
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 116

13 de septiembre 2021

ISSN 1068-2341

Transformar la Educación Inclusiva: Elementos Clave para la Movilización del Conocimiento desde la Investigación¹ Educativa

*Auxiliadora Sales
María Lozano Estivalis*



Paula Escobedo-Peiro
Universitat Jaume I
España

Citación: Sales, A., Lozano Estivalis, M., & Escobedo-Peiro, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>

Resumen: El estudio se centra en conocer qué elementos de la movilización del conocimiento condicionan la relación entre teoría y práctica en investigación y docencia sobre educación inclusiva. Se trata de un estudio descriptivo en el que participan 27 investigadores de 10 universidades españolas, a través de cuatro grupos focales. Los resultados se centran en tres componentes de la movilización del conocimiento: orientación al cambio; co-construcción del conocimiento y comunicación horizontal efectiva. Las conclusiones apuntan a la necesidad de generar espacios híbridos de investigación y práctica, recuperando la misión emancipadora de la universidad, desde enfoques críticos y participativos de investigación y docencia, con claras implicaciones para las políticas educativas.

¹ Este estudio forma parte de un proyecto financiado por la Generalitat Valenciana: Subvenciones para grupos de investigación consolidables. Código: AICO 2018/066. Y parte de un proyecto I+D financiado por la Universitat Jaume I (UJI-B2018-72).

Palabras clave: movilización del conocimiento; educación inclusiva; investigación educativa; formación del profesorado

Transforming inclusive education: Key elements for the mobilization of knowledge from educational research

Abstract: The study focuses on knowing which elements of knowledge mobilization condition the relationship between theory and practice in research and teaching on inclusive education. This is a descriptive study in which 27 researchers from 10 Spanish universities participated, through four focus groups. The results focus on three components of knowledge mobilization: orientation to change; co-construction of knowledge and effective horizontal communication. The conclusions point to the need to generate hybrid spaces for research and practice, recovering the emancipatory mission of the university, from critical and participatory approaches to research and teaching, with clear implications for educational policies.

Key words: Knowledge mobilization; inclusive education; educational research; teacher training

Transformando a educação inclusiva: Elementos-chave para a mobilização do conhecimento da pesquisa educacional

Resumo: O estudo se concentra em saber quais elementos de mobilização do conhecimento condicionam a relação entre teoria e prática na pesquisa e no ensino da educação inclusiva. Trata-se de um estudo descritivo no qual participam 27 pesquisadores de 10 universidades espanholas, por meio de quatro grupos focais. Os resultados enfocam três componentes da mobilização do conhecimento: orientação para a mudança; co-construção de conhecimento e comunicação horizontal eficaz. As conclusões apontam para a necessidade de gerar espaços híbridos de pesquisa e prática, resgatando a missão emancipatória da universidade, a partir de abordagens críticas e participativas de pesquisa e ensino, com claras implicações para as políticas educacionais.

Palavras-chave: Mobilização do conhecimento; educação inclusiva; pesquisa educacional; formação de professores

Transformar la Educación Inclusiva: Elementos Clave para la Movilización del Conocimiento desde la Investigación Educativa

En los últimos años la perspectiva ética en investigación sobre educación inclusiva señala la necesidad de romper la brecha entre teoría y práctica y de promover un efecto emancipador en las personas de colectivos vulnerables a las que se trata de beneficiar (Echeita et al., 2014; Parrilla, 2009). El contexto educativo español participa en este debate internacional formulado por quienes consideran que el compromiso transformador y crítico de la acción socioeducativa es una constante en la actividad científica y profesional, sobre todo, en la movilización del conocimiento respecto de los aprendizajes y la formación y sus implicaciones para las políticas educativas y de investigación (Dagenais et al., 2016; Vanderlinde y Van Braak, 2010).

Perines y Murillo (2017) alertan de la urgencia de acercar la investigación educativa y la práctica docente en tres sentidos: a) los investigadores deben hacer un mayor esfuerzo por mejorar la forma en que construyen sus trabajos; b) las universidades deben mejorar sus mecanismos de transferencia de los conocimientos; y c) la formación inicial de profesorado debe ser más cercana a la investigación.

En la revisión que hacen Kieran y colaboradores (2013) sobre las distintas formas en que los proyectos resuelven la brecha entre investigación y práctica, apuntan la imposibilidad de que la

práctica cambie sin la estrecha colaboración entre investigadores y profesorado. Ambas comunidades son productoras de conocimiento sobre la práctica y cada una de ellas puede ofrecer algo que la otra no podría obtener por sí misma (Adler y Sfar, 2016).

Ante la distancia existente entre los resultados de la investigación sobre educación inclusiva y la práctica educativa, resulta necesario conocer los elementos que condicionan las relaciones entre los académicos investigadores con los profesionales de la educación para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva e incidir en la mejora de la práctica y las políticas educativas (Echeverría, 2010; Murillo y Duck, 2018; Nind, 2014a, 2014b).

Movilización del Conocimiento en Investigación Inclusiva

Si se entiende por investigación inclusiva aquella que, por coherencia ética, promueve valores, actitudes y prácticas inclusivas en investigación, ha de ser una investigación para y con los participantes y no sobre ellos (Parrilla y Sierra, 2015), que trate temas “que importen” y esté comprometida con la transformación social y el desarrollo de una educación más justa e inclusiva. Por tanto, se pone en primer plano la dimensión política de la investigación, desde valores de justicia social y equidad (Murillo y Duk, 2018). Desde este posicionamiento ético y político, la transformación de la educación inclusiva requiere de estrategias para movilizar el conocimiento generado por la investigación educativa que mantengan la dialéctica teoría-práctica en un proceso democratizador (Murillo e Hidalgo, 2017).

El concepto de movilización del conocimiento en educación inclusiva fue acuñado en 2004 por el Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) del Gobierno de Canadá, con la idea de superar la brecha entre la investigación, la política y la práctica (Levin, 2011). La movilización del conocimiento es (SSHRC, 2017): “un término paraguas que recoge una amplia gama de actividades relacionadas con la producción y uso de los resultados de la investigación incluyendo la síntesis, difusión, transferencia, intercambio y co-creación y co-producción del conocimiento por parte de investigadores y usuarios de ese conocimiento (p. 4)”.

La manera en que este concepto de movilización del conocimiento vincula la investigación con la práctica educativa y la docencia se centra en tres elementos clave: la co-construcción del conocimiento, la orientación al cambio y la comunicación horizontal y efectiva.

La co-construcción del conocimiento supone elaborar colaborativamente un marco de comprensión, tanto del hecho educativo como del propio proceso de investigación. Se produce a través de una interacción social negociada que implica replantear los roles y estrategias asumidos por parte de los investigadores académicos para la mejora comunitaria (Anderson y Herr, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 2009).

Frente al papel de experto o “outsider” que accede al mundo de los otros con los que quiere construir un conocimiento creíble y fiable, el paradigma de la movilización del conocimiento aboga por unas relaciones entre investigadores y participantes basadas en la igualdad y la reciprocidad y el reconocimiento de una ecología de saberes diversos, desde el rol co-investigador (Unluer, 2012). Por su parte, Dolbec y Prud’homme (2009), identifican cuatro roles que se orientan hacia la tarea inclusiva y emancipadora de la investigación: investigador profesional, formador, facilitador del trabajo colaborativo y agente de cambio. Los profesionales de la educación son considerados prácticos reflexivos que investigan críticamente sobre su propia praxis, participando activamente en la generación de nuevo conocimiento pedagógico (Bergeron y Marchand, 2015; Wang y Mu, 2013). Zeichner y colaboradores (2016) señalan que una interacción solidaria entre profesores, familias, agentes sociales e investigadores en la lucha por la equidad educativa promueve una docencia e investigación transformativas. Además, el proceso compartido de construcción del conocimiento enfatiza el papel transformador y emancipador de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2016;

Figueroa-Céspedes et al., 2019; Moliner et al., 2017; Murillo y Duk, 2018). Esto implica cuestionarse a quién pertenece la investigación, quién toma decisiones sobre el proceso de investigación y de qué manera participan los educadores.

Por otra parte, movilizar el conocimiento en educación inclusiva significa entender la investigación orientada al cambio, como un medio y un fin para transformar la realidad y mejorar la vida de las personas de colectivos vulnerables. Esta concepción enfatiza la dimensión ética de la investigación y su compromiso con la justicia social y la equidad (Parrilla, 2010). La investigación se concibe como un proceso de empoderamiento puesto que “crea un ambiente de colaboración, identifica un objetivo que merece la pena, y aprovechando el entendimiento compartido, las personas pueden movilizarse para tomar decisiones y actuar.” (Bennet y Bennet, 2007, p. 15). De esta forma, las universidades amplían su rol de difusión de información para crear comunidades y entornos de aprendizaje.

Por último, la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva implica promover espacios de interacción entre profesionales de la educación e investigadores (Landry et al., 2008), de manera que la comunicación y la difusión de los resultados de la investigación sea colaborativa y transformadora (Landry, 1999). Por un lado, la comunicación requiere horizontalidad en la construcción colectiva de “reglas” y normas de acción que mejoren la articulación entre el proceso de investigación y su aplicación (Denis y Lomas, 2003). Por otro lado, la difusión exige un compromiso entre investigadores y profesionales para que los resultados tengan un impacto real en la práctica educativa (Landry et al., 2003).

Teniendo todos estos factores en cuenta, hemos de considerar la capacidad que la investigación en educación inclusiva tiene para transformar las relaciones entre investigación y práctica educativa y entre investigadores universitarios y profesionales de la educación. Siendo coherentes con los valores éticos asociados a la investigación inclusiva, se debe analizar el tipo de interacciones que implican activamente a los docentes para promover el empoderamiento hacia el cambio social (Fullana et al., 2016; Nind, 2014a). Es necesario visibilizar el proceso de producción de la investigación, el uso que se hace de ella y la vinculación entre esa producción y el impacto social de la misma (Cooper, 2014; Cooper y Shewchuk, 2015; Fenwick y Farrell, 2011; Levin, 2011).

Puesto que la movilización del conocimiento es un proceso y no un evento discreto que depende de las interacciones entre investigadores y docentes en contextos reales (Levin, 2011; Perines, 2017), y partiendo de estos tres componentes básicos de la movilización de conocimiento - co-construcción, orientación a la acción y comunicación efectiva, el presente estudio busca conocer la percepción de investigadores universitarios en el contexto español sobre los elementos que condicionan la relación entre teoría y práctica en investigación sobre educación inclusiva, y sus implicaciones en las políticas de investigación y docencia.

Metodología

El diseño metodológico de este trabajo es el propio de un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo. El objetivo es la comprensión de las prácticas de vida, que implica el intercambio de significaciones para acceder al sentido de dichas experiencias, cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano (Denzin y Lincoln, 2005). En concreto, se trata de conocer las percepciones de los investigadores universitarios sobre sus relaciones con los profesionales de la educación durante procesos de investigación, para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva.

Participantes

Los informantes de este estudio son personal docente e investigador de diferentes universidades españolas, cuya docencia e investigación se desarrolla en el ámbito de la educación inclusiva. La selección se corresponde con un muestreo no probabilístico e incidental y se recurrió al profesorado que se mostró disponible e interesado en participar en la investigación. El total de participantes fueron 27 profesores universitarios pertenecientes a 10 universidades distribuidas a lo largo de todo el territorio español. Se organizaron cuatro grupos focales.

En el primero (FG1) participaron 8 investigadores (R1 to R8) (4 hombres y 4 mujeres); en el segundo (FG2) intervinieron 4 investigadores (R9 to R12) (3 hombres y 1 mujer); en el tercero (FG3) participaron 5 investigadores (R13 to R17) (1 hombre y 4 mujeres) y en el cuarto (FG4) participaron 7 investigadores (R18 to R24) (1 hombre y 6 mujeres). Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 29 y los 62 años. Los participantes pertenecen a la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI). Se trata de profesorado especializado en educación inclusiva que desarrolla proyectos de investigación de financiación pública y privada, desde distintos enfoques metodológicos. Además se dedican a la formación inicial y continua del profesorado y otros profesionales de la educación y agentes sociales.

Instrumento y Proceso de Recogida de Datos

Para la recogida de datos se realizaron cuatro grupos focales en cuatro ubicaciones diferentes del territorio español. El número de grupos focales se decidió progresivamente por criterios de disponibilidad de los participantes, por distribución geográfica y por alcanzar la saturación de la información.

El protocolo-guía del grupo focal que constaba de tres apartados: a) protocolo-instrucciones, b) datos sociodemográficos y c) preguntas abiertas sobre el significado de la movilización del conocimiento, las estrategias y los roles adoptados por los investigadores para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva. En concreto, las preguntas realizadas fueron las siguientes:

¿Qué significa para vosotros la movilización del conocimiento en la investigación sobre educación inclusiva?

Cómo investigadores, ¿cuáles son los roles que desempeñáis para apoyar la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva?

Como investigadores-formadores, ¿cuáles son las estrategias que lleváis a cabo para apoyar la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva?

¿Cuáles creéis que son las más apropiadas para desarrollar una Investigación Participativa? ¿Lo hacéis? ¿Podéis narrar cómo?

(Sólo si procede, en el caso de que no se hayan mencionado): En vuestra opinión, ¿qué condiciones os facilitan o dificultan la movilización del conocimiento en la Investigación en educación inclusiva?

Los investigadores, al tratarse de una selección intencionada, fueron invitados personalmente a participar en la investigación y la mayoría de ellos aceptaron con interés.

Antes de iniciar los grupos focales, y por cuestiones éticas de la investigación, se firmó con cada participante un consentimiento informado. Cada grupo, dinamizado por dos investigadoras (moderadora y relatora), tuvo una duración entre sesenta y noventa minutos.

Análisis de Datos

Se procedió a la transcripción literal de las grabaciones, a partir de la cual se realizó un análisis de contenido con el apoyo del software ATLAS.ti.

En el análisis de contenido y en la reducción de datos se siguió un proceso mixto. Inicialmente se aplicó una lógica deductiva a través de la identificación de unidades de análisis, a

partir de las categorías teóricas iniciales. La definición del libro de códigos se obtuvo por acuerdo intersubjetivo de las investigadoras. En un segundo nivel de análisis se obtuvieron, mediante lógica inductiva, una serie de categorías que identificamos como emergentes. En la Tabla 1 se presenta el libro de códigos utilizado durante el proceso de reducción de datos y categorización.

Tabla 1*Libro de Códigos*

Categorías teóricas	Categorías emergentes
Orientación al cambio 29,2%	D.E. Dimensión ética Compromiso de la investigación con los valores que fundamentan la educación inclusiva ET. Emancipación Las personas participantes en la investigación toman conciencia de su agencia de cambio. El conocimiento generado las empodera para mejorar sus condiciones de vida. T. Transformación El objetivo último de la investigación es propiciar el cambio educativo, tener una repercusión o impacto en los contextos reales de intervención educativa.
Co-construcción del conocimiento 41,6%	PA. Participación de los profesionales Se refiere a la participación los actores en el proceso de investigación, de manera que se deduce su implicación en la movilización del conocimiento producido. El grado de participación de los actores evidencia el grado de democratización del proceso investigador. LD. Liderazgo y toma de decisiones Se explicita quién toma la iniciativa y cómo son las relaciones de poder a lo largo del proceso de investigación. CI. Control de la investigación Condiciones en las que se decide el proceso de investigación: financiación, elección de temas, enfoques metodológicos, motivaciones académicas, evaluación de resultados.
Comunicación y difusión 29,2%	Espacios de interacción Se explicita la necesidad de crear espacios de diálogo y reconocimiento a través de comunicación horizontal, empatía y escucha activa Lenguaje común Se refiere al valor de compartir códigos de comprensión y expresión de la realidad a través de una renegociación de significados. Refuerza el sentido de pertenencia a un proyecto Canales de difusión Se explicita la necesidad de diversificar canales y formas de divulgación de las prácticas y resultados de la investigación.

Resultados

El Conocimiento que Emancipa

Cuando los investigadores académicos reflexionan sobre el sentido de su investigación y se plantean qué significa movilizar el conocimiento aparecen tres cuestiones clave: la dimensión ética, la emancipación y la transformación.

La dimensión ética de la investigación implica para los investigadores plantearse el para qué y para quién es la investigación, teniendo como horizonte valores de justicia social y equidad:

La investigación es que tampoco es una cuestión solo y estrictamente racional y metodológica. No es una cuestión que se quiera o no, sobre todo en un tema de inclusión que, en definitiva, son cuestiones de justicia, de igualdad, de equidad. (FG2_R9)

Así pues, la investigación en educación inclusiva se percibe con una gran carga y responsabilidad ética de compromiso con las personas a las que se beneficia con esta investigación:

Pero en definitiva hablamos de un conocimiento que empodera, que ayuda a transformar realidades. (FG4_R18)

Esta capacidad de empoderamiento de la movilización del conocimiento en educación inclusiva, para los investigadores, se basa en dos premisas: por un lado, el carácter aplicado de la investigación, que ha de orientarse hacia el conocimiento práctico sobre educación inclusiva para poder incidir en el cambio educativo y social:

Y es que, creo que, realmente nuestras investigaciones tendrían que tener un sentido más práctico, de implicaciones pedagógicas para la práctica. Porque es la única manera, entiendo yo, de que ese conocimiento pueda tener una mejor movilización de cara a hacerlo significativo a nivel social. (FG3_R13)

Por otro lado, la capacidad de empoderamiento se sustenta en la necesidad de compartir la investigación y generar conocimiento de manera colectiva, haciendo valer los distintos saberes:

Porque eso te hace ser más íntegro como persona y como profesional. Porque estás contribuyendo, estás haciendo valer tu conocimiento, que al final es de lo que se trata: de hacer valer el conocimiento y que la gente cuando lo perciba, lo perciba como algo que le suma. (FG3_R15)

Esto supone un cambio de mirada sobre la relación entre conocimiento teórico y práctica educativa, desde la complejidad que requiere que esta práctica sea comprendida desde distintas perspectivas:

¿Cómo se transfiere a la práctica? Claro, fijarse solo en una práctica es también fijarse solo en lo que siempre ha sido y lo que yo veo, con las gafas que tengo para ver. Lo que a lo mejor me hace falta son otras gafas o tener a alguien que me aporte conocimiento, es decir, que me dé otras gafas para ver. (FG2_R12)

Bajo estas premisas, el empoderamiento para la transformación tiene como elemento clave la creación de vínculos entre investigadores y ciudadanía, propiciando interacciones colaborativas, orientadas al cambio conceptual, actitudinal y pragmático al servicio de la sociedad:

Yo creo que en movilizar el conocimiento tiene que ser generar el conocimiento para ponerlo en disposición de la sociedad. Por tanto, hay que escuchar a la sociedad y hay

que ver de qué manera nosotros podemos un poco apoyar, brindar, fomentar, instar a que en un momento dado se genere esa retroalimentación entre sociedad y universidad. (FG3_R15)

Así pues, esta interacción supone asumir roles de acompañamiento, implicación y concienciación de los participantes, pensando la investigación desde la transformación de la propia práctica, planteando de dónde surgen los problemas a investigar y dónde se genera conocimiento científico práctico:

Nosotros aprendemos mucho en estos procesos. Cuando rescatas ese conocimiento, le pones nombre o lo sistematizas un poco al analizar las transformaciones que se están produciendo en la escuela, eso es una fuente de conocimiento extraordinaria. Porque es bidireccional y te situas en ese rol de <ponerse al lado de>. (FG4_R10)

Por otra parte, los investigadores en educación inclusiva enfatizan la dimensión ética de la investigación desde el compromiso en que el conocimiento generado de forma participativa, se movilice en el propio contexto de aplicación:

Pero desde mi punto de vista la investigación tiene que transformar y tiene que tener una implicación social, porque si no, no tiene sentido investigar. ¿Para qué investigamos o para quién investigamos?, nos deberíamos preguntar. Si lo que queremos es transformar y si queremos que realmente el conocimiento se movilice tenemos que estar donde tenemos que estar. (FG3_R14)

Se habla de la transformación como un elemento central que da sentido a la investigación sobre educación inclusiva y a la movilización del conocimiento, y que se refiere a las estrategias para que los actores se empoderen en la gestión de la mejora de sus condiciones de vida:

Y darle una serie de recursos para que ellos sean capaces de mejorar esa condición física necesaria para la vida cotidiana. (FG3_R17).

En consecuencia, la movilización del conocimiento tiene un fuerte componente de concienciación, implicación y transformación de las condiciones de vida de los participantes en distintos ámbitos socioeducativos y políticos.

Una de esas estrategias clave de interacción y empoderamiento para el cambio es la formación como parte del proceso de investigación. Tanto en la formación inicial como la continua de los profesionales de la educación, se desarrollan competencias y actitudes para la innovación y mejora educativa, por lo que los investigadores consideran muy relevante redefinir las estrategias de formación para relacionar la investigación con la práctica educativa:

La formación inicial, la continua es muy importante, porque el cómo los profesionales se incorporen al sistema educativo, nos va a garantizar esa necesidad de cambio que posteriormente pueda manifestar. (FG2_R11)

Desde la formación como estrategia de movilización, se generan herramientas para la acción y la reflexión de los participantes, de los profesionales, de las comunidades: recursos didácticos, manuales de buenas prácticas, mejora de los procesos de aprendizaje a través de la sensibilización y la toma de conciencia tanto de participantes y de estudiantado de educación como de profesorado universitario:

Pues, en nuestro caso, para mejorar los procesos de inclusión en las aulas del alumnado con discapacidad, (es necesario) el aprendizaje de todo el alumnado, no solo el de discapacidad. Pues, aprovechando eso, hacemos alguna jornada de sensibilización [en la Facultad de Educación] en la que vamos a proyectar un documental (FG3_R16)

Como docentes universitarios, los investigadores también son conscientes de la incidencia de la investigación en su propia docencia universitaria, y de las tensiones y contradicciones que puede generar al tratar de movilizar el conocimiento:

No puedo desligar mi rol de investigador de mi rol docente (...) soy docente, soy de educación inclusiva, y formo a docentes que también pretendo que trabajen. Y esos factores afectan a mi lógica como investigador, porque, claro, cuando investigo, investigo de algún modo también para que tenga repercusión en mi propia práctica como docente, pero también que tenga repercusión en mi alumnado y en los centros o con las personas en el ámbito asociativo, con los que desarrollo investigación conjunta y eso me posiciona en una situación difícil para comprender mi rol como investigador, porque algunas veces estas escenas entran en contradicción. (FG1_R5)

Existe coincidencia entre los informantes en advertir que la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva pone en cuestión cómo se genera y se valida el conocimiento pedagógico y en qué ámbitos realmente repercute:

Es una investigación que surge en la academia, que obedece a intereses de la academia que no llega, por lo que sea, a concitar sinergias y complicidades con otros niveles y entonces los resultados se quedan en la academia y es muy difícil que tengan un impacto e incidencia. (FG2_I9)

Así pues, otro elemento clave generador de tensiones percibidas por los investigadores es la necesidad de que la docencia y la investigación universitarias salgan de sus aulas y despachos para acercarse, entender y transformar las prácticas docentes, los centros escolares y el contexto social, desde sus propias necesidades percibidas, con una perspectiva a largo plazo y con una proyección no solo individual, sino institucional y holística.

Participación, Liderazgo y Control

Existen diferencias entre unos grupos de investigación y otros en cuanto a cómo se genera y comparte el conocimiento. Algunos equipos de investigación son conscientes de su poder para controlar ese proceso:

Nosotros diseñamos cómo investigar, a través de qué estrategias podemos recoger información y lo más grave, ¿qué hacemos después con esa información? Porque en ningún caso se la devolvemos al contexto, muchas veces por premura de tiempo, porque nos urge publicar o, por lo menos, no lo hacemos de una manera muy reflexiva. Es decir, hemos generado una información, hemos generado un conocimiento, pero casi que lo encarcelamos a un nivel universitario. (FG1_R5)

En otros grupos de investigación dan por hecho que la movilización del conocimiento se refiere a los saberes que van construyendo desde la voz de los actores y se plantean la siguiente pregunta:

¿A quién pertenece ese conocimiento y por tanto, quién está legitimado para poder hacer alguna cosa con él, compartirlo o difundirlo? (FG4_R18)

En este caso, se acercan a un rol de *co-investigación* entre los investigadores y los actores que requiere una horizontalidad a la hora de recoger, analizar la información y devolverla al contexto y al resto de participantes. En uno de los grupos de investigación esto ha sido posible utilizando estrategias participativas:

Que todo el mundo tenga la posibilidad de recoger información de analizarla y de devolverla [...]. Al principio lo hacíamos siempre nosotros y hemos ido aprendiendo estrategias participativas para que, desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación y la sistematización de la experiencia, sea accesible. (FG4_R20)

En este sentido, los investigadores entienden la participación como un elemento clave de la investigación inclusiva:

Si la investigación sobre educación inclusiva es inclusiva como proceso investigador comporta que el conocimiento se genera, se construye de una manera determinada y suelen ser investigaciones participativas donde se democratiza todo ese proceso y se da acceso a otras personas, a otras voces. FG4_R19)

Crear estas relaciones participativas depende de los investigadores, y para algunos es la única forma de movilizar el conocimiento sobre materia de inclusión (FG1_R5). Por eso, para facilitar que los actores puedan participar en la toma de decisiones, es necesario realizar mediaciones que faciliten la comprensión del conocimiento que se está generando y propicien una participación más plena:

Cuando damos una información al alumnado, antes nos reunimos con el alumnado para que se entienda, porque si tú haces una sesión para que ellos puedan tomar decisiones pero la información que das es la misma para el alumnado, las familias y el profesorado... ahí falta alguna cosa para que ellos realmente puedan tomar esa decisión con más entendimiento. (FG4_R22)

Los investigadores utilizan estrategias de Diagnóstico Social Participativo (DSP) (FG3_R24); Aprendizaje Servicio (FG3_R15); Jornadas de sensibilización; revisión de informes y reuniones con los participantes (FG3_R16) para movilizar el conocimiento. En los distintos grupos de investigación se ha producido una reflexión en su trayectoria investigadora en la búsqueda de estas estrategias para compartir y generar conocimiento entre investigadores y actores, en algunos hasta plantear la co-investigación.

Así pues, movilizar el conocimiento desde enfoques participativos implica una mirada crítica sobre el liderazgo. Cuestionar el liderazgo de los investigadores, significa la participación en la toma de decisiones de los actores en todas las fases del proceso, para avanzar hacia un liderazgo más distribuido:

Decidimos no tener la voz cantante. Eso fue fundamental para empezar a trabajar los liderazgos distribuidos. [...] el éxito más grande ha sido en el último proyecto cuando el alumnado ha sido capaz de liderar la última fase de movilización del conocimiento en el proyecto de aprendizaje servicio. Sí, han sido ellos, supervisados y tutorizados por el profesorado y en compañía de las familias y nosotros como observadores participantes simplemente al servicio de ellos. (FG4_R18)

Plantear el cómo y cuándo se participa en la construcción del conocimiento y quién lidera la toma de decisiones en la investigación, pone en evidencia algunas de las barreras de la movilización del conocimiento en educación inclusiva. Los investigadores participantes perciben que el control de la investigación sigue recayendo mayoritariamente en el profesorado universitario, aunque estos, a su vez, reciben presiones y están bajo el control de la Administración y las exigencias de la academia.

La Administración (local, regional, nacional o europea), como entidad que mayoritariamente financia la investigación en España, influye en la decisión sobre los temas a investigar. Los investigadores aluden a “la moda” de ciertos temas,

porque hay unas subvenciones de no sé qué que si pides estos temas que están de moda pues te dan financiación. (FG1_R4)

La *financiación* dificulta la movilización del conocimiento en proyectos sobre educación inclusiva, ya que esta no siempre es fácil de conseguir:

Es necesario plantearse cómo hacer llegar ese conocimiento a donde tiene que llegar.

Y para eso, por desgracia, es necesario tener dinero. (FG3_R17)

Como dicen algunos participantes, la precariedad en la financiación educativa obliga a los investigadores a “hacer encajes de bolillo con el dinero, pero no nos da para difundir todo lo que nos gustaría” (FG3_R17).

Una investigación colaborativa, participativa, democrática en sus procesos, no cuenta con la visibilidad, difusión y reconocimiento que otras investigaciones de corte cuantitativo o de otras ramas de investigación, tienen en el mercado investigador. Movilizar el conocimiento en educación inclusiva precisa de otros parámetros para ser medida y otros tiempos para realizarlas:

Necesitamos un tiempo que no es el que requiere otro tipo de investigación. [...]

Nosotros hemos decidido estar en un lugar, profundizar con un tiempo más pausado, reflexionar sobre toda esta tarea. Es decir, no es muy facilitador el tiempo académico para este tipo de investigación. (FG4_R21)

La co-construcción del conocimiento requiere un tiempo que no siempre se ajusta entre investigadores y participantes. Estos últimos responden a las demandas de la práctica que está en constante movimiento y no siempre es el tiempo que necesitan los investigadores, más prolongado, para analizar todo lo que está ocurriendo en la práctica y en la propia investigación:

Ha habido más aprendizajes del proceso que del producto, porque todo eso se ha alargado mucho en el tiempo, pero ha hecho que nos cuestionemos constantemente. No el resultado, sino qué es lo que estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo [...] (FG4_R24)

La competitividad académica marca los tiempos y requisitos de la carrera profesional de investigadores-docentes universitarios y esto lleva a constantes dilemas sobre la verdadera naturaleza de la movilización del conocimiento:

Nosotros somos conscientes de que estamos en el mundo académico y que hay competitividad y tenemos que ser competitivos y adaptarnos a lo que nos pide el sistema. El sistema nos pide eso y lo respetamos, pero paralelamente tratamos de hacer otras acciones que realmente involucren al conocimiento que nosotros queremos que sea un conocimiento que trascienda más allá de las publicaciones. (FG3_R16)

Por otro lado, la tensión entre lo que supone formar para un cambio conceptual y metodológico en educación inclusiva y ser consciente de la escasa repercusión que la investigación y la docencia tienen tanto en la transformación de la realidad inmediata como en las políticas de inclusión, hace que los investigadores planteen la necesidad de asumir un cierto liderazgo compartido:

Hay que volcar el conocimiento de la investigación de la escuela inclusiva en los planes de estudio de formación inicial. Luego por supuesto también en la formación permanente, porque evidentemente, esto no para nunca y hay que establecer también ciertas alianzas con lo que sería todos los mecanismos de formación autónoma del profesorado, proyectos de innovación... Y luego también establecer alianzas con la esfera más política, administrativa. Los investigadores tienen que intentar ir un poco

abasteciendo de ese conocimiento y pensamiento positivo hacia la inclusión también a los que luego tienen que tomar las decisiones. (FG2_R10)

Comunicación y Difusión Efectivas

El tipo de comunicación que se genera en los procesos de investigación inclusiva es determinante para facilitar la difusión, alcance y repercusión de los proyectos. Los investigadores señalan la construcción de un lenguaje común, la creación de espacios para intercambiar y construir conocimiento, y la revisión de las vías de difusión, como factores clave para poder comunicarse mejor interna y externamente. La comunicación se convierte entonces, en estrategia básica y, en algunos casos, en contenido mismo de la investigación:

Otro tipo de estrategias que también hemos aprendido que son importantes son las estrategias de comunicación. [...] Analizamos todos los canales de comunicación formales e informales para darnos cuenta de lo importante que es la comunicación y cómo puede condicionar la implicación y la participación. Porque participación y comunicación iban muy de la mano. (FG4_R19)

Respecto al lenguaje, existe unanimidad en considerar que el registro académico entorpece la interacción en el proceso de investigación cuando no lo comparten todos los actores implicados:

Íbamos a hablar a la escuela y no compartíamos el mismo vocabulario, nosotros íbamos con un vocabulario que ellos no entendían, entonces ellos asumían ese vocabulario nuestro pero sin darle ningún contenido. (FG4_R24)

Esto obliga a los grupos de investigación a plantear estrategias para compartir un mismo código con los agentes colaboradores. Un ejemplo es la lectura y elaboración conjunta de artículos académicos para clarificar términos y, en su caso, reconceptualizar algunos aspectos de la investigación:

Comenzamos una estrategia que era leer juntos [con los miembros de la comunidad educativa] nuestros artículos, que recuerdo que fue muy interesante, porque ya no solo estaba nuestra visión sobre lo que son las prácticas democráticas sino que ellos mismos le daban contenido a lo que significaba para ellos. (FG4_R24)

En cualquier caso, la diferencia de lenguaje se plantea como la consecuencia de habitar contextos y dinámicas comunicativas dispares. Esta diferencia genera competencias expresivas diferentes que se complementan y justifican el carácter colaborativo de la investigación:

[los investigadores universitarios] somos unos privilegiados. aunque nos quejemos de que no tenemos tiempo, pero sí que podemos poner palabras a cosas que pasan en la práctica. A muchos maestros, muchos colectivos, les están pasando cosas porque hacen cosas distintas pero no les pueden poner palabras porque no tienen competencia porque no la han desarrollado ni tienen el tiempo para hacerlo. (FG1_R4)

Los investigadores también hacen referencia al establecimiento de espacios intermedios entre diferentes ámbitos de acción sociocomunitaria para conseguir una óptima colaboración en los procesos de investigación. En esta interacción se produce negociación de intereses e intercambio de experiencias que permiten a los participantes reflexionar desde otro lugar:

Me parece interesante cuando generamos espacios de reflexión, para compartir, para analizar, para hacer la técnica del espejo y compartir información o para trabajar un

concepto con el profesorado del cole [...] A veces se explicita que necesitas que venga alguien que haga la pregunta que tú no te atreves a hacer. (FG4_R19)

Desde el reconocimiento de la multiplicidad de saberes y de posiciones frente al conocimiento, estos lugares pueden dinamizar y mejorar el propio proceso de estudio gracias al intercambio de conocimiento teórico-práctico entre el saber académico y el técnico profesional:

Porque nosotros tenemos un saber diferente al que ellos tienen y a veces hacemos preguntas distintas a las que ellos se hacen, o reinterpretemos las que ellos se hacen, que son preguntas que tienen en su práctica cada día, las problematizamos desde otro saber o desde otro lugar. Y un poco creo que generamos espacios en los que compartir esa reflexión, esa duda, esa pregunta... Y buscar caminos juntos para indagar en ellos. (FG4_R23)

En definitiva, estos espacios dialógicos favorecen la comunicación horizontal y el sentido de pertenencia al proyecto como estrategia para afrontar las dificultades y compartir vías de solución. Sin embargo, también suponen un tiempo y esfuerzo considerable que pueden provocar desgaste intelectual y emocional:

En cada sesión íbamos como mínimo dos miembros del grupo y eso generaba mucha movilización del conocimiento, porque hacíamos sesiones de equipo después para discutir qué había pasado, cómo había ido... Pero eso desgasta. Era una hora para hablar de formación, una hora para hablar de investigación y era un día detrás de otro. (FG4_R24)

La necesidad de cuidado entre los participantes emerge cuando se comparten lenguajes y existe empatía. En este momento, los investigadores se sienten partícipes de un proyecto colectivo, lejos de experiencias de otro tipo de investigaciones donde la comunicación es vertical o no hay apenas interacción:

Yo no me siento bien en una investigación I+D cerrada porque ahí, tal y como se conforman a veces los grupos de investigación cada uno tiene una situación particular. Son grupos que no tienen empatía, que es lo importante, o no tienen puntos en común o que las perspectivas son muy discordantes y a veces con lenguajes tan poco compartidos. (F G1_R6)

Todos los grupos de investigación coinciden en que la difusión es uno de los elementos fundamentales para la movilización de conocimiento. Divulgar los resultados de la investigación supone utilizar todos los canales, estrategias de transferencia y formas de comunicación posible:

Publicar, es decir la transferencia del conocimiento es importantísimo, porque si se quedan los resultados en archivadores guardados no sirve para nada. La transferencia a la comunidad científica y a los profesionales, pero también al alumnado, a los futuros profesionales, y también al propio alumnado que requiere de unas necesidades educativas específicas. (FG3_R14)

Las nuevas tecnologías y espacios en red facilitan esta capacidad de difusión y de divulgación en un sentido amplio:

De cara no sólo a esa parte más académica sino también esa movilización de conocimiento por ejemplo a través de vídeos denuncia, grupos que estén en la red, las redes sociales... (FG3_R16)

Pero las tecnologías de información y la comunicación no solucionan el problema de acceso libre al conocimiento ya que el uso efectivo de estas redes y publicaciones científicas sigue estando restringido bien por disponibilidad, bien por distanciamiento respecto a la finalidad de la investigación:

Creo que la transferencia a nivel de publicaciones está casi garantizada. Otra cosa es que esta transferencia llegue a tener algún sentido o alguna utilidad a nivel social. A aquellos destinatarios que realmente les interese utilizarla o consumirla. (FG3_R13)

Por otro lado, los investigadores señalan el distanciamiento de los conocimientos académicos por parte de las instancias de decisión administrativa y política:

¿Cuáles son las necesidades de conocimiento que tiene que tener el político o cómo le hacemos llegar el conocimiento al administrador que toma decisiones o a otro nivel más macro para que tenga claro el tipo de conocimiento que necesitan para poder tomar decisiones o hacer una lectura global de las cosas? (FG2_R12)

Es por ello que la celebración de jornadas y otro tipo de encuentros más abiertos se perfila como estrategia comunicativa para divulgar los resultados de forma más comunitaria y efectiva:

Y es que todo ese conocimiento que vamos generando lo podamos compartir pues en Congreso, Jornadas, Encuentros... Donde asistan tanto profesorado universitario, como también alumnado, como entidades, como agentes de fuera de la universidad. (...) Sobre todo, yo creo que es importante basar esa movilización del conocimiento en el trabajo que se hace con las entidades sociales y con los centros educativos fuera de la universidad. (FG3_R15)

La disposición a una interacción efectiva se extiende a la necesidad de mantener contacto con otros investigadores, para compartir conocimiento y crear alianzas y espacios de encuentro tanto con instancias interuniversitarias como con agentes extrauniversitarios:

Y que pudiéramos también conocer qué es lo que hacemos unos y otros, (...) dando importancia a que aquello que uno publica pudiese ser compartido con el resto de los compañeros; tener la oportunidad de poder comentar con aquel que había producido aquello. (FG3_R13)

Discusión y Conclusiones

La investigación que promueven las universidades sobre educación inclusiva tiene un evidente componente de responsabilidad social por cuanto sus resultados pueden repercutir en la comprensión y mejora de la vida sociocomunitaria. Esta finalidad transformadora, sin embargo, depende de las relaciones entre investigadores, profesionales y comunidad educativa para movilizar el conocimiento y de los elementos clave que las condicionan en el proceso de investigación y difusión de sus resultados.

Del estudio realizado sobre las percepciones de investigadores en educación inclusiva de diez universidades españolas, podemos concluir que existe unanimidad en el reconocimiento desde una perspectiva ética de la finalidad emancipatoria de sus proyectos, especialmente, cuando el diseño, metodología, implementación y/o la difusión del estudio implica la participación de personas, colectivos o instituciones externas a la propia universidad. Desde esta perspectiva, las investigaciones sobre educación inclusiva pretenden incidir en la política educativa para generar dinámicas y estructuras que potencien una mejora en los modelos y procesos de inclusión adoptados por las administraciones. Especial relevancia tiene en este sentido las políticas que tanto las

universidades como las administraciones encargadas de la formación continua del profesorado desarrollan en torno a la investigación, la transferencia de conocimiento y la función docente (Batalleret et al., 2020)

Un elemento clave sobre la percepción respecto al ámbito y el alcance de la transformación que se persigue es el enfoque más o menos abierto del terreno de actuación. Por un lado, el enfoque más centrado en el espacio formal de la educación como eje de las prácticas inclusivas ofrece una perspectiva de emancipación localizada en los participantes directos de la investigación. El marco que encuadra su posición incide en la necesidad de articular formas de relación entre teoría y práctica docente que desarrolle profesionalmente a investigadores y profesorado y que transforme su *statu quo* al entrelazar conocimiento y acción (Álvarez, 2012; Echeverría, 2010; Viniegra, 2008).

La movilización de conocimiento se entiende entonces como la capacidad de articular una conexión entre la teoría y práctica inclusiva, empoderando a docentes, alumnado y familias para mejorar individual y colectivamente las condiciones de inclusión. Sitúa la investigación al servicio de las necesidades sociales y de la comunidad (Naidorf, 2014), y democratiza la participación en todo el proceso de investigación y repercute en una mejora social (Fals Borda, 2017). Un enfoque más abierto de las investigaciones observa el objeto de estudio de manera más holística e interseccional. Coincide en la necesidad de superar barreras entre teoría y práctica, pero la movilización de conocimiento incluye un ámbito de actuación más amplio y permeable (educación-sociedad-cultura). En línea con el enfoque sociocrítico de la investigación educativa y con perspectivas de investigación-acción, los investigadores orientan sus acciones a la negociación continua con los participantes. El objetivo es movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva al objeto de transformar no únicamente la agencia del profesorado en el aula sino las propias estructuras de las relaciones sociales.

Desde este enfoque sociocrítico, la movilización del conocimiento generada en investigaciones participativas cambia la dinámica tradicional entre investigadores y actores en el control de la investigación y la implicación activa de los participantes en la misma (Nind, 2014a, 2014b, 2017). Estas nuevas dinámicas permiten generar espacios de interacción, co-construcción de conocimiento y empoderamiento que enfatizan el carácter crítico y transformativo de la educación inclusiva. Además tienen claras implicaciones en la conexión entre la investigación y la docencia universitaria con la práctica educativa, la diversidad de lenguajes y saberes y la búsqueda del sentido ético del quehacer educativo (Parrilla et al., 2016; Parrilla et al., 2017). McGlenn (2019) señala el poder que tiene la investigación-acción para transformar la práctica motivando al profesorado como participantes activos en la investigación educativa. Una investigación más colaborativa favorece el uso que los docentes hacen de ella, puesto que se genera una nueva cultura investigadora en la que se participa de la toma de decisiones (Joram et al., 2019).

Según los participantes, la formación de los investigadores y profesionales se perfila como una estrategia fundamental para la movilización del conocimiento. Una estrategia que puede ser transformadora si cuestiona la mirada hacia la diversidad y las relaciones de poder en los contextos educativos de docencia e investigación (Moliner et al., 2020). Zeichner y colaboradores (2015) señalan la posibilidad de democratizar la formación inicial del profesorado y cambiar la práctica docente a través de proyectos colaborativos con comunidades y escuelas, que cuestionen la manera en que se valora y reconoce el conocimiento y la experiencia.

Existe un cierto consenso sobre que el papel que el investigador-formador ha de desempeñar prioritariamente en los procesos de investigación inclusiva es el de acompañante o mediador. Sin embargo, los informantes insisten en destacar las dificultades de desempeñar ese papel dada la posición de los agentes colaboradores, (profesorado, pero también familias y alumnado) en el proceso de investigación. La cultura profesional del profesorado está condicionada por la

desconexión entre los campus universitarios y las escuelas, situación que se inicia en la formación inicial de los maestros y se extiende a la formación continua.

Esta desconexión se relaciona con otro elemento clave para la movilización del conocimiento referido al control de la investigación y la dificultad de una relación horizontal en los ámbitos de intervención dada la jerarquía universitaria en el esquema de conocimiento teórico. El liderazgo de la investigación sigue siendo prioritariamente de la universidad y la estructura académica dificulta el control democrático y participativo en todas las fases de la investigación.

Se aprecia en todos los grupos de investigación participantes la crítica a una universidad excesivamente burocratizada y en ocasiones alejada de la realidad sociocomunitaria. La estructura institucional de la academia y la falta de apoyo y reconocimiento a las actividades de movilización del conocimiento se convierten en barreras percibidas por el profesorado universitario (Chubb y Watermeyer, 2016; Sa et al., 2010), en un clima neoliberal de austeridad en el que las universidades deben mostrarse competitivas para conseguir fondos públicos para la investigación (Levin et al., 2016). Esta presión hacia los académicos se vuelve una barrera para desarrollar actividades de movilización del conocimiento entendidas como un proceso de creación de conocimientos en lo colectivo que potencia las interacciones y no solo la difusión de los resultados (Arsentjevic, 2011).

Se hace necesario, por tanto, reconceptualizar la institución universitaria para revitalizar su misión emancipadora desde la revisión de sus prácticas de investigación y docencia. Esta reformulación coincide en la perspectiva que insiste en incorporar la construcción compartida de conocimiento, la interacción social y la transdisciplinariedad como factores éticos para la mejora universitaria (Kaplún, 2014; Santos, 2007)

Esto tiene relación con los elementos clave en la comunicación y difusión de los resultados de la investigación. Los investigadores coinciden en señalar que la comunicación utilizada va a condicionar el proceso de diseño implementación y difusión de la investigación. Los investigadores entrevistados perciben algunos obstáculos para la interacción con los profesionales, que ya Kababe (2014) detectó en su estudio: la brecha cultural entre ambas comunidades y la complejidad entre intereses académicos y profesionales, que genera disparidad de lenguajes e interpretación de los contextos de acción. La comunicación horizontal, empática y abierta facilita la participación en los proyectos. En la medida en que la transferencia se asocia con una finalidad de transformación sociocomunitaria las dinámicas comunicativas tenderán a facilitar el establecimiento de vínculos, códigos y lenguajes comunes entre los participantes. Los investigadores señalan también la necesidad de lugares de encuentro interpersonal como espacios y tiempos físicos compartidos en los que cruzar fronteras entre la cultura profesional y la investigadora, con actividades de investigación compartidas (Akkerman & Bruining, 2016) donde se dé un reconocimiento mutuo y se generen estrategias de comunicación efectiva en múltiples formatos y canales (Kababe, 2014; Lozano et al., 2018).

En línea con lo que marca Zeichner (2010), se trataría de crear terceros espacios en la formación e investigación del profesorado, para lograr una relación más igualitaria y dialéctica entre el saber académico y el de la práctica escolar. Estos espacios híbridos pueden ser físicos o simbólicos y se podrían articular generando prácticas comunicativas no jerarquizadas. Prácticas de movilización del conocimiento multidimensionales, interactivas e inclusivas que permitan diferentes caminos para propiciar el cambio educativo y genere redes educativas colaborativas entre investigadores, profesionales de la educación y miembros de la comunidad (Fischman et al., 2018; Penuel et al., 2016).

Todo ello sin descuidar que el principio ético emancipador que regula la investigación sobre educación inclusiva requiere una comunicación que facilite procesos docentes e investigadores capaces de dinamizar la cohesión social, la vinculación con el territorio y la transformación cívica (Parrilla et al., 2016; Shaeffer, 2019).

Referencias

- Adler, J., & Sfard, A. (Eds.) (2016). *Research for educational change: Transforming researchers' insights into improvement in mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *The Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-02, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). Noveduc.
- Arsenijević, Y. (2011). Methodology for assessment of knowledge management in higher education institutions. *African Journal of Business Management*, (8), 3168-317. <https://doi.org/10.5897/AJBM10.710>
- Bataller, M.J., Pla, L. & Villaescusa, M.I. (2020). Cómo movilizamos al profesorado, desde la formación, para la transformación de los centros. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 81-90). Dykinson.
- Bennet, A., & Bennet, D. (2007). *Knowledge mobilization in the social sciences and humanities. Moving from research to action*. MQI Press.
- Bergeron, G., & Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collegial: Le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1033728ar>
- Chubb, J., & Watermeyer, R. (2016). Artifice or integrity in the marketization of research impact? Investigating the moral economy of (pathways to) impact statements within research funding proposals in the UK and Australia. *Studies in Higher Education*, 42(12), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144182>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cooper, A. (2014). Knowledge mobilisation in education across Canada: A crosscase analysis of 44 research brokering organizations. *Evidence and Policy. A Journal of Research Debate and Practice*, 10(1), 29-59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>
- Cooper, A., & Shewchuk, S. (2015). Knowledge brokers in education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally. *Education Policy Analysis Archives*, 23(118), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2355>
- Dagenais, C., Pinard, R., St-Pierre, M., Briand-Lamarche, M., Cantave, A. K., & Péladeau, N. (2016). Using concept mapping to identify conditions that foster knowledge translation from the perspective of school practitioners. *Research Evaluation*, 25(1), 70-78. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv026>
- Denis, J.L., & Lomas, J. (2003). Convergent evolution: the academic and policy roots of collaborative research. *Journal of Health Services Research and Policy*, 8(2), 1-6. <https://doi.org/10.1258/02F135581903322405108>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. En B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Presses de l'université du Québec.

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, 32, 150-165. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Fals Borda, O. (2017). *Participación y democratización del conocimiento: Un análisis desde las metodologías participativas*. Conferencia en Congreso ARNA 2017 (Action Research Network of the Americas), Cartagena, Colombia.
- Fenwick, T., & Farrell, L. (Eds.) (2012). *Knowledge mobilization and educational research. Politics, languages and responsibilities*. Routledge.
- Figueroa-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 380-399. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Fischman, G., Anderson, K. T., Tefera, A. A., & Zuiker, S. J. (2018). If mobilizing educational research is the answer, who can afford to ask the question? An analysis of faculty perspectives on knowledge mobilization for scholarship in education. *AERA Open*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2F2332858417750133>
- Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M., & Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 33, 111-138. <https://doi.org/10.5944/empiria.33.2016.15866>
- Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2019). What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Kababe, Y. (2014). La interacción entre investigación y política: Aproximaciones conceptuales. *Revista CTS*, 8(5), 205-226.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*, 1(1), 45-51.
- Kieran, C., Krainer, K., & Shaughnessy, J. M. (2013). Linking research to practice: Teachers as key stakeholders in mathematics education research. En M. A. K. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 361-392). Springer.
- Landry, R. (1999) Linkage and exchange as determinants of research utilization: The rationale and some international evidence. En *Issues in linkage and exchange between researchers and decision makers*. Canadian Health Services Research Foundation. <http://www.cwhn.ca/en/node/24048>
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O., & Castonguay, Y. (2008). *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Landry, R., Lamari, M., & Amara, N. (2003). The extent and determinants of the utilization of university research in government agencies. *Public Administration Review*, 63(2), 192-205. <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00279>
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550431>

- Levin, J. S., Aliyeva, A., & Walker, L. (2016). From community college to university: Institutionalization and neoliberalism in British Columbia and Alberta. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 165–180. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.185905>
- Lozano, M., Molina, M. y Benet, A. (2018). Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas. *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital y II Congreso Virtual de Educación Mediática y Competencia Digital*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- McGlinn, M. (2019). Action research and systematic, intentional change in teaching practice. *Review of Research in Education*, 43, 163–196. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X18821132>
- Moliner, O., Arnáiz, P., & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1) 2020. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Moliner, O., Sales, A., & Traver, J.A. (2017). Transitando hacia planes de mejora inclusivos más democráticos y participativos. En J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz & P. Gómez (Eds.) *Inclusión y mejora educativa* (p. 292-301). Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>
- Murillo, J., & Duk, C. (2018) Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13. D <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Naidorf, J. C. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives*, 22(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>
- Nind, M. (2014a). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers and learners democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nind, M. (2014b). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(39), 278-288. <https://doi.org/10.1177%2F1468794117708123>
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Parrilla, A. M. (2010) Ética para una investigación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 11-20.
- Parrilla, Á., Raposo-Rivas, M., & Martínez-Figueira, M. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Parrilla, A., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27452662011>
- Penuel, W. R., Bell, P., Bevan, B., Buffington, P., & Falk, J. (2016). Enhancing use of learning sciences research in planning for and supporting educational change: Leveraging and building social networks. *Journal of Educational Change*, 17(2), 251–278. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9266-0>

- Perines, H., & Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 137-150. DOI: 10.22235/pe.v10i1.1362
- Sá, C., M., Li, S. X., & Faubert, B. (2010). Faculties of education and institutional strategies for knowledge mobilization: An exploratory study. *Higher Education*, 61(5), 501–512. DOI: 10.1007/s10734-010-9344-4
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Ediciones.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181–192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>.
- Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC). (2017). Guidelines to effective knowledge mobilization. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/policies-politiques/knowledge_mobilisation-mobilisation_des_connaissances-eng.aspx
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *Qualitative Report*, 17, 58.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Viniegra, L. (2008). La experiencia reflexiva y la educación. *Revista de Investigación Clínica*, 60, 133-156.
- Wang, Q., & Mu, H. (2013). The roles of university researchers in a University-school collaborative action research project-A Chinese experience. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 101-129. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2013.08>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177%2F0022487109347671>
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277–290. <https://doi.org/10.1177%2F0022487116660623>
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177%2F0022487114560908>

Sobre las Autoras

Auxiliadora Sales

Institución Universitat Jaume I

asales@uji.es

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, La Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP). Sus líneas de investigación son educación intercultural inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción participativa y cambio escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-0401>

Maria Lozano Estivalis

Institución Universitat Jaume I

estivalis@uji.es

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, La Lengua y la Literatura. Miembro del Grupo de Investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), ambos en la UJI. Sus líneas de investigación son la educación en materia de comunicación, las perspectivas socio comunitarias de la educación y la perspectiva de género. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5806-737X>

Paula Escobedo-Peiro

Institución Universitat Jaume I

pescobed@uji.es

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Miembro del grupo de investigación MEICRI (<http://meicri.uji.es/>). Sus actuales líneas de investigación versan sobre la escuela inclusiva, la educación emocional y la pedagogía narrativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5164-7320>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 116

13 de septiembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
