplicación generalizada del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De allí que esta IBD permitiera crear una herramienta tecnopedagógica (denominada *Cre@r*) que está basada en el mismo DUA y contribuye al desarrollo de capacidades necesarias para la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas (dentro y fuera de las aulas. Todo, mediante microciclos y fases de trabajo colaborativo con diversos actores del sector educativo nacional.

El cuarto artículo (Fernández-Blázquez, Cebrián & Garrido) da cuenta de un proceso de IAP desde donde un grupo de docentes de distintas escuelas españolas que se plantearon el objetivo de mejorar la respuesta a la diversidad dentro del aula. Partieron de la identificación de intereses, gustos, capacidades y necesidades de sus estudiantes, lo que llevó a la construcción conjunta de una guía que relaciona personalización de la enseñanza e inclusión, articulando DUA y planificación centrada en la persona.

El quinto y último artículo (Moliner, Sanahuja, Orozco & Barrera), por su parte, reporta las lecciones aprendidas de seis proyectos de IAP desarrollados en España, lo cual constituye una excelente forma de cerrar esta sección temática, centrada en la investigación participativa. El núcleo de todos los proyectos fueron narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación con enfoque sociocomunitario, desarrollándose sus fases en escuelas de educación infantil y primaria. Los autores y autoras de este manuscrito invitan a repensar la investigación y analizan el impulso que puede brindarse al modelo de acompañamiento escolar desde la construcción de narrativas.

En conclusión, este monográfico da cuenta del potencial transformador de las metodologías participativas de investigación para promover una educación inclusiva, equitativa y contextualizada. Los artículos aquí reunidos ilustran cómo es posible articular teoría, políticas y prácticas desde procesos colaborativos, situados y culturalmente sensibles. Las experiencias presentadas evidencian que la investigación no puede permanecer al margen de los desafíos cotidianos que enfrentan los centros educativos si se desea incidir en la mejora real de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

A través de los distintos artículos que lo componen, se evidencia la implicación activa de los distintos actores educativos; docentes, familias, investigadores, estudiantes (Sandoval & Waitoller, 2025), generando conocimiento útil y aplicable que contribuye a transformar los sistemas educativos desde dentro y con sentido ético, en coherencia con los principios de justicia social y derecho a la educación para todos y todas (Muñoz-Martínez *et al.*, 2024). Este número, por tanto, no solo invita a repensar el papel de la investigación en los procesos de cambio, sino que demuestra que su valor reside - precisamente- en su capacidad de ser palanca crítica para una transformación escolar con perspectiva inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M., & Chapman, C. (2025). Developing equitable education systems: propositions and barriers. *Journal of Educational Change*, 26, 373-396 <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09527-2>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://bit.ly/4nEtsuA>
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. O. R. A. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *Teachers College Record*, 115(14), 136-156. <https://doi.org/10.1177/016146-81131115014>
- Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., & Domínguez Santos, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17461979241306078>
- Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/39QRagg>
- Sandoval Mena, M., & Waitoller, F. R. (2025). Students as agents of school change for inclusive education: international approaches and methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 331-337. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455981>
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Dios, M. J. (2021). Creación de una estructura colaborativa entre el alumnado, docentes e investigadores: impacto en la mejora docente. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 15(2), 97-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>