Joxe Jimenez Jimenez
José F. Amiama Ibarguren
(coords.)

Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada

universidad

Octaedro

Comunidad inclusiva

Más red socioeducativa y menos escuela aislada

Joxe Jimenez Jimenez
y José F. Amiama Ibarguren
(coords.)

Comunidad inclusiva

Más red socioeducativa y menos escuela aislada

Octaedro

Colección Universidad
Título: *Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada*

Primera edición: junio de 2025

© Joxe Jimenez Jimenez y José F. Amiama Ibarguren (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-081-0
Depósito legal: B 11527-2025

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación 11
Joxe Jimenez Jimenez y José F. Amiama Ibarguren

1. Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa 21
Odet Moliner García; María Lozano Estivalis; Elena Albesa Alcón; Laura Panís Pla

2. Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad 37
Carolina González-Melgar; Emilio Álvarez-Arregui; Covadonga Rodríguez-Fernández; Alejandro Rodríguez-Martín

3. Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad 55
David Pérez-Castejón; Nuria Tartaj-Morata

4. Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites . . 71
Elixabete Sáenz Arrizubieta; Jon Altuna Urdin; Arkaitz Lareki Arcos

5. Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión 93
Ion Andoni del Amo Castro; Miriam Ureta García; Karmele Artetxe Sánchez

6. Re-pensar el re-creo. ¿La discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje? 111
Virginia González Santamaría; María Isabel Calvo Álvarez; Patricia Torrijos Fincias; Eva María Torrecilla Sánchez; Lourdes Belén Espejo Villar

7. Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial 131
Teresa Campos-Lopez; Eneritz Jiménez-Etxebarria; Maitane Picaza; Mari Mar Boillos

8. La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia 147
M.ª Carmen Cerezo Máiquez; Irina Sherezade Castillo Reche; Josefina Lozano Martínez; Rocío Angosto Fontes

9. Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propuestas de los docentes para la prevención 165
Irina Sherezade Castillo Reche; M.ª Carmen Cerezo Máiquez; Josefina Lozano Martínez; Francisco Javier Ballesta Pagán

10. Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort 183
Vanesa Castro-Salgado

11. Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado 199
Esther Soria Aldavero

12. Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias 219
Ana Rodríguez Guimeráns; Tania Caamaño Liñares; Pablo Gayo Pérez

13. Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva 237
Lorena Soto Benítez; Andrea Vázquez Hernández; M.ª Isabel Calvo Álvarez

14. «El restaurante de las fracciones», una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje 257
Belén Suárez-Lantarón; Sara Benítez-Sánchez

15. Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en Educación Infantil y Primaria 271
Antonio García Guzmán; María Bermúdez Martínez; Vanesa López Báez

16. Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger 291
Ángeles Chico; Inmaculada Gómez-Hurtado; Nuria Climent

17. La persistente brecha de género en STEM: exploración crítica, retos y propuestas para una mayor equidad . . . 311
Estefanía Gómez-Muñoz; Rosa Eva Valle-Flórez; Roberto Baelo-Álvarez

Presentación

Joxe Jimenez Jimenez y José F. Amiama Ibarguren (coords.)
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Grupo de Investigación Inkluni

Las transformaciones acontecidas, desde finales del siglo pasado hasta el momento actual, en el ámbito social, económico, tecnológico, migratorio... están ayudando a configurar territorios donde la diversidad es uno de los elementos clave de la identidad de sus habitantes. Esta variedad se visualiza en los diferentes tipos de situaciones de diversidad (funcional, cultural, étnica, sexual, lingüística, ideológica, etc.) que viven las personas en su vida cotidiana dentro de su hábitat natural. Esta complejidad está generando una dinámica dual inclusión/exclusión social y económica (Madrueños y Tezanos, 2023).

La exclusión social es un fenómeno, dinámico, multidimensional y relacional (Littlewood *et al.*, 2005; Yago, 2024) vinculado directamente a las situaciones de desigualdad sufridas por ciertas personas durante su trayectoria biográfica, que sitúa a la ciudadanía dentro o fuera de los derechos garantizados por el Estado de Bienestar (Jiménez-Ramírez, 2008). Al ser un proceso dinámico construido socialmente por el contexto específico donde habitan esas personas o colectivos, se puede considerar que la solución para transitar desde esa zona de vulnerabilidad/exclusión a una zona de inclusión también debe estar promovida por todos los agentes (políticos, educativos, sociales...) protagonistas en ese territorio o comunidad. Esta idea evidencia que la situación de inclusión/exclusión no es una propiedad personal, sino social: «Nadie nace excluido, se hace» (Castel, 2004, p. 57).

Desde este enfoque, la exclusión de personas y colectivos aparece en muy diferentes ámbitos (educativo, social, ocio, cultural, sanitario, socioeconómico, vivienda, espacial, participación, ciudadanía...) y se vincula a factores como: edad, genero, discapacidad, etnia, cultura, pobreza... (Subirats, 2004). En el contexto estatal, el VIII Informe FOESSA sobre *La evolución de la exclusión en España* (2022), incide en que las personas excluidas «son más y están peor», encontrándose en «situación de exclusión severa más de 4 millones de personas en 2018, lo que supone un 44 % más que en 2007» (p. 214). Además, afianza el carácter multidimensional de la exclusión identificando 8 factores clave que interactúan de forma individual o múltiple sobre las situaciones de exclusión: pobreza monetaria, empleo, vivienda, salud, educación, familia, participación y género.

Dentro del ámbito educativo, a modo de ejemplo, existe un indicador muy relevante de exclusión: el abandono escolar temprano (Escudero *et al.*, 2009). En el año 2023, se sitúa como el segundo índice más alto de la Comunidad Europea, con el 16,0 % hombres y 11,3 % mujeres frente al 11,3 % y 7,7 % de hombres y mujeres de la UE-27 (INE, 2024). Este indicador muestra que este alumnado durante su escolarización ha vivido trayectorias biográfico-educativas vulnerables que han impedido el logro de las *competencias clave* (Eurydice, 2002) para desarrollar una ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2003).

Desde esta visión, y dirigiendo la mirada hacia el ámbito socioeducativo, surgen las preguntas: «¿Cómo podemos abordar la inclusión educativa y social de la infancia-adolescencia?», «¿Cuál debe ser el rol de los diferentes agentes y espacios educativos en una comunidad?», «¿Qué estrategias son las más idóneas para lograr una comunidad inclusiva?».

La Agenda 2030 (UNESCO, 2015) propone 3 objetivos estratégicos que pueden ser el eje central sobre los que pivoten las acciones promotoras de la inclusión social y educativa: Educación de Calidad (4. ODS) para garantizar una educación inclusiva y equitativa como garante del aprendizaje permanente para todas y todos; Reducir la desigualdad (10. ODS) existente en las comunidades para prevenir la exclusión de los colectivos más vulnerables; y Promover comunidades más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles (11.ODS).

En el momento actual, existe un gran consenso sobre el valor de la educación como herramienta práctica y eficaz para lograr cambios en la sociedad (Fernández-Enguita, 2018) al referirnos a la educación escolar: currículum oficial, reglada, institucionalizada... (Rodriguez *et al.*, 2024). Sin embargo, hoy en día la mayoría de las personas, cuando hablan de *educación*, se refieren a la que se sitúa en centros educativos no universitarios. La escuela se identifica como ese escenario, casi único, responsable de la educación de niñas, niños y adolescentes en el logro de las competencias básicas necesarias para tener una vida de calidad y poder participar activamente en su comunidad (Gaintza *et al.*, 2015). Esta sobrecarga educativa hacia la institución escolar provoca habitualmente una situación de bloqueo e insatisfacción ante la imposibilidad de poder responder a esta demanda social.

El reto de la educación del siglo XXI, desde la perspectiva de la inclusión social y educativa, sería avanzar hacia un modelo de educación *ecológica* (Bronfenbrenner, 1987), equitativo (Ainscow, 2020) *sistémica* (Essombá, 2014; Parellada y Traveset, 2016), *incluida* (Sales y Moliner, 2020) y *comunitaria* (Elboj *et al.*, 2016; Echeita, 2022). Este modelo debe ayudar a crear un trabajo colaborativo (Milward y Provan, 2006) (Darretxe *et al.*, 2022) entre todos los agentes educativos (familia, escuela, centros socioeducativos, salud, culturales...) logrando procesos socioeducativos inclusivos para todas las personas que habitan y pertenecen a una comunidad. Desde esta perspectiva, sería interesante incluir dentro de la «educación» esa «otra educación» denominada educación social que tiene su ámbito de acción en muy diversos espacios socioeducativos existentes actualmente en las comunidades locales.

La estrategia de acción para desarrollar este nuevo modelo de acción será la creación de la red socioeducativa comunitaria (Gaintza *et al.*, 2024). Según Vilar (2009), el concepto de *red socioeducativa* se centra en cuatro dimensiones: 1) organizativa y geográfica que define mapa de recursos o servicios de un territorio; 2) relacional, que conecta entre profesionales de diferentes servicios comunitarios; 3) comunitaria, enfatizando el trabajo para la creación de comunidad y tejido asociativo; y 4) metodológica, haciendo referencia al método cooperativo, el cual construye un sistema entre profesionales y población para la acción en el contexto real. La aparición de prácticas de trabajo en red, entre profesiona-

les de diferentes centros educativos y sociales, para dar respuesta a las necesidades de personas y colectivos en situación de vulnerabilidad indica el camino a seguir para poder responder desde la diversidad a esas situaciones complejas existentes en nuestras comunidades (Cívis y Longás, 2015). Además:

> Asumir la perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa aprendan y trabajen juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social. (Gallego, 2011, p. 94)

Por lo tanto, la apuesta por crear espacios de trabajo colaborativo en búsqueda de la inclusión desde la heterogeneidad es un desafío para todos los agentes educativos y sociales (Aguión *et al.*, 2020).

Este libro, recoge varias propuestas que contribuyen a transitar hacia la inclusión social y educativa, integrando diversas perspectivas presentadas y analizadas en el contexto del XIX Congreso Internacional y las XXXIX Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva de la RUEI, celebrado en Donostia/San Sebastián los días 14 y 15 de marzo de 2024.

Iniciamos con el trabajo de Moliner, Lozano, Albesa y Panís titulado *Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de Investigación-acción-participativa*, donde se comparten los conocimientos generados en un proceso de transformación socioeducativa mediante un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) que trata de mejorar la convivencia escolar a partir del desarrollo de prácticas artísticas inmersivas.

Por su parte, González-Melgar, Álvarez-Arregui, Rodríguez-Fernández y Rodríguez-Martín presentan los resultados de una investigación de diseño mixto sobre las competencias que las personas desempleadas consideran que mejora su empleabilidad y bienestar socioemocional en Asturias, bajo el título *Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad.*

Pérez-Castejón y Tartaj-Morata muestran en su estudio la importancia de la toma de conciencia sobre el valor y la necesidad del trabajo en red en el logro de la agenda inclusiva, llevando

por título *Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad.*

Sáenz, Altuna y Lareki, en su trabajo *Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites*, destacan la necesidad de un mayor acompañamiento familiar con normas y límites de cara a una reducción de acciones inadecuadas en el colectivo de menores en riesgo, poniendo especial atención en aquellos menores de más edad.

El estudio realizado por Del Amo, Ureta y Artetxe, *Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión* subraya que, aunque la implantación de consejos educativos municipales es todavía baja, la reciente ley establece retos que abren nuevas posibilidades para impulsar proyectos educativos de ciudad, desde un trabajo en red, comunitario, participativo e inclusivo.

Re-pensar el re-creo. ¿la discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje?, el estudio de González, Calvo, Torrijos, Torrecilla y Espejo, muestra en sus resultados que los estudiantes universitarios tienen formación sobre inclusión social y educativa; pero no sobre patios escolares como herramienta de aprendizaje que facilita el desarrollo de competencias para la presencia, participación y desarrollo de todas las personas.

Campos-Lopez, Jiménez, Picaza y Boillos, en su proyecto *Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial*, exponen una propuesta didáctica con perspectiva de género con la que se busca incluir la voz del colectivo gitano en el contexto educativo vasco, diseñada en colaboración entre investigadoras universitarias y mujeres gitanas vascas de una asociación.

Cerezo, Castillo, Angosto y Ballesta, en *La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de educación infantil y primaria de la Región de Murcia*, afirman que tanto las familias como los docentes consideran que la acogida del alumnado de familia extranjera en los centros educativos de esta región es positiva, con algunas matizaciones, pues son las familias autóctonas las que menos valoran dicha acogida.

Castillo, Cerezo, Lozano y Ballesta, con el trabajo *Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propues-*

tas de los docentes para la prevención, proponen que se necesitan acciones que promuevan un abordaje completo y multidimensional; y que la formación, la colaboración de la comunidad educativa, el desarrollo de planes de acción tutorial y la creación de recursos son elementos esenciales para dar respuesta a esta situación.

Castro-Salgado, bajo el título *Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort,* explora el uso normalizador del transporte público y del acceso a instalaciones deportivas, valorando positivamente, por una parte, la no discriminación en estos recursos públicos y, por otra, el surgimiento de nuevas relaciones con otras personas usuarias, ampliando su círculo relacional.

Soria, en su trabajo *Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado*, propone la necesidad de incluir la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y mejoras de su carrera profesional, dando cabida al emergente concepto denominado *inclusión emocional*.

El texto de Rodríguez, Caamaño y Gayo, que lleva por nombre *Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias*, muestra que el profesorado resalta mayores aspectos beneficiosos en las tecnologías, mientras que las familias tienen una mayor reticencia a la inclusión de este medio en las aulas, debido al uso principalmente lúdico que realizan en el hogar.

Desde una perspectiva internacional, Soto, Vázquez y Calvo, en su trabajo *Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva*, argumentan que, a pesar del avance en la normativa nacional y del discurso centrado en la educación inclusiva, se mantiene una escasa participación de los miembros de la comunidad escolar en los centros educativos y no generan acciones para que el estudiantado goce de una plena participación en los espacios comunitarios y públicos, lo que resulta contrario al derecho a una educación inclusiva.

El trabajo realizado por Suárez-Lantarón y Benitez-Sánchez, titulado *El restaurante de las fracciones, una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje*, destaca que la utilización de materiales diseñados para el aprendizaje de forma universal ayuda a promo-

ver una educación justa y de calidad, basada en el respeto, la tolerancia y cooperación, logrando la formación de personas más comprometidas socialmente.

Tras el título *Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en educación infantil y primaria*, de García, Bermúdez y López, se muestran resultados positivos al usar el juego como estrategia de inclusión, destacando su valor para la inclusión del alumnado con TEA, así como para la propia formación del claustro docente de los centros educativos.

En el penúltimo trabajo, firmado por Chico, Gómez y Climent y titulado *Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger*, se indaga sobre el potencial y las limitaciones del material TEACCH en la resolución de problemas matemáticos con vistas a su utilización como material inclusivo para alumnado del espectro autista en aulas de Educación Primaria.

Este monográfico se cierra con el estudio de Gómez-Muñoz, Valle-Flórez y Baelo-Álvarez, titulado *La persistente brecha de género en STEM*, en el cual se propone desarrollar políticas y programas educativos que promuevan la equidad de género en los campos STEM e impulsen el potencial científico y tecnológico de la sociedad.

Esperamos que estas propuestas ayuden a inspirar sobre los nuevos pasos a dar, en los diferentes procesos de acompañamiento socioeducativo, con las personas (colectivos) que se encuentran en zonas de vulnerabilidad/exclusión para que transiten, lo antes posible, hacia zonas de inclusión (confort) social.

Solo nos queda mostraros un profundo agradecimiento a las autoras y autores por haber aportado vuestro granito de arena para construir una comunidad inclusiva al presentar propuestas innovadoras que, desde principios éticos y de justicia social, ahondan sobre el eje del trabajo colaborativo en red entre diferentes con el objetivo último de conseguir la inclusión social y educativa de todas las personas de la comunidad.

Donostia/San Sebastián,
16 de diciembre de 2024

Referencias

Aguión, I., Dapía, M. D. y Rodríguez, P. (2020). Educadores y educadoras sociales en la escuela. Una investigación desde el ámbito de la orientación educativa. *Revista de Educación Social, 31*, 204-220.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy, 6*(1), 7-16.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. INJUVE.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S. Karsz. *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.

Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1, 18*(1), 213-236.

Darretxe, L., Berasategi, N. y Gaintza, Z. (2022). *Buenas prácticas inclusivas en la respuesta al alumnado con enfermedades raras*. Octaedro.

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 207-218.

Elboj Saso, C., Puigdellívol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2016). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.

Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 41-64.

Essombá, M. A (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuesta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 13-27.

Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.

FOESSA (2022). *La evolución de la exclusión en España*. Fundación FOESSA.

Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70*, 93-109.

Gaintza, Z., Aróstegui, I., Berasategi, N., Ozerinjauregi, N., Darretxe, L., Orcasitas, J. R. y Monzón, J. (2015). *La innovación escolar desde la perspectiva de personas con enfermedades raras en el País Vasco: Historias de vida, prácticas escolares, necesidades del sistema educativo y propuestas de mejora para una escuela y sociedad inclusiva*. FEDER.

Gaintza, Z., Arostegui, I. y Jimenez-Jimenez, J. (2024). Propuesta interdisciplinar y coordinada para la mejora de la calidad de vida de los niños y niñas con enfermedades raras y de sus familias. *Aula abierta, 53*(4), 325-332.

García, J. y Gómez, J. (2009). Una experiencia de trabajo socioeducativo en red. *Aula de Innovación Educativa, 185*, 70-74.

INCLUD--ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Comisión Europea.

INE (2024). *Abandono temprano de la educación-formación*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En: J. Luengo (comp.). P*aradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación* (pp. 19-42). Pomares.

Longás, J. (2008). Redes socioeducativas y desarrollo comunitario. Introducción. *Cultura y Educación, 20*(3), 247-279.

Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación, 339*, 177-194.

Madrueño, R. y Tezanos, S. (2023). El prisma de la desigualdad mundial: una clasificación multidimensional de países. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo, 10*, 1, 52-75.

Parellada, C. y Traveset, M. (2016). L*as redes sutiles de la educación. Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional*. Octaedro.

Rodriguez, J. C. R., Tenorio, G. J. E., Aristega, J. E. M. y Marquez, F. A. A. (2024). La educación en línea como herramienta para la inclusión social y su impacto en la accesibilidad y calidad educativa. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 17*(12), 210-229.

Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundació la Caixa.

Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Biblioteca Nueva.

Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Monográficos Escuela, 2*, 4-6.

Yago, M. E. (2024). *Nivel y calidad de vida: estudios desde una perspectiva multidimensional* (tesis doctoral). Universidad de Murcia).

1

Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa

Odet Moliner García
https://orcid.org/0000-0002-5318-5489 - molgar@uji.es
Universitat Jaume I

María Lozano Estivalis
https://orcid.org/0000-0001-5806-737X - estivali@uji.es
Universitat Jaume I

Elena Albesa Alcón
e.albesaalcon@edu.gva.es
IES Gilabert de Centelles

Laura Panís Pla
l.panispla@edu.gva.es
IES Gilabert de Centelles

Resumen
Este trabajo comparte los conocimientos generados en un proceso de transformación socioeducativa a partir de la colaboración entre un equipo de investigación de la Universitat Jaume I y la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria Gilabert de Centelles de Nules. Liderado por un grupo de docentes de este centro, el proyecto investigación-acción participativa (IAP) que presentamos trata de mejorar la convivencia escolar a partir del desarrollo de prácticas artísticas inmersivas. El proceso, que está en sus primeras fases, parte de un diagnóstico situacional y de la formación de un equipo de investigación que funciona con presupuestos de investigación inclusiva. Desde estos principios, el diseño y puesta en práctica de propuestas para la mejora de la vida comunitaria, contempla la participación activa de profesorado, alumnado,

especialistas, agentes sociales, talleristas y personal investigador. Los resultados preliminares que aquí presentamos inciden en las percepciones de las personas participantes, tanto en lo que respecta a su posición como investigadoras con diferentes perspectivas teórico prácticas como a la necesidad de encontrar espacios, lenguajes y metas comunes. Como principal conclusión, se advierte que la creación de narrativas pedagógicas inclusivas emerge como vía de expresión y cohesión que facilita la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras clave: inclusión, interculturalidad, investigación-acción-participativa, narrativas, transformación

1. Introducción

Los centros educativos que abrazan los principios de la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria orientan sus culturas, políticas y prácticas hacia la construcción de espacios democráticos y de convivencia. Inscritos en procesos sociocomunitarios abiertos y en constante reconstrucción son modelos educativos que promueven el mestizaje de saberes científicos y ciudadanos para generar espacios híbridos de investigación y práctica (Moliner, 2020).

El IES Gilabert de Centelles es un centro de gran tamaño y complejidad considerable situado en el municipio de Nules, en la provincia de Castellón, que escolariza alumnado procedente de diferentes poblaciones cercanas y de procedencia muy diversa. La mejora de la convivencia es un reto constante y, por ello, el centro cuenta con una larga trayectoria en el marco de las prácticas de acompañamiento inclusivo del alumnado desde el aula y desde proyectos de centro. Las prácticas artísticas inmersivas han sido un camino para la innovación educativa y la convivencia escolar. El clima del centro, en cuanto que parte de la psicoesfera que rodea la vida de alumnado y profesorado, atrapados muchas veces en planteamientos estructurales y culturales que dificultan el desarrollo integral y democrático propio y de la propia comunidad, se plantea desde 2015 como una prioridad de centro.

El planteamiento de un nuevo modelo de convivencia, desde una perspectiva más inclusiva y holística, ha ido consolidándose a base de experiencias, errores y aprendizaje continuo, hasta ser considerado un servicio/espacio inseparable de la dinámica del

centro, donde un grupo de profesorado vela de manera permanente por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, más allá de las medidas disciplinarias y los conflictos de confrontación, de los que también se hace cargo de manera sistemática y coordinada. El centro se concibe, pues, como un agente activo y mediador en el bienestar y el desarrollo sociocultural de la comunidad, especialmente de la juventud. Por ello, profesores y profesoras se lanzan a experimentar nuevas prácticas, docentes, de intervención y de acompañamiento, que abren al resto de profesorado y alumnado, así como en la comunidad, posibilidades de construcción compartida de conocimiento y de unas vidas, para todas y todos, más *saludables*, en el sentido más amplio de la palabra, y más *amables*, en el sentido más estricto de esta.

Es mucho el conocimiento proveniente de la experiencia, larga y abundante, que el profesorado de este centro ha ido acumulando. Se podría decir que cuenta con una tradición de narrativa oral desde la que se construye un relato semiformal compartido. Es precisamente este acervo de experiencias pedagógicas lo que mueve al equipo motor de esta investigación a dar cuerpo a aquello construido y experimentado con el objetivo de seguir creando y mejorando y extender el conocimiento a otros centros para inspirar sus propios procesos.

Para contribuir a esta iniciativa de transformación y mejora, el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I de Castelló desarrolla un papel asesor desde un modelo participativo de acompañamiento para la inclusión escolar (Moliner, 2020). Este modelo se sustenta en la concepción de la investigación inclusiva como una práctica educativa y social con un gran poder transformador, pues se centra en la construcción colaborativa del conocimiento (Parrilla *et al.*, 2016). Esta opción implica desplazar el foco de la investigación misma. No se trata de investigar sobre las personas, sino de investigar con ellas (Nind, 2014; 2017; Nind y Lewthwaite, 2018). En este escenario emergen cuestiones relacionadas con la construcción compartida de conocimiento, de autoría y de autoridad en los procesos de investigación, de relaciones entre investigadores e investigados, de destinatarios de los resultados y de los procesos de difusión (Rivas, 2021). De acuerdo con Walmsley *et al.* (2018), la investigación inclusiva requiere más tiempo e involucra a más personas que la investigación llevada a

cabo por investigadores universitarios que actúan solos. Además, la investigación inclusiva y transformadora nos lleva, como investigadores e investigadoras a asumir una postura de emancipación que es coherente con los objetivos de la educación inclusiva (Borri-Anadon *et al.*, 2020). En esta postura de emancipación, la corresponsabilidad de todos los coinvestigadores permite identificar las estrategias que mejor pueden apoyar la movilización de los conocimientos construidos.

Desde esta perspectiva, los modos en que investigamos, las metodologías, no son neutrales, sino que implican formas de construir las relaciones y los conocimientos con los grupos a los que nos vinculamos. En este marco surgen interrogantes sobre el qué, para qué y para quién investigamos, las formas de investigar, de construir y difundir conocimientos y procesos. Es un aprendizaje situado que se desarrolla en un contexto vivo y cambiante, desde el encuentro de personas y agentes con distintos bagajes, lenguajes y enfoques que se encuentran, resitúan, indagan, reflexionan y construyen saberes colectivamente. Las narrativas de los procesos de investigación constituyen una forma de indagación intelectual con gran capacidad para decolonizar los saberes y de contribuir a generar una mirada pedagógica crítica, desde la transformación personal y social (Martin, 2020).

En coherencia con los principios de compromiso por la equidad y la justicia social, y orientada por esta vocación transformadora, la investigación inclusiva incide especialmente en las formas de participación comunitaria y de vinculación social. De este modo, desde una ecología de saberes diversos posibilita transformaciones tanto en el proceso de investigación como en el entorno (Darretxe *et al.*, 2020; Sales *et al.*, 2021). Por ello, las escuelas que lideran este tipo de procesos se convierten en auténticos dinamizadores de acciones e interacciones que desbordan los límites del aula o el centro. Cuando la investigación educativa mira al territorio extiende su capacidad de comprensión y de acción a la vez que contribuye a fortalecer los vínculos sociocomunitarios que dan sentido a la educación formal (Traver y Lozano, 2021).

Así pues, desde el liderazgo de un grupo motor comprometido con estos principios y con la colaboración de investigadores e investigadoras de la universidad, la comunidad educativa del IES Gilabert de Centelles se ha embarcado en un proceso de IAP

cuya finalidad es la mejora de la convivencia. Ante un clima de crisis antropológica, económica, ecológica y social global, se plantea una propuesta de centro para fomentar el bienestar de forma transversal, lo cual implica revisar y reformular parte de la organización de espacios, tiempos y prácticas docentes. Al mismo tiempo, se pretende incentivar relaciones sostenidas en los cuidados, así como la participación de la comunidad educativa en los procesos relacionales y de enseñanza-aprendizaje. El proyecto de investigación prevé caminar hacia una globalización de las propuestas llevadas a cabo en el centro hasta ahora desde el trabajo cooperativo: los proyectos artísticos, la investigación-acción, la coeducación y de nuevos modelos de convivencia escolar. El objetivo es generar una mayor transversalidad e interseccionalidad de estos tipos de prácticas vinculadas a la animación sociocultural y el desarrollo comunitario como enfoque metodológico para la convivencia de los centros educativos. Para este cometido, se plantea una investigación teórico-práctica, para detectar y superar dificultades, así como para generar posibilidades, en el desarrollo de proyectos de intervención sociocultural y comunitaria e identificar las implicaciones de estas en la mejora, las oportunidades de acceso a experiencias de innovación social y cultural para la comunidad, especialmente jóvenes y adolescentes, de la zona.

La propuesta enfoca su cometido en el desarrollo de prácticas artísticas, puesto que se ha comprobado su potencial expresivo, comunicativo y transformador. Lo artístico es capaz de modificar las miradas, interpelar al conocimiento desde otros lenguajes y posibilita buscar respuestas en lógicas extrainstitucionales, extracurriculares que desafían las ideas y expectativas previas (Moliner y Sales, 2019). Además, reinterpretar la educación desde el arte significa también reinterpretar la formación del profesorado, la docencia e investigación educativas en contextos formales y no formales, como un artista, que crea oportunidades, estrategias y contextos para la justicia social desde la sensibilidad y la imaginación (Eisner, 2004; Jové, 2009). Utilizar la experiencia artística como herramienta de conocimiento, interpretación y transformación del contexto provoca una reflexión sobre la práctica docente, otra forma de concebirse como educadores y una búsqueda de respuestas en otros espacios y formas de comunicación más accesibles e intuitivos, más lúdicos y divergentes (Mesías, 2018).

En todo este proceso de indagación compartida, el presente trabajo no se centra en el impacto del proyecto en la convivencia del centro. La aportación del presente trabajo pone el foco en el proceso de coinvestigación que se realiza entre investigadoras y profesorado del centro que se embarcan en un proyecto común para desarrollar y reflexionar sobre el proceso de transformación educativa. Así, el objetivo es indagar en las percepciones de las personas participantes sobre la propia experiencia investigadora, en su posición como investigadoras con diferentes perspectivas teórico-prácticas, en los elementos que facilitan o dificultan la co-construcción de saberes y en las relaciones que se establecen entre ellas y con otros actores. Todo ello está mediado por las narrativas que se van construyendo a medida que avanza la investigación. Las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento. También nos permiten sacar a la luz los interrogantes y retos que nos presenta la experiencia del proceso investigador. Las preguntas que nos formulamos en este trabajo son: «¿Cuáles son los elementos que emergen de esta práctica investigadora que nos ayudan a problematizar la co-construcción de conocimiento?», «¿Cuáles son los desafíos que nos presenta la praxis del propio proceso investigador?».

2. Metodología

Metodológicamente nos encontramos ante un proceso de investigación-acción participativa (IAP), entendida como estrategia para promover e indagar sobre el proceso de transformación educativa generado en el centro (Ander-Egg, 2012; Kemmis *et al.*, 2014). Se trata de una estrategia implicativa que supone la negociación y participación plural de todas las partes interesadas, por lo cual la indagación sucede como un movimiento continuo de reflexión teórico-práctica. El estudio forma parte de un proyecto más amplio financiado por la Generalitat Valenciana para el desarrollo de acciones colaborativas de innovación y transferencia en centros no universitarios (ACORD 2023-2025).

El contexto del centro es importante. Cuenta con 1650 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de todos los niveles (FPB, Medio y Superior)

con edades comprendidas entre 12 y 25 años. Muchos de ellos viven en situaciones sociofamiliares complejas (centro de menores, familias temporeras, flujo continuo de familias recién llegadas de procedencias muy diversas). El volumen del centro implica asumir un reto muy grande en términos de convivencia, agravado por la ratio elevada de las aulas. El profesorado percibe la complejidad de las situaciones de aprendizaje y prioriza las prácticas centradas en las personas desde el cuidado, el apoyo mutuo, las relaciones democráticas, el desarrollo individual y comunitario y la creatividad.

En este marco contextual el propio proceso de IAP guía los pasos y acciones a seguir en el desarrollo de cada una de las fases. Los participantes directamente implicados como equipo de investigación han sido 18, de los cuales9 son profesores y profesoras del instituto, 8 miembros del equipo de investigación de la universidad y 1 mediadora formadora. El resto de participantes (profesorado y estudiantado) se van incorporando a medida que se desarrollan las fases, en un número variable dependiendo de cada dinámica.

Por el momento, hemos transitado por las tres primeras fases de la IAP y se está desarrollando la acción.

Partimos de una *negociación compartida de la investigación* (fase I) en la que realizamos un primer contacto para explorar colaborativamente la formulación del problema y establecer los objetivos compartidos del proyecto. Se constituye el equipo de investigación inicial con los miembros del grupo de investigación de la universidad y del centro educativo que se forma y funciona con presupuestos de investigación inclusiva y coinvestigación. El equipo investigador del IES se configura *ad hoc* para el proyecto. Este no dispone de una trayectoria investigadora como tal, a pesar de que sí que alberga una gran diversidad de experiencias en proyectos de mejora de la convivencia en el centro y de coaprendizaje, así como una sensibilidad práctica hacia la propuesta.

En la fase II se hace un *diagnóstico y análisis compartido* mediante técnicas de Diagnóstico Social Participativo (DSP) que permiten a quienes participan en el proceso crear, negociar, ejecutar y probar sus propias ideas y criterios mediante un procedimiento dialéctico sustentado en una comunicación horizontal (Aguirre *et al.*,2018). En este caso se elige la *línea del tiempo* que permite detectar necesidades para orientar las acciones transfor-

madoras. En una primera sesión el equipo promotor, compuesto por nueve docentes de secundaria y formación profesional, identifica prácticas educativas asociadas con la mejora de la convivencia llevadas a cabo en el centro a lo largo de su trayectoria. El claustro de profesorado participa en la construcción de la *línea* de manera asíncrona y el resultado permite visibilizar las acciones pasadas, las propuestas que se desarrollan en el presente y las previstas a futuro.

En la fase III, la de *Planificación de la acción*, una vez detectadas las necesidades, se priorizan y se plantean las acciones a desarrollar que implica concretar tareas, recursos, responsabilidades, así como los criterios para valorar posteriormente las transformaciones producidas. Se acuerdan los medios y formas para realizar las observaciones, documentar pedagógicamente el proceso y construir las narrativas. En esta fase se incorpora la mediación de una formadora que incorpora estrategias como *La deriva* y *la cartografía* (Hernández *et al.*, 2020) que permiten conectar con la representación de territorios físicos, mentales y emocionales del contexto y ayudan a reflexionar sobre la dimensión sociocomunitaria que adquirirá el proceso de indagación. Se planifican propuestas de acción transformadoras que implican la participación del alumnado, la apertura al entorno socioeducativo del centro y la participación de artistas mediadoras de las prácticas inmersivas. Se inician las primeras tentativas de sistematización del proceso mediante documentación pedagógica y construcción de narrativas.

En cada una de las fases del proyecto se produce una reflexión de los participantes tanto en lo que respecta a la evolución de los objetivos de la investigación como en las percepciones sobre su posición y papel como personas coinvestigadoras. La expresión de estas opiniones se registra en los diarios de observación de las personas investigadoras de la universidad, en los diarios del profesorado del centro y en las actas de las sesiones de trabajo tanto de cada grupo como de las compartidas por todo el equipo. Las narrativas pedagógicas se van construyendo individual y colectivamente en las sesiones de reflexión y planificación.

El análisis de contenido sobre las impresiones sobre el propio proceso de IAP ha sido de tipo deductivo y se realiza en torno a la categorización en tres aspectos que se han considerado clave en investigaciones previas (Sales *et al.*, 2021) como son la orien-

tación al cambio, la co-construcción de conocimiento y la comunicación horizontal. Un proceso de codificación manual asignando códigos a segmentos de oraciones, párrafos o imágenes ha permitido al equipo sumergirse en los datos para responder a las preguntas de la investigación.

3. Resultados

Los resultados que por el momento podemos destacar del proceso afectan a diferentes niveles y aspectos de la práctica investigadora y la experiencia docente. En todos los casos se observa una tensión entre las expectativas de mejora y las dificultades generadas en el propio proceso.

3.1. Orientación al cambio: investigar para transformar

Las personas participantes en el proyecto orientan su acción desde los principios de una investigación para la mejora educativa. La conciencia de que la *reflexión sobre la propia práctica docente*, así como la *búsqueda de metas comunes* entre el profesorado, puede servir de incentivo y contribuir a mejorar la educación, se manifiesta en las primeras sesiones de contacto, negociación y detección de necesidades. Se produce un cambio inmediato en cuanto a la percepción y *valoración de la experiencia propia del centro* y los conocimientos y transformaciones que de ella se han derivado. El modelo de convivencia aparece como uno de los frutos de esos procesos más o menos compartidos al que se decide dar prioridad.

La dimensión ética del proceso se manifiesta en el *compromiso* que el profesorado mantiene con los valores de bienestar, sentido de pertenencia y mejora de la convivencia que son los que pretenden fomentar en la cultura del centro. La *no neutralidad* de la posición de arranque del proyecto se sustenta en la necesidad de realizar una investigación desde la propia práctica, que genere conocimiento para la emancipación desde la experiencia. La investigación se percibe con una enorme carga de responsabilidad y compromiso con la comunidad educativa y muy especialmente con el alumnado. El acompañamiento por parte del equipo de investigación de la universidad promueve la reflexión sobre el

alcance de las transformaciones que se pretenden implementar. La formación sobre procesos de IAP propicia un desplazamiento del enfoque desde las prácticas de centro a una *apertura al territorio* lo que genera nuevas perspectivas de *participación y vinculación comunitarias*.

Como elementos que dificultan el proceso, aparecen las *circunstancias organizativas* (espacios, horarios, exigencias burocráticas) y *la disponibilidad de estudiantes y profesorado*. El grupo motor entiende que para el desarrollo de este tipo de proyecto se requiere de un planteamiento flexible y abierto que solo es posible si el equipo directivo del centro y al menos una parte del profesorado están comprometidos con ello. Por otra parte, el hecho de que el profesorado esté sometido a mucha presión por parte de la administración, a constantes exigencias administrativas y planteamientos limitantes de la autonomía docente, dificulta la disposición del tiempo y espacio necesario para la sistematización y puesta en valor de las experiencias desarrolladas en las propuestas de centro. Por tanto, los participantes también entienden que este hecho entorpece la creación de narrativas pedagógicas transformadoras desde las que crear conocimiento compartido.

En cuanto a las percepciones del grupo MEICRI, la transformación sugerida por el centro a partir de prácticas artísticas inmersivas obliga a indagar en las *posibilidades expresivas comunicativas de nuevos lenguajes* también para la investigación inclusiva. De esta manera la reflexión sobre las formas de documentar y narrar los procesos educativos se abre a *nuevos códigos y formatos* lo que está provocando una transformación de la mirada de los investigadores e investigadoras.

3.2. Co-construcción de conocimiento: investigar para crecer

El profesorado participante no tiene experiencia compartida previa en procesos de IAP lo que los lleva a desarrollar dinámicas de confianza, cohesión y apropiación del proyecto que preparen al equipo para llevar adelante las dinámicas de manera más fluida y coherente. Esta idea de *reconocimiento y sentido de pertenencia* del grupo es un aspecto recurrente en las reflexiones sobre la posición como personas coinvestigadoras. Dada la heterogeneidad

del grupo motor, se pone de manifiesto en estas fases iniciales la necesidad de reubicarse constantemente, de encontrar su propio espacio en el proyecto y propiciar encuentros. En este sentido, se subrayan como elementos que dificultan la tarea la existencia de *diferentes ritmos e intensidad de trabajo* entre el profesorado, sus diversas posibilidades de implicación y el desgaste que supone lidiar con las exigencias administrativas.

Al mismo tiempo, los investigadores e investigadoras de la universidad también relatan la necesidad de *encontrar su lugar* en el proceso de acompañamiento al centro. Se trata de conciliar su posición experta en materia de IAP con la necesidad de integrarse en el proceso desde parámetros de coinvestigación. En ese sentido, potenciar el liderazgo del centro en la toma de decisiones y el control de la investigación, compartir conocimiento y generar confianza sobre el desarrollo del proceso aparecen como metas principales del equipo. La experiencia del grupo en procesos de IAP en otros centros se ve como un factor que ayuda a identificar problemas y proponer vías de actuación, aunque a la vez puede generar cierto sesgo de confirmación cuando se interpretan las situaciones a partir de expectativas generadas en otros contextos de investigación.

Respecto al planteamiento de investigar mediante la IAP se ponen sobre la mesa las dificultades con que nos encontramos para enfrentarnos al «folio en blanco» y también la posibilidad de modificar aquello que «siempre ha sido así». Se plantea la imposibilidad de transformar desde el *miedo al cambio*. El proyecto ha de proporcionar un espacio desde el que atrevernos a arriesgar. Se trata de construir nuevos relatos que permitan construir nuevas realidades pedagógicas (transformar) y ello implica *abrir brechas o aprovechar las existentes* (no siempre visibles), para abrir líneas de fuga en el relato dominante, que resulta difícil de contravenir.

Investigar mediante IAP supone, para los miembros del equipo del IES, un proceso casi iniciático, que permite ir *definiendo colectivamente* qué, por qué y cómo hacer, al tiempo que se desarrollan nuevas *destrezas investigadoras* desde la IAP. Se plantea que la narrativa pedagógica, quizás ya existía o empezaba a existir, pero ahora se aborda cada vez con mayor conciencia, responsabilidad y sentido.

3.3. Comunicación horizontal: investigar para compartir

En la relación de las docentes del IES, con distintas trayectorias profesionales e investigadoras, con las investigadoras universitarias, se hace visible la diferencia de dinámica y de lenguaje, por lo que vamos haciendo ajustes, en términos prácticos y organizativos, y también teóricos, conceptuales, desde la integración respetuosa de estas dos realidades que muchas veces viven separadas totalmente. *Buscar un lenguaje común* se convierte en un desafío que va a tener un papel fundamental en el cambio de la cultura de centro, un cambio que repercute en las prácticas y en las políticas, pero, sobre todo, en las concepciones y valores.

Además, la investigación descentra la posición de las investigadoras académicas y con ello queda descentrada la manera de construir las narrativas de investigación. Frente a narrativas academicistas, emergen *otras necesidades narrativas*, otras formas de relatar las experiencias vividas. Estas se narran con palabras, argumentos y estilos que usan los actores para ordenarlas y darles sentido mediante el lenguaje de la práctica. Están situadas en el espacio y tiempo de cada centro y son coherentes con las experiencias pedagógicas a las que se refieren. En este punto emerge la necesidad de analizar el potencial creativo de la diversidad de actores, de incorporar diferentes formas de comunicación y expresión en el desarrollo del proyecto. El reto radica en *construir, de manera colaborativa otros registros y modos de narración (visuales, performativos, artísticos)* y de agencia que se incorporan al proceso. En coherencia con las experiencias narradas, los nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes exigen actualizar y mejorar los espacios de creación, pero también de comunicación y difusión. La *difusión compartida* genera espacios polifónicos, híbridos, alternativos, que contribuyen a la movilización del conocimiento construido colectivamente.

4. Discusión y conclusiones

En conclusión, los resultados del estudio dan cuenta de cómo la IAP, como proceso de indagación, se basa en principios de cultura colaborativa y participación democrática, y, además, promueve cambios en el desarrollo de la conciencia crítica y la agencia

de las personas coinvestigadoras, en la vida de quienes participan en el proyecto y en la transformación de las relaciones sociales en un marco de convivencia.

El objetivo del estudio era indagar en las percepciones de las personas participantes en el proceso de coinvestigación a partir de las reflexiones compartidas. Los resultados apuntan los elementos sobre los que se construye la práctica investigadora en un marco de investigación inclusiva, colaborativa y transformadora y permiten identificar algunos desafíos.

En primer lugar, respecto de las transformaciones producidas, las percepciones de las personas participantes se refieren más a las transformaciones personales que a las del contexto. En el incipiente desarrollo del proceso de IAP se producen aprendizajes experienciales sobre: colaboración, superación de dificultades en la interacción personal, negociación para llegar a consensos, así como la búsqueda de metas comunes. La investigación se percibe como una responsabilidad, un compromiso con la comunidad que motiva la búsqueda de un acompañamiento por parte del equipo de investigación de la universidad (Moliner, 2020; Sales *et al.*, 2019). Se apuntan trabas burocráticas y administrativas a la hora de buscar espacios y tiempos para la formación, reflexión y documentación pedagógica para la construcción de relatos comunes que contribuyan a la co-construcción de conocimiento (Parrilla *et al.*, 2016). De acuerdo con Walmsley *et al.* (2018), se requiere más tiempo, porque se involucra a más personas y hay una mayor corresponsabilidad en el proceso. El primer desafío, por tanto, se traduce en ir focalizando progresivamente de las transformaciones en las personas que participan directamente en las primeras fases de la IAP al análisis de las transformaciones en el contexto, implicando un mayor número de actores y generando más oportunidades de apropiación del proyecto en el centro.

En segundo lugar, los resultados apuntan que otro elemento clave tiene que ver con que cada quien ha de encontrar un lugar en el proyecto a partir del que aportar y construir en el proceso de coinvestigación. En ese sentido, el reto pasa porque el equipo motor asuma el liderazgo y tenga capacidad para generar confianza en el resto de agentes comunitarios. El desafío es que el proyecto favorezca una emancipación colectiva, porque en el proceso de investigación, equipo externo y docentes son corres-

ponsables de la co-construcción del conocimiento al buscar, actuar y desarrollarse profesionalmente para conseguir las transformaciones deseadas. Asumir la incertidumbre, compartir dilemas y tomar decisiones consensuadas y dialogadas contribuye al empoderamiento y a la emancipación (Borri-Anadon *et al.*, 2020). El desafío es poner el foco en el carácter social de la investigación (Ballesteros y Aguado, 2017; Sales y Moliner, 2020) ampliando el marco profesionalizador y académico de la misma para incorporar otros múltiples saberes que la enriquecen, desde la coherencia con una investigación inclusiva.

En tercer lugar, de los resultados se desprende, que otro elemento clave percibido por las personas participantes en la investigación tiene que ver con los procesos comunicativos. El carácter del proyecto que incorpora prácticas artísticas inmersivas abre las posibilidades de explorar nuevos lenguajes y posibilidades de comunicación y expresión. De acuerdo con Carpentier (2016), el arte posibilita vehicular lo experiencial-testimonial-participativo al facilitar otros lenguajes, soportes, formatos, tiempos, relaciones, donde lo corporal entra en escena de una manera más privilegiada que en investigaciones con métodos más clásicos (Caveng y Sado, 2020; Hovde *et al.*, 2021). Así, un desafío es construir, de manera colaborativa y en coherencia, nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes. Lo performativo puede ser considerado tanto para dar cuenta de la investigación, por ejemplo, desde la elaboración de una escritura performativa (Gómez-Urda, 2020), como para incorporar otros lenguajes y narrativas para la difusión y la divulgación de resultados y conclusiones. El desafío de lograr una comunicación horizontal también implica buscar procesos de documentación coherentes. Para Hoyuelos (2007), la documentación como proceso de recogida, exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras y productos gráficos) permite no solo plasmar lo acontecido, sino construir y contar en diversos formatos, un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.

Como conclusión, las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento sobre nuevos interrogantes y desafíos que nos presenta la praxis y el propio proceso investigador. Se constituyen como una vía de expresión y cohesión que facilita

la construcción colectiva de conocimiento, en coherencia con los procesos de investigación inclusiva y transformadora.

5. Referencias

Aguirre García-Carpintero, A., Benet-Gil, A., Moliner García, O., Sales Ciges, A., Sanahuja Ribés, A. y Traver-Martí, J. A. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Sapientia. Universitat Jaume I.

Ballesteros, B. y Aguado, T. (2017). Escuelas democráticas. En: T. Aguado y P. Mata (coord.). *Educación intercultural* (pp. 203-222). UNED.

Borri-Anadon, C., Prud'homme, L. y Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización del conocimiento en educación inclusiva. En: O. Moliner (ed.). *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 69-80). Dykinson.

Carpentier, E. (2016). *On performativity*. Walker Art Center.

Caveng, B. y Sado, D. (2020). «I Have Never Met a Refugee»: KUNSTASYL–Creating Face-to-Face Encounters Using Performative Art. En: Baban, F. y Rygiel, K. (eds.). *Fostering Pluralism through Solidarity Activism in Europe. Palgrave Studies in Altruism, Morality, and Social Solidarity*. Palgrave Macmillan.

Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 104-114.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós. https://doi.org/10.1080/00313830308603

Gómez-Urda González, F. (2020). Performatividad en la academia. Una aproximación genealógica al concepto de escritura performativa y a su uso en el relato de la investigación basada en artes. *Revista para la Investigación en Arte*, *8*(1), 2340-8510.

Hernández, F. H., Apraiz, E. A., Gil, J. M. S. y Gorospe, J. M. C. (2020). ¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, *corporeidades y afectos.* Octaedro.

Hovde, S., Maulidi, A. y Tone, P. (2021). Towards Just Dance Research: AnMunthu Participatory and Performative Inquiry Malawian–Norwegian Entanglements. En: T. Seppälä, M. Sarantou y S. Miettinen (eds.). *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (pp. 59-80). Routledge.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, *39*(4), 6-9.

Jové, J. (2009). Art i qualitat de vida. *Arts: Revista del Cercle de BellesArts de Lleida*, *30*, 54-57.

Martin, Z. (2020). Arte público, sexualidad y pedagogía crítica. *Journal of Geography in Higher Educatio*n, *44*(2), 265-284.

Moliner, O. (ed.) (2020) *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson.

Moliner, O. y 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.

Nind, M. (2014). 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.

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, *17*(3), 278-288.

Nind, M. y Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, *35*(4), 467-487.

Parrilla, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, año 32, núm. esp. *12*, 2066-2087

Rivas, J. I. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En: J. I. Rivas (coord.). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 13-36). Octaedro.

Sales, A., Lozano, M. y Escobedo, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *29*(116), 1-21.

Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio*. Octaedro.

Traver, J. y Lozano, M. (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. UOC

Walmsley, J., Strnadová, I. y Johnson, K. (2018). The added value of inclusiveresearch. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(5), 751-759 https://doi.org/10.1111/jar.1243

Índice

Presentación 11
Referencias 18

1. Investigación inclusiva y transformadora: narrativas pedagógicas de procesos de investigación-acción-participativa 21
1. Introducción 22
2. Metodología 26
3. Resultados 29
3.1. Orientación al cambio: investigar para transformar . . . 29
3.2. Co-construcción de conocimiento: investigar para crecer 30
3.3. Comunicación horizontal: investigar para compartir . . 32
4. Discusión y conclusiones 32
5. Referencias 35

2. Inclusión sociolaboral: el valor de las competencias para las personas desempleadas en situación de vulnerabilidad 37
1. Introducción 38
2. Metodología 42
3. Resultados 44
4. Discusión y conclusiones 50
5. Referencias 52

3. Creación de una red de interinstitucional educativa y formativa por la educación inclusiva en la ciudad de Teruel: escuela y universidad 55
1. Introducción 56
2. Metodología 60
3. Resultados 63
4. Discusión y conclusiones 66
5. Referencias 68

4. Factores clave que influyen en el uso (in)adecuado de los medios digitales en menores en situación de riesgo: acompañamiento familiar, normas y límites 71
1. Introducción 72
2. Metodología 76
3. Resultados 79
3.1. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por parte de los/as menores en situación de riesgo 79
3.2. Hábitos de uso inadecuados de los medios digitales por edad 81
3.3. Las normas y límites hacia el uso de los medios digitales de menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso 82
3.4. La ayuda y el acompañamiento familiar a los y las menores en riesgo influyen en sus hábitos de uso en los medios digitales 84
4. Discusión y conclusiones 86
5. Referencias 88

5. Los consejos educativos municipales como herramientas para la inclusión 93
1. Introducción 94
2. Metodología 97
3. Resultados 99
4. Discusión y conclusiones 104
5. Referencias 106

6. Re-pensar el re-creo. ¿La discapacidad del patio escolar como espacio de aprendizaje? 111
1. Introducción 112
2. Metodología 116
2.1. Participantes 116

2.2. Instrumento . . . 118
2.3. Procedimiento . . . 118
3. Resultados . . . 119
4. Discusión y conclusiones . . . 125
5. Referencias . . . 127

7. Elaboración de una propuesta didáctica para implementar en las aulas y fomentar la inclusión del pueblo gitano desde el currículo oficial . . . 131
1. Introducción . . . 132
1.1. La presencia del Pueblo Gitano en el marco educativo . . . 133
1.2. La comunidad gitana en el ámbito educativo vasco . . . 134
2. Propuesta didáctica . . . 136
2.1. Antecedentes . . . 136
2.2. Marco educativo . . . 137
2.3. Descripción de la propuesta . . . 138
3. Reflexiones e implicaciones de la propuesta . . . 143
4. Referencias . . . 145

8. La valoración de familias y docentes ante la acogida del alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia . . . 147
1. Introducción . . . 148
2. Metodología . . . 151
3. Resultados . . . 153
4. Discusión y conclusiones . . . 158
5. Referencias . . . 161

9. Análisis de la violencia en parejas adolescentes en la Región de Murcia y propuestas de los docentes para la prevención . . . 165
1. Introducción . . . 166
2. Metodología . . . 168
2.1. Diseño . . . 168
2.2. Participantes . . . 168
2.3. Instrumentos de recogida de información . . . 170
3. Resultados . . . 172
4. Discusión y conclusiones . . . 175
5. Referencias . . . 178

10. Transporte e instalaciones adaptadas, claves para que las personas con discapacidad entrenen fuera de su zona de confort . . . 183
1. Introducción . . . 184
2. Metodología . . . 186
2.1. Participantes . . . 186
2.2. Procedimiento y herramientas . . . 186
2.3. Análisis de datos . . . 189
3. Resultados . . . 189
4. Discusión y conclusiones . . . 192
5. Referencias . . . 195

11. Inclusión emocional: concepto emergente para visibilizar la esfera socioemocional y vínculo afectivo entre docentes, alumnos y comunidad educativa como anclaje de la cultura del cuidado . . . 199
1. Introducción . . . 200
2. Metodología . . . 203
3. Resultados . . . 208
4. Discusión y conclusiones . . . 212
5. Referencias . . . 216

12. Explorando el impacto de las TIC en la Educación Infantil: estrategias para la equidad y colaboración entre profesorado y familias . . . 219
1. Introducción . . . 220
2. Metodología . . . 223
3. Resultados . . . 225
3.1. Familias . . . 226
3.2. Profesorado . . . 229
4. Discusión y conclusiones . . . 231
5. Referencias . . . 234

13. Centros específicos en Chile: el PEI como herramienta para transitar hacia una educación inclusiva . . . 237
1. Introducción . . . 238
2. Metodología . . . 240
2.1. Participantes . . . 240
2.2. Procedimiento . . . 242
3. Resultados . . . 243
4. Discusión y conclusiones . . . 250
5. Referencias . . . 253

14. «El restaurante de las fracciones», una experiencia inclusiva de enseñanza-aprendizaje 257
1. Introducción 258
1.1. La educación inclusiva 258
1.2. La importancia de trabajar con materiales inclusivos en las aulas 260
1.3. La enseñanza de las matemáticas 261
2. Diseño y procedimiento seguido 262
2.1. Contexto 262
2.2. Diseño 263
2.3. Procedimiento 265
2.4. Evaluación 265
3. Resultados 266
4. Discusión y conclusiones 267
5. Referencias 269

15. Tic-tac, tic-tea. Aprender sobre el TEA jugando para fomentar la inclusión en Educación Infantil y Primaria 271
1. Introducción 272
2. Metodología 276
2.1. Desarrollo de la experiencia 277
2.2. Organización y ejecución de la experiencia 278
3. Resultados 284
4. Discusión y conclusiones 287
5. Referencias 288

16. Material TEACCH como facilitador de la generalización matemática en estudiantes con TEA-síndrome de Asperger 291
1. Introducción 292
2. Metodología 296
2.1. Diseño de la investigación 296
2.2. Instrumentos y técnicas 297
2.3. Contextualización 297
2.4. Análisis de los datos 299
3. Resultados 300
4. Discusión y conclusiones 304
5. Referencias 306

17. La persistente brecha de género en STEM: exploración crítica, retos y propuestas para una mayor equidad 311
1. Introducción 312
2. Metodología 316
3. Resultados 319
4. Conclusiones 328
5. Referencias 330

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

Comunidad inclusiva: más red socioeducativa y menos escuela aislada

Las comunidades actuales viven una compleja diversidad (funcional, cultural, étnica, sexual, lingüística, ideológica, etc.) en la cual se generan dinámicas duales de inclusión/exclusión social. La exclusión social es un proceso construido por las condiciones específicas de vida de un territorio y con la corresponsabilidad de todos los agentes de la comunidad (políticos, educativos, sociales, etc.).

Este libro emerge de la reflexión profesional de académicos, educadores, docentes y técnicos que actúan en diversos espacios socioeducativos comunitarios. Los diecisiete capítulos de que se compone muestran experiencias innovadoras en el campo de la investigación y proponen las claves de trabajo a aplicar en sus prácticas para transitar hacia una comunidad más inclusiva. Los textos presentados reivindican el trabajo en red entre diferentes espacios socioeducativos como estrategia esencial en la promoción de la inclusión social y educativa de todas las personas de la comunidad.

Esperamos que las propuestas de este libro se conviertan en una herramienta útil tanto en la escuela como en la comunidad, para implementar procesos de acompañamiento socioeducativo que logren facilitar el tránsito de espacios (situaciones) de vulnerabilidad/exclusión social a espacios de inclusión comunitaria.

Joxe Jimenez Jimenez. Doctor en Ciencias de la Educación, psicólogo y educador social. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. Grado de Educación Social y máster de Investigación en Ámbitos Socioeducativos y de Orientación Educativa. Amplia trayectoria profesional como educador, formador, asesor y promotor de programas socioeducativos. Grupo de investigación INKLUNI (UPV/EHU). Líneas: inclusión socioeducativa, acompañamiento socioeducativo, trabajo en red, IAP, narrativas visuales, etc.

José F. Amiama Ibarguren. Profesor agregado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU. En la actualidad imparte docencia en Pedagogía, en el máster de Formación del Profesorado (especialidad de Orientación) y en el máster en Investigación en Ámbitos Socioeducativas. Las temáticas, tanto en docencia como en investigación (es miembro del grupo de investigación INKLUNI), están vinculadas a la inclusión, la innovación y la investigación-acción participativa.

ISBN 978-84-1079-081-0

Octaedro

universidad