

CO-CREANDO CON FAMILIAS PARA MOVILIZAR EL CONOCIMIENTO, ABORDANDO QUÉ ESTAMOS OLVIDANDO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*

MAYKA GARCÍA GARCÍA / LUCÍA ALCÁNTARA LÓPEZ / CARMEN GALLEGU VEGA

Resumen:

Este trabajo se centra en la movilización del conocimiento con las familias. Se contextualiza en el caso de la Asociación Dislexia Cádiz (España), que participó en un micro-proyecto orientado a eliminar barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado con dislexia y otras dificultades de aprendizaje. Se desplegó a través de una metodología de investigación inclusiva, siguiendo un diseño participativo. El trabajo muestra la co-construcción del proceso metodológico de movilización del conocimiento, así como sus resultados asociados, destacando un aumento significativo de la visibilización del trastorno, la apertura de espacios formales e informales y la emergencia de debates necesarios entre familias y profesionales.

Abstract:

This work focuses on mobilizing knowledge with families. It is contextualized in the case of the Dyslexia Association of Cadiz (Spain), which participated in a micro-project aimed at eliminating barriers to learning and fostering the participation of students with dyslexia and other learning difficulties. It was conducted using an inclusive research methodology grounded in participatory design. The work shows the co-construction of the methodological process of knowledge mobilization and its associated outcomes, highlighting a significant increase in the disorder's visibility, the opening of formal and informal spaces, and the emergence of necessary debates between families and professionals.

Palabras clave: investigación inclusiva; movilización del conocimiento; familia; participación de la comunidad.

Keywords: inclusive research; knowledge mobilization; family, community participation.

Mayka García García: profesora titular de la Universidad de Cádiz, Departamento de Didáctica. Cádiz, España. CE: mayka.garcia@uca.es / <https://orcid.org/0000-0002-1711-6785>

Lucía Alcántara López: investigadora predoctoral de la Universidad de Cádiz, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura/Asociación Dislexia Cádiz. Cádiz, España. CE: lucia.alcantaralopez@uca.es / <https://orcid.org/0000-0002-6944-2179>

Carmen Gallego Vega: profesora titular de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica. Sevilla, España. CE: mcgv@us.es / <https://orcid.org/0000-0003-1095-6930>

*Este trabajo se adscribe al proyecto de I+D+i “¿Qué estamos olvidando en Educación Inclusiva? Una investigación participativa en Andalucía occidental” (PID2019-108775RB-C43), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Introducción

Simón y Barrios (2019) apuntan que las familias están en el corazón de la educación inclusiva y que lo hacen desde distintos “lugares” de participación en la escuela. Estos lugares, según ilustran, conforman una escala que va desde aquella participación a la que denominan “símbólica”, en la que se les hace partícipes a través de la facilitación de información; “parcial”, asociada a su consulta lo que supone una incidencia escasa en las decisiones que se toman; “coaligada”, en la que tienen un mayor peso en dichas decisiones; hasta la “colaborativa”, que se define por la corresponsabilidad y pro-acción en los procesos de incidencia sobre la exclusión y la búsqueda y el despliegue de alternativas que posibiliten el tránsito hacia la inclusión.

El trabajo que aquí se presenta sostiene que las familias desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la educación inclusiva, de la inclusión educativa y de la inclusión social a través de la investigación inclusiva, como también señalan Murillo y Duk (2018) y Amenabarro y Álvarez-Rementería (2022). Esta investigación busca superar los sesgos y las limitaciones asociadas con la exclusión de las personas y de ciertos grupos, así como promover un enfoque más equitativo y justo en la generación de conocimiento científico (Nind, 2017; Walmsley, Strnadová, y Johnson, 2018) para avanzar hacia la inclusión a través de la propia participación como investigadoras(es) de quienes viven la exclusión.

Las familias proporcionan perspectivas variadas y experiencias únicas que enriquecen el proceso de investigación (Böing, Crepaldi y Ojeda-Ocampo Moré, 2008; Suter, 2016). Su participación activa, al igual que la de otras personas involucradas en procesos de exclusión/inclusión, contribuye a la identificación de necesidades, facilita la creación de entornos inclusivos y fortalece la credibilidad y relevancia de los resultados de los procesos de quienes también son partícipes dado que los vivencian (Álvarez-Blanco, 2019; Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Darretxe, Gezuraga y Berasategui, 2020). Su acción puede promover la equidad en la investigación ya que, a partir de ello, los resultados pueden reflejar la diversidad de contextos sociales, económicos y culturales. De igual modo, su participación resulta relevante para garantizar que se aborden, también desde su mirada, las realidades, ofreciendo perspectivas valiosas sobre sus experiencias cotidianas y los desafíos que enfrentan (Santos-Rego, Lorenzo y Mínguez, 2022), lo que enriquece cualquier proceso de investigación. Esta visión supone una apuesta claramente política, desde la que se piensa y acciona la inclusión y la investigación.

Una investigación inclusiva en la que participan las familias, como apuntan Echeita Sarriónandia, Muñoz, Sandoval Mena y Simón Rueda (2014), se articula desde un enfoque más holístico a la vez que les devuelve un reconocimiento y otorga credibilidad a la contribución de valiosos saberes a la indagación. Ello resulta imprescindible en este tipo de investigación porque supone cuestionar “los sistemas tradicionales de jerarquía en la producción del conocimiento y se preguntan sobre dónde se originan y gestionan los discursos válidos y con reconocimiento, esto es, quién puede hablar, quién puede investigar, quién sabe” (Susinos y Parrilla, 2008:161). Desde una participación no cosificada (Torrego-Egido, 2014), las familias contribuyen a diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones y políticas más efectivas y culturalmente sensibles (Garratt, Johnson, Millear, Picken *et al.*, 2022). Al trabajar de la mano con ellas en la investigación inclusiva, se construyen puentes para superar posibles barreras y enfrentar desafíos (Calderón Almendros y Rascón Gómez, 2022), creando así un entorno más inclusivo y justo en el propio ámbito de la investigación (Choudry y Kapoor, 2010). Así, como hace notar Perines (2017), esta puede contribuir a dibujar nuevos escenarios entre la investigación, la política y la práctica.

Movilización del conocimiento e investigación inclusiva

En el contexto de la investigación inclusiva, la movilización del conocimiento es un proceso clave (Parrilla, Raposo y Martínez-Figueira, 2016; García-García y Alcántara, 2024). Adentrémonos brevemente en el significado de este concepto que emerge con fuerza en los últimos años, definiendo una forma de entender la investigación en ciencias sociales y en la educación, en particular. La movilización del conocimiento implica hacer que la información y los aprendizajes que emergen de la investigación académica sean accesibles y puestos en acción fuera del contexto académico, rompiendo la brecha entre la investigación y la práctica. Naidorf y Alonso (2018) hacen notar que no tenemos una definición unívoca, lo que entra en conjunción con la perspectiva desde la que se construya respecto del concepto que ahora nos ocupa. Bebiendo de distintas fuentes apuntan cuatro orientaciones:

[...] uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas (Nutley *et al.*, 2007); método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet

et al., 2007); esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios (Levin, 2013); acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocutores (Levesque, 2009) (Naidorf y Alonso, 2018:83).

Desde nuestra concepción de la investigación inclusiva (García-García y Cotrina, 2020) repensamos ese concepto de “usuarios” en todo su ciclo, incluida la movilización del conocimiento para hacerlo desde los participantes y desde la comunidad, de hecho, también con y para la comunidad (Vázquez Vega, 2025). Y asumimos, una visión dialógica de la misma, concepción muy acertadamente ilustrada en el trabajo de Gimeno y Escobedo (2021):

Es un proceso en el que necesariamente tiene lugar el diálogo entre todas las voces y agentes; el intercambio de visiones respecto a los conocimientos que se tratan y la capacidad de expresar las ideas en diferentes contextos. En esencia, no se pierde de vista el objetivo inclusivo y participativo que lo define, sino que se demuestra que el conocimiento y el aprendizaje están vivos y son proclives a compartirse y a completarse mediante la interacción (Gimeno y Escobedo, 2021:26).

Por tanto, reinterpretamos la movilización del conocimiento en esta forma de entender la investigación, compartiendo con Sales, Lozano y Escobedo (2021) que, en el contexto de la educación inclusiva y desde la contribución que esta puede realizar, se define en su orientación a la transformación, en la puesta en acción de una comunicación horizontal efectiva y en la asunción de una perspectiva de co-construcción del conocimiento.

La orientación a la transformación inserta en la movilización del conocimiento presume que todas las personas que conforman la comunidad son necesarias, porque la ampliación de diferentes agentes, en este caso, las familias, posibilita la apertura de nuevos espacios y comprensiones a través de las vivencias compartidas (Traver, Sales y Moliner, 2010). El medio para ello es el desarrollo de la propia investigación (Sanahuja, Moliner y Escobedo, 2021) y los elementos que la sostienen pasan por estrategias de trabajo de corte participativo y comunitario como las que describen Parrilla, Raposo y Martínez-Figueira (2016) o el trabajo en red como soporte desde el que se construye la colaboración comunitaria (Gallego-Vega, Cotrina y García-García, 2019).

De otro lado, en relación con la necesidad de desarrollo de una comunicación horizontal efectiva, Betoret y Escobedo (2022) orientan la investigación inclusiva desde el plano de las relaciones interpersonales. La sitúan como condición indispensable en la que nos introducimos en un espacio emocional, donde se despliega la competencia social que incluye “la escucha, la comunicación efectiva (saber agradecer, pedir un favor, disculparse, mantener actitud de diálogo...), el respeto hacia el otro, la asertividad, la solución de conflictos, compartir emociones, la regulación emocional colectiva, entre otras” (Betoret y Escobedo, 2022:124). Hablamos, por tanto, de una comunicación orientada desde un “diálogo empático” (Guzmán, 2018). Y es que, mediante este, “se va produciendo una transformación en los significados y en las acciones sociales, y para ese diálogo, hace falta la existencia de los investigadores y de los participantes” (Torrego-Egido, 2014:119). En la investigación inclusiva, a través de los procesos de movilización del conocimiento que se erigen participativos se redefinen los roles que desempeñan sus participantes y en algunas de sus formas se habla de co-investigación (Gimeno y Escobedo, 2021).

Si las familias son co-investigadoras en este tipo de trabajo indagativo, pueden situarse como co-constructoras de conocimiento que emerge de la acción, lo que nos lleva a situarnos en el plano del co-diseño. Sin embargo, como se presentará más adelante, este marco es superado por otro más amplio que, en el contexto de la investigación a la que se adscribe este trabajo, es denominado por Susinos, Saiz-Linares y Ruiz-López (2022) como un escenario de movilización del conocimiento en una investigación social participativa y que sustenta el micro-proyecto “Co-construir con las familias” y que supone “radicalizar” intencionadamente estrategias de interacción (Landry, Becheikh, Amara, Ziam *et al.* 2008).

Debates epistemológicos y políticos actuales en educación e investigación inclusivas y movilización del conocimiento con las familias

El estudio de la educación inclusiva, la investigación inclusiva y la movilización del conocimiento en interacción con las familias arroja que los trabajos desarrollados no son abundantes (Bryan, Williams y Griffin, 2020) a pesar de que, como señalábamos, los que existen muestran que son fundamentales. La construcción del estado del arte pone de manifiesto que tanto los trabajos en relación con estos focos de forma separada como su intersección nos hablan de una reconfiguración de teorías y prácticas.

Actualmente el debate científico no está tanto en pensar el *lugar* que ocupan las familias, sino el que podrían jugar para dar respuesta a una situación problemática que no es nueva, como señalan Crozier y Davies (2007).

Desde una perspectiva epistemológica y política interconectada cabe hacer notar que uno de los debates centrales en educación inclusiva gira en torno de la construcción del conocimiento válido y de las formas en que este informa a la práctica. Tradicionalmente ha prevalecido una visión hegemónica que privilegia el conocimiento experto y científico, a menudo despreciando y obviando las experiencias y saberes de las propias personas marginalizadas en el entorno escolar y social, sus familias y las comunidades (Skliar, 2008; Sree, 2013). Trabajos como el de Ocampo (2021) ofrecen un valioso soporte emancipador, argumentando que una comprensión auténtica de la inclusión requiere un giro paradigmático fundamental, proponiendo que la epistemología de la educación inclusiva no puede fundarse en las bases del pensamiento moderno occidental. Esta, históricamente, ha operado bajo lógicas binarias de inclusión/exclusión y normalidad/anormalidad y ha estado centrada en el individuo frente a otras opciones más ecológicas donde las familias son también protagonistas. Apunta que esta nueva epistemología debe abrazar la complejidad, la multiplicidad y la emergencia, reconociendo que el conocimiento *sobre* y *para* la inclusión se construye desde la dispersión, el nomadismo y la rearticulación constante de diversas formas de saber que actualmente dirigen la mirada hacia “la ideología, la multiplicidad, las configuraciones antidisciplinarias, las relaciones exteriores, la estructura teórica abierta, el conjunto de prácticas analíticas heterogéneas y la política ontológica de lo menor” (Ocampo, 2019:81).

En esta dirección, varias investigaciones muestran que las familias pueden participar de los mecanismos mediante los cuales se puede descolonizar el conocimiento en educación inclusiva (Simón, Giné y Echeita, 2016; Rincón-Gallardo, 2019; Simón y Barrios, 2019), como pueden ser el diseño y evaluación de acciones, la conformación de redes de apoyo, la incorporación de saberes y prácticas comunitarias, la toma de decisiones y la participación directa en espacios.

De igual forma, la revisión de la literatura pone de manifiesto que cuando entran en contacto la educación inclusiva y la investigación, tanto desde la perspectiva epistemológica como política armónica con sus valores y bases, nos introducimos en *focos* y *formas* desde los márgenes (Mignolo y

Walsh, 2018). Aquí adquiere significado profundo la denominada investigación inclusiva que, como argumentan García-García y Cotrina (2020), interpela directamente la forma en que se genera y valida el conocimiento en el campo, abogando por la legitimación de epistemologías subyugadas y la valoración de los saberes que emanan de las experiencias vividas, a menudo silenciadas por las estructuras de poder tradicionales.

La investigación inclusiva en la que participan las familias emerge como una respuesta necesaria a estos desafíos epistemológicos, buscando cómo democratizar la producción de conocimiento y reconocer la pluralidad de epistemologías existentes (Banks, 2006; Garrat *et al.*, 2022). En sintonía con la propuesta epistemológica de Ocampo (2019, 2021), se puede subrayar que la investigación sobre inclusión no puede ser verdaderamente inclusiva si no se pregunta *quién* investiga, *cómo* y *para quién* se investiga, desafiando las relaciones de poder inherentes a los modelos tradicionales. Específicamente es representativo del desarrollo de esta línea de análisis, que pone en el centro a las familias, el trabajo de Letiecq, Vesely y Goodman (2022), en el que se analiza su historia, sus límites y posibilidades. Entre estas se destaca la apuesta por metodologías de investigación participativas y co-productivas. Y es que la inclusión en la investigación no es solo una cuestión ética, sino una necesidad epistemológica para generar conocimientos más pertinentes y representativos de la compleja realidad de la inclusión, reconociendo la fractalidad y el carácter situado del saber. Es innegable la *expertise* de las familias en los temas que les ocupan, que emana de sus propias vivencias.

Podríamos apuntar, además, que ya el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), que dibuja un marco para la investigación participativa desde una perspectiva didáctico-organizativa, incorpora a las familias con protagonistas. Otros trabajos representativos en esta línea son los de Cisneros, Casas y Moreno (2022), en el ámbito del trabajo social, y de Calderón Almendros, Moreno Parra y Mojtar-Mendieta (2023), en el de la educación; ambas investigaciones inclusivas con familias, que tienen en común su naturaleza participativa.

La lucha por una educación verdaderamente inclusiva es intrínsecamente política, requiriendo la movilización de diversos actores sociales para desafiar las estructuras de poder y abogar por políticas más justas y equitativas (Florian, 2019). La movilización del conocimiento en el ámbito de la educación y la investigación inclusivas presenta sus propias complejidades.

No basta con producir conocimiento; es fundamental que este circule, sea accesible y utilizado por quienes pueden generar un cambio real en la práctica: docentes, las propias familias y estudiantes (Ainscow y Sandill, 2010). Sin embargo, existen barreras significativas para esta movilización, entre las que se encuentra la brecha entre la teoría y la práctica, la falta de formatos accesibles para la difusión del conocimiento y las dinámicas de poder que determinan qué conocimientos son valorados y difundidos (Levin, 2013). Las investigaciones recientes subrayan la insuficiencia de los modelos tradicionales de transferencia de conocimiento unidireccional, especialmente cuando se trata de trabajar con familias (Moliner, Lozano, Aguado y Amiama, 2021). En cambio, se enfatiza la importancia de la co-producción y el intercambio recíproco de saberes, donde el conocimiento experiencial de las familias sobre las necesidades y potencialidades de sus hijas(os) es reconocido como un recurso invaluable que complementa y enriquece el conocimiento profesional y académico (Griffin, 2024).

Movilizar conocimiento con las familias implica construir relaciones de confianza y respeto mutuo, crear espacios dialógicos donde todos los saberes sean legitimados y co-crear herramientas y estrategias que sean cultural y contextualmente relevantes, como destacan Scorgie y Sobsey (2017). Este enfoque bidireccional y colaborativo no solo mejora la pertinencia y aplicabilidad del conocimiento generado, sino que también empodera a las familias como agentes activos en la mejora de la educación inclusiva, abordando directamente uno de los aspectos que a menudo se olvidan: su rol protagónico más allá de ser meros receptores de información.

Método

La movilización del conocimiento a través del micro-proyecto “Co-construir con las familias” es una propuesta de acción que emerge del instrumento que denominamos “Mapa de prioridades de acción contra la exclusión educativa”. Configura una cartografía que se despliega a partir de un análisis de barreras, palancas y propuestas de transformación como elemento conclusivo de la primera fase de la investigación “¿Qué estamos olvidando en educación inclusiva? una investigación participativa en Andalucía occidental”. Desarrollada entre 2021 y 2023, se orientó a interconectar las comunidades educativas (Collet, 2020) para afrontar procesos tan complejos como el de la desigualdad y la exclusión educativas. En concreto, en este trabajo interseccionan dos de los objetivos de dicha investigación:

- Desarrollar proyectos participativos y transformadores según las prioridades detectadas en Andalucía occidental.
- Movilización del conocimiento, amplificando el impacto social y científico de la investigación a través de la participación de los agentes en la investigación y en el diseño conjunto de actividades.

Diseño y procedimiento

La investigación se abordó desde un enfoque metodológico participativo y emancipador (Armstrong y More, 2005; Humphries, Mertens y Truman, 2020; Veck y Hall, 2020) y una perspectiva comunitaria de la inclusión (Gallego-Vega, Rodríguez y Corujo, 2016; García-García y Cotrina, 2023; Lindsay, 2003). Esta se sustentó en la participación de distintos agentes del territorio, no solo como informantes clave sino también como actores que movilizaban colaborativamente propuestas vinculadas con el desarrollo de la educación inclusiva, orientadas a eliminar o minimizar los procesos de exclusión. Desde esta posición hablamos de investigación inclusiva que analiza no solo la inclusión, sino también *para* ella y *a través* del desarrollo de procesos inclusivos (Nind, 2017; Parrilla y Sierra, 2015).

Siguiendo un diseño de investigación participativa (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2013), el estudio se organizó en cinco fases. Comenzó con la preparación de los grupos y la selección de informantes (fase 1) y el desarrollo de un estudio descriptivo-interpretativo de la exclusión/inclusión en la región a partir de informes, estadísticas, noticias, etcétera, lo que permitió identificar cuestiones dilemáticas que serían traducidas a un formato visual (infografías). Continuó con la profundización en la comprensión de estos, luego se diseñaron y desarrollaron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión para las y los agentes clave de distintos colectivos (fase 2). En total participaron 45 personas: 4 directoras(es) de centros (DIR); 8 profesoras(es) (Infantil, Primaria y Secundaria –PRO); 4 orientadoras (OR); 20 estudiantes vulnerabilizadas(os) (ES); 2 políticas(os) (Delegaciones y Servicios Educativos –POL–); 1 presidenta de asociaciones (ASO); y 6 familiares (FA).

El análisis de toda la información se desarrolló a través de un sistema emergente de categorías, códigos y subcódigos creado *ad hoc* entre los equipos de investigación de los diferentes subproyectos a los que se adscribe esta investigación: Universidad de Vigo, Cantabria, País Vasco y Murcia, a través del intercambio de significados. Este sistema de codificación temática e in-

terpretativa contempló tres grandes dimensiones: barreras, ayudas o palancas y propuestas de mejora, a partir de las cuales se desplegaron las categorías/ subcategorías y donde cada sede incorporó su análisis emergente (tabla 1).

TABLA 1

Sistema categorial compartido para las dimensiones barreras/palancas/propuestas de mejora

Categorías	Subcategorías
1. Político-administrativas	1.1. Recursos 1.2. Condiciones laborales 1.3. Marco normativo 1.4. Burocracia administrativa
2. Formativas	2.1. Formación Inicial 2.2. Desarrollo profesional
3. Profesionales	3.1. Modelos conceptuales 3.2. Actitudes y creencias
4. Curriculares-organizativas	4.1. Modelos de escolarización 4.2. Recursos materiales 4.3. Metodologías docentes 4.4. Contenidos 4.5. Organización del apoyo 4.6. Tipos de agrupamientos 4.7. Modalidades de evaluación 4.8. Organizativas
5. Sociales	5.1. Modelos conceptuales, actitudes y creencias 5.2. Procesos 5.3. Relaciones entre familias-asociaciones-centros 5.4. Relaciones entre estudiantes 5.5. Relaciones docentes-estudiantes 5.6. Situaciones excluyentes 5.7. Miedos y temores 5.8. Recursos económicos
6. Miscelánea	

Fuente: elaboración propia.

Para el manejo y reducción de datos se utilizó el programa MAXQDA 22. Este análisis de análisis de datos cualitativos sirvió para elaborar el citado Mapa de prioridades de acción contra la exclusión educativa (fase 3) (Gallego-Vega y Cotrina, 2023). A partir de este se diseñarían proyectos participativos para la mejora de la inclusión a nivel local (fase 4) y, por último, se desarrollaría la transferencia y movilización del conocimiento de prácticas para mejorar la exclusión a través de la difusión y publicación de resultados (fase 5).

El proceso de movilización del conocimiento y las cuestiones éticas

Este trabajo se centra en las fases 4 y 5 de la investigación, que en el caso de este micro-proyecto “Co-construir con las familias”, adopta un carácter interactivo, en cuanto que en sí mismo se erige como un proceso de movilización de conocimiento co-construido, siguiendo una ética inclusiva (Parrilla, 2010). El micro-proyecto, como caso de colaboración interinstitucional (Gallego-Vega, Rodríguez y Corujo, 2016), tomaría la forma de creación, organización y desarrollo de un congreso científico, proyecto de acción comunitario en torno a accesibilidad, estrategias y apoyos desde una mirada inclusiva hacia las personas con dislexia. Asimismo, es preciso señalar que, en coherencia con las prácticas inclusivas de “participación radical” (Fielding, 2018) –en este caso de familias–, este trabajo es co-escrito por un equipo mixto de investigación conformado por miembros de la Asociación Dislexia Cádiz y de la Universidad de Cádiz.

La sistematización de la metodología inclusiva para la movilización del conocimiento se ha articulado a través de una recolección de datos que utiliza como soporte el diario de campo, fotografías, notas de voz, relatos documentales y un cuestionario evaluativo, que sirven de base para la emisión de resultados a través de un formato narrativo (Armstrong y More, 2005), mediante el análisis de su contenido, y que configura parte de los resultados que se presentan a continuación.

Resultados

Los resultados que se presentan siguen el orden cronológico marcado por los tiempos y fases de la investigación, ayudando a comprender el origen y proceso de desarrollo del micro-proyecto.

Un punto de partida: la escucha de las voces

Se señalaba en el apartado metodológico que el Mapa de prioridades de acción contra la exclusión educativa emergió del análisis de información documental, así como de la proporcionada por distintos colectivos y personas de la comunidad (familias, profesorado, políticos, miembros de asociaciones, etc.).

En este caso, se presenta el mapa de prioridades de acción de las voces de las familias que recogieron, entre otras temáticas, las prioridades expresadas en la tabla 2.

TABLA 2

Mapa de prioridades de acción contra la exclusión educativa: familias

Temáticas prioritarias

1. Impulsar mayor implicación y participación de las familias
 2. Apertura de los centros educativos a la comunidad como estrategia de transformación
 3. Considerar el papel de las familias como agentes de apoyo en la inclusión haciéndolas partícipes del proceso
 4. Fomentar una comunicación cercana, directa y bidireccional entre docentes
 5. Mayor formación e información de las familias (sobre diversidad y estrategias de atención)
 6. Fomentar las redes de apoyo y sinergias entre las distintas entidades (sociales e incluso sanitarias) que trabajan con el estudiantado, creando puentes para facilitar la inclusión, dinamizando los recursos
 7. Fomentar redes de apoyo y traspase de información entre centros y los equipos multidisciplinares (entidades) que trabajan con el alumnado
-

Fuente: elaborado a partir de Gallego-Vega y Cotrina (2023).

Estas prioridades emergieron del proceso de escucha con las familias. Ponerse a la escucha de las voces supone un cambio en relación con el otro(a) en un ejercicio autorizado que “posibilita la participación de manera dialógica como sujetos legítimos, con derechos y con reconocimiento” (Vázquez-Recio, 2022:145). Ello implica una transformación en el fondo y en las formas en las que desarrollamos la investigación inclusiva, que está en el eje de los resultados que aquí se presentan. Desde esta perspectiva,

destacamos algunos aspectos relevantes que han configurado y dan sentido a las prioridades identificadas.

Por una parte, en el diálogo con las familias algunas expresaban la vivencia de un sentimiento de exclusión en las propias escuelas, del que emana la necesidad de transformación de estas desde la perspectiva inclusiva. Como declaran Collet, Besalú, Feu y Tort (2014:23), es fundamental que “todas las familias sientan y practiquen la escuela como parte del ‘nosotros’”. Estas, de igual modo, expresan la demanda de formación del profesorado en inclusión y de una participación mayor, o real, en el contexto escolar de las familias:

Todo el mundo habla de educación inclusiva, pero eso no llega al aula, realmente no llega al aula, por lo menos a nosotros como familias no nos llega; entonces, sinceramente yo creo que hay que cambiar muchas cosas, y entre otras, parte de la formación, la formación imprescindible, es que es imprescindible, y por supuesto también hacer partícipe, pero de manera real a las familias, las familias seguimos estando excluidos en la mayoría de los casos (CASO1_1).

Las declaraciones en relación con la participación de las familias en los temas que les concierne, incluso en la gestión escolar, fueron diversas. Por otra parte, otras voces de distinto colectivo declaran que hay una escasa participación de las familias en la vida de las escuelas y que cuando esta existe, en realidad es más una relación informativa que otra cosa, lo que coincide con lo que plantea la investigación de Álvarez-Blanco (2019). Sin embargo, hay otras personas participantes que reconocen su valor, declarando que estas también pueden aportar y valoran la relación que establecen:

Nosotros tenemos familias que son maravillosas, que son súper trabajadoras, que son gente que aporta un montón [...] Claro, es que, ese es el perfil, cuando yo hablo de familia, ese es el perfil de familias que te estoy hablando, de gente que apuesta por la escuela, que lucha por la escuela desde sus posibilidades (CDIR1).

Y también lo que es importante es que las familias se impliquen en estos temas [en relación con la educación inclusiva] (SPR03_1).

En la dirección inversa, también hay familias que ponen en valor la acción del profesorado y que estiman que en realidad ellas no conocen el papel que desempeñan en la educación inclusiva: “Sabe que puede haber algún AL [maestra(o) de Audición y Lenguaje, siendo un(a) agente de apoyo], pero [...] las familias no conocen la labor tan importante que hacen estos” (SPRO4_3).

En relación con la formación necesaria para avanzar de la exclusión a la inclusión, si bien las familias son críticas con la formación del profesorado, este también lo es: “El otro día [...], ya me parece increíble, que lleguen a cuarto de Secundaria con un tema de dislexia y no sepan ni cuál es el formato de letra que pueden tener o qué lectura fácil, ni idea, ni tampoco les preocupa (CPRO4_2).

Indican que no se trata solo de una cuestión de formación sino de sensibilización del profesorado, como proceso previo. Las familias, en este escenario, también son autocríticas y explicitan una necesidad de formación:

Las chicas de la asociación reclaman mucho, es que a los chavales no se les escucha, que también cometemos ese fallo las familias, eh, ósea tú das por hecho que tu hijo presenta tal dificultad, o tu hija presenta tal dificultad (CASO1_1).

Los niños y todas las niñas tienen derecho a estar en un aula, con sus iguales, entonces, no sé si me explico, y todavía hay familias que rechazan según qué cosas, e igual que hablamos de docentes, creo que a la familia también hay que formarla (CFAM1_2).

El encuentro entre la Asociación Dislexia Cádiz y este equipo de investigación

Dentro del ámbito de colaboración existente entre la Universidad de Cádiz y la Asociación Dislexia Cádiz, desde hace más de siete años, se mantienen reuniones de trabajo en las que se diseñan acciones conjuntas que apuestan por la difusión del conocimiento y la investigación en materia de inclusión y dislexia. Tras la participación de esta entidad en el estudio anteriormente reseñado, se detectan necesidades aún no cubiertas por la sociedad. Entre otras, queda de manifiesto que existen espacios educativos y sociales excluyentes para un elevado número de personas con dislexia.

En esta ocasión, y derivado de una estrecha colaboración entre el Grupo de Investigación Educativa “Eduardo Benot” (HUM-230) de la Univer-

sidad de Cádiz y la Asociación Dislexia Cádiz, se propuso el co-diseño de un Congreso Internacional en el que la accesibilidad, los apoyos y las estrategias inclusivas se pusieran al alcance de las personas con dislexia, sus familias, las y los profesionales educativos y la sociedad en general. Un congreso científico en el que la Universidad y el tejido asociativo fueran de la mano. Como apuntan Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020:187), “la organización de eventos (jornadas, congresos) y cursos junto a los actores de la inclusión, también contribuye a la movilización del conocimiento, puesto que los investigadores se comprometen más directamente con sus grupos de interés”.

Esta idea confluye con el proyecto formativo propio de la Asociación, atisbando la posibilidad de que este co-diseño de una acción intensificada podría orientarse hacia los siguientes objetivos, surgidos del proceso de diálogo: *a)* la visibilización de los procesos de exclusión con los que conviven, *b)* el incremento de la sensibilización hacia las necesidades del colectivo y *c)* la dotación de herramientas para las propias familias, profesionales del ámbito educativo y social y otras personas interesadas. Estas prioridades se materializarían a través de un congreso científico, con dimensión de proyecto de acción comunitario, cuyo foco fue complejo definir en cuanto que se pretendía visibilizar el cambio de mirada que propone la inclusión, a través de la educación inclusiva; si bien la Asociación también ponía sobre la mesa la importancia de que las personas con dislexia fueran nombradas en una reivindicación de su identidad. Así pues, la acción se centraría en torno de accesibilidad, estrategias y apoyos desde una mirada inclusiva hacia las personas con dislexia.

Es relevante señalar que esta no fue la primera actividad de esta naturaleza que desarrolla la entidad asociativa. Desde sus inicios ha realizado otras de carácter formativo que han ido dando respuesta a dos de sus objetivos estatutarios. Por un lado, dar visibilidad a este trastorno del neurodesarrollo que afecta a un 10% de la población y, por otro, establecer colaboraciones con otras instituciones que favorecieran la investigación y el desarrollo de estrategias inclusivas en el ámbito académico, social y personal (Forteza, Fuster y Moreno-Tallón, 2019).

La propuesta se fue fraguando poco a poco, desde la reflexión y el camino compartido hasta la fecha. Muchas fueron las reuniones, las propuestas, las gestiones administrativas, económicas e institucionales, las peticiones de colaboración y las decisiones que tomar. Todas y cada una

fueron consensuadas. Por primera vez en este Congreso, confluían disertaciones de grandes profesionales en materia de inclusión y dislexia, mesas de experiencias (personales, familiares, profesionales) y comunicaciones científicas, participaciones en las que toda la comunidad tenía la posibilidad de compartir sus conocimientos.

Movilizando el conocimiento a través de la co-construcción con las familias: el congreso

Una de las primeras decisiones pasó por crear el grupo motor de este co-diseño, que daría sustento a un modelo de trabajo en red bajo un modelo de centralidad (Ubieto, 2007) y bajo una perspectiva de proceso colaborativo interinstitucional (Gallego-Vega, Cotrina y García-García, 2019). Se decidió que cada entidad estuviera representada por dos personas que, posteriormente, harían de nexo con el resto de participantes, compartiendo propuestas y acuerdos y devolviendo ideas para el enriquecimiento del proceso. Se estableció un calendario de reuniones. Ambos colectivos, a su vez, establecieron estrategias participativas atendiendo a las necesidades del evento y a las capacidades de cada una de las personas participantes en la organización (figura 1).

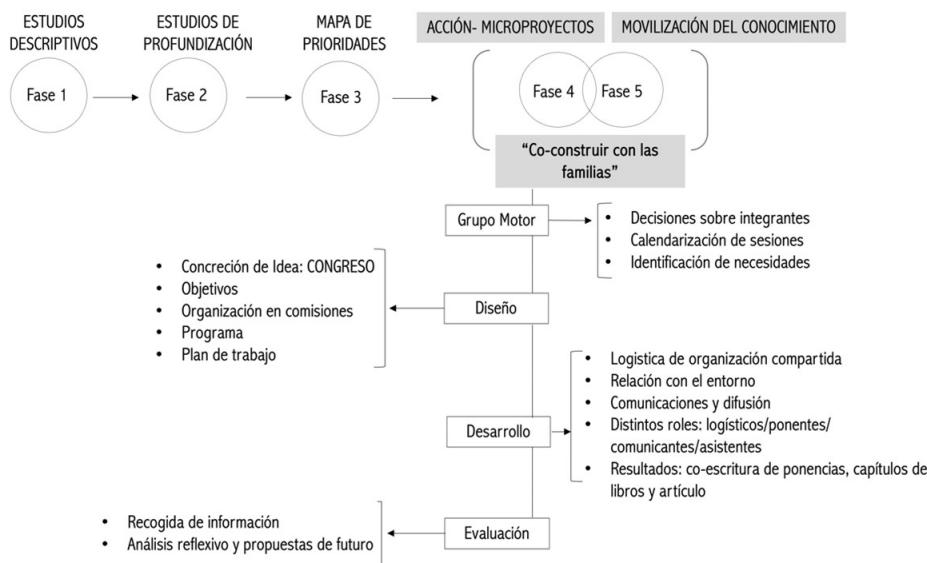
El proceso de partida se centró en identificar las necesidades de este colectivo. Desde las voces de las personas con dislexia, de las familias y de las y los profesionales, se decidió diseñar el programa del congreso. En este punto, se propuso crear un espacio para debatir sobre la accesibilidad educativa, los apoyos y las estrategias de acción en inclusión educativa y social. Además, se quería poner en valor las experiencias innovadoras que se estaban desarrollando en ámbitos escolares y asociativos. Y, por último, se apostó por crear un espacio en el que las experiencias personales tuvieran un papel relevante. Los testimonios de familiares, niñas(os), jóvenes y adultas(os) con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) son determinantes para identificar barreras y su posterior eliminación, lo que suponía poner en valor su saber experiencial: “Hago una valoración muy positiva de las mesas de las personas con dislexia porque rompe con los esquemas de los congresos tradicionales” (CEF_7).

Durante el proceso, ambas entidades tenían claro que cada persona aportaría lo mejor de sí misma, las diferentes capacidades fueron el activo más importante del evento. La horizontalidad se puso de manifiesto en el proceso de toma de decisiones y la existencia de los comités organizador y

científico, constituidos por personas de ambas instituciones, se tenían en cuenta las habilidades y los conocimientos de cada una. En una reunión conjunta de todas las personas participantes se establecieron los grupos de trabajo (comunicaciones, audiovisuales, acreditaciones, atención en sala, atención autoridades/ponentes, gestión económica, gestión de espacios, medios de comunicación...) y la función que quien llevaría a cabo, también como grupos mixtos. Se determinaron las prioridades y se puso la maquinaria en acción. Las intervenciones fueron preparadas en formatos accesibles para que todas(os) pudieran participar, sin excepción.

FIGURA 1

Secuencia de desarrollo del micro-proyecto “Co-construir con las familias” en la lógica del proyecto



Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta organización, las y los niños y jóvenes de la Asociación tuvieron un papel relevante. Dos menores se encargaban de recibir a todas las personas que asistieron al evento y otro grupo de atender cualquier necesidad que surgiera en sala. Además, dos jóvenes, un chico y una chica, fueron los maestros de ceremonia. Uno de ellos propuso a la organiza-

ción realizar su labor en inglés, aspecto a destacar dada la dificultad que tuvo durante su periodo académico con esta materia. Él quería, con su experiencia, enviar un mensaje a los más pequeñas(os) de la Asociación, demostrarles que se puede conseguir cualquier reto con las medidas necesarias. En expresiones valorativas como la siguiente observamos el diálogo empático (Guzmán, 2018) antes referido:

Me llevo una mira de empatía, una familia nueva creada que me ha acogido con los brazos abiertos y mucho mucho aprendizaje. Y, además, una mirada compasiva hacia mí misma, pues a partir de este congreso nace una nueva yo acompañada (CEF_1).

Fueron muchos los medios de comunicación que se hicieron eco del evento (prensa escrita, radio y televisión a nivel local, provincial y autonómico). En las entrevistas en los medios siempre tuvieron un papel protagonista las familias acompañadas de las profesoras universitarias. Esta difusión abrió las puertas de muchos hogares y centros educativos, de instituciones y colectivos. Su repercusión permitirá avanzar en la identificación temprana de la dislexia y, por ende, en la atención inclusiva de estas personas.

Los resultados más relevantes de este proceso de co-construcción se pueden concretar en:

- El atisbo de un cambio de mirada hacia la dislexia, más inclusiva, con el foco centrado en el contexto y la necesidad de transformación, amparada en una amplia satisfacción de las personas participantes y sus expresiones en este sentido; si bien se observan resistencias hacia una mirada inclusiva: “Creo que el Congreso se ha centrado más en la inclusión que en la dislexia en particular. En este sentido me voy un poco decepcionado” (CEF_12).
- El ascenso de peticiones de formación en los centros educativos que se reciben en la Asociación, que reconocen la autoridad de las familias para articularla.
- El gran número de familias que se han puesto en contacto con la Asociación para pedir más información y acompañamiento.
- Los acuerdos de colaboración cerrados con varias instituciones provinciales y autonómicas.

- La red de apoyo que se creó antes, durante y después del congreso. Esa red que no entiende de estamentos ni entidades, sino de personas, independientemente de su edad o profesión; esa red que garantiza que si alguien necesita apoyo lo encontrará:

Mis sensaciones..., esperanza por los ejemplos de vida, se puede tener una vida plena a pesar de todo. El logro personal es posible a pesar de la dislexia. Hay futuro para mi hija, ella, con nuestra ayuda, podrá conseguir los sueños que se proponga (CEF_P15).

Conclusiones y discusión

Compartimos con Naidorf y Perrotta (2015) la reivindicación de una necesaria ciencia social politizada, que está en la esencia de la educación inclusiva y de la investigación inclusiva. Teniendo en cuenta lo expresado evidenciamos, en la línea del trabajo de Kochanek, Scholz y García (2015), que procesos como los planteados en esta investigación abren oportunidades. De hecho, este trabajo muestra cómo la co-creación con familias se convierte en un motor fundamental para la movilización del conocimiento en el ámbito de la educación inclusiva y con ello, que da respuesta a los objetivos planteados.

Al incorporar activa y auténticamente a las familias como co-investigadoras y participantes en el diseño, desarrollo y evaluación conjunta de acciones, como el congreso científico descrito, la investigación trasciende los límites académicos. Este enfoque participativo no solo valida y legitima los saberes experienciales de las familias, sino que también amplifica significativamente el impacto social y científico del estudio. Y es que la implicación directa de las familias en la identificación de prioridades, el diseño de intervenciones y la difusión de resultados asegura que el conocimiento generado sea pertinente, accesible y puesto en acción, fomentando debates necesarios y promoviendo transformaciones reales hacia prácticas más inclusivas. Así, la participación familiar se erige como una estrategia clave para romper la brecha entre investigación y práctica, enriqueciendo el proceso científico y potenciando su relevancia social.

Señalamos, en esta dirección, tres conclusiones relevantes que hemos identificado con la puesta en práctica de este micro-proyecto y que se encuentran en consonancia con asuntos descritos en la literatura científica:

- 1) *El diálogo y trabajo conjunto entre centros educativos y asociaciones es posible.* El micro-proyecto que se ha presentado es un claro ejemplo de que es posible establecer diálogos inclusivos entre los centros educativos y otros agentes, organismos e instituciones del entorno. La construcción de una ciudadanía democrática en el seno de las instituciones sociales (Martín-Criado, 2022) y el establecimiento de redes de colaboración y apoyo entre ellas es uno de los grandes retos pendientes en inclusión (Azorín y Muijs, 2018; Gallego-Vega, Cotrina y García-García:2019).
- 2) *El conocimiento compartido exige superar barreras conceptuales y prácticas.* Movilizar el conocimiento compartido exige contrastar los distintos puntos de vista, asumir errores, rectificar, planificar, validar el conocimiento creando, así como tomar riesgos en su desarrollo (Bordignon, 2022). Con esta experiencia hemos sido capaces de crear un proyecto de innovación ciudadana (Castillo, Collet, Lago y Tort-Bardolet, 2024), en el que desde la independencia y libertad de las personas participantes se abordan situaciones que les afectan, tomando la iniciativa de desarrollar acciones orientadas a la solución de esa situación o problema. Se crea un espacio de diálogo entre el saber experto y el saber de la experiencia (Slee, 2013).
- 3) *La comunicación horizontal como herramienta de aprendizaje y creación de nuevos conocimientos y prácticas.* El contexto educativo academicista y burocrático adolece de falta de escucha de colectivos implicados como son las familias y el alumnado, lo que supone una barrera a la inclusión y a la movilización del conocimiento en sí (Ruiz-Bernardo, Sales, Sana-huja y Moliner, 2024). Estos colectivos habitualmente son receptores de la educación, pero no participantes de la misma, por ello es necesario construir una relación de diálogo más igualitario, adoptando nuevas formas de ver y comprender la realidad, desaprendiendo lo conocido y habitual para adoptar una nueva mirada y perspectiva (Lafuente, 2022).

Al co-crear conocimiento con las familias, buscamos no solo movilizar hallazgos de investigación, sino también generar nuevas comprensiones que desafíen las narrativas dominantes y contribuyan a construir una educación inclusiva que verdaderamente no olvide a nadie. Asentada sobre una base epistemológica que valore la diversidad y la complejidad, y que active el conocimiento desde y con todos los actores involucrados, damos la bienvenida a las familias a la investigación inclusiva.

Referencias

- Ainscow, Mel y Sandill, Abha (2010). “Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Álvarez-Blanco, Lucía (2019). “Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad”, *Aula Abierta*, vol. 48, núm. 1, pp.19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Amenabarro, Esti y Álvarez-Rementería, María (2022). “La participación de las familias como eje de la investigación sobre las Enfermedades Raras”, *Revista de Estilos de Aprendizaje*, vol. 15, núm. esp. II, pp. 68–79. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4599>
- Armstrong, Felicity y More, Michel (2005). *Action research for inclusive education: changing places, changing practices, changing minds*, Londres: Routledge.
- Azorín, Cecilia y Muijs, Daniel (2018). “Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 2, pp. 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Banks, James (2006). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- Betoret, Sara y Escobedo, Paula (2022). “La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 39, pp. 120-136. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.010>
- Böing, Elisângela; Crepaldi, Maria Aparecida y Ojeda-Ocampo Moré, Carmen Leontina (2008), “Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos”, *Paidéia*, vol. 18, núm. 40, pp. 251-266. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200004>
- Bordignon, Fernando. (2022). “Laboratorios ciudadanos: potenciales espacios de innovación social”, en M. Zukerfeld, G. Yansen, F. Peir y L. Dughera (eds.), *Tecnotecas para la innovación popular argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación, pp. 219-228.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bryan, Julia; Williams, Joseph y Griffin, Dana (2020). “Fostering educational resilience and opportunities in urban schools through equity-focused school-family-community partnerships”, *Professional School Counseling*, vol. 23, núm. 1, parte 2. <https://doi.org/10.1177/2156759X19899179>
- Calderón Almendros, Ignacio y Rascón Gómez, María Teresa (2022). “Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, vol. 41, pp. 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Calderón Almendros, Ignacio; Moreno Parra, Jesús J. y Mojtar-Mendieta, Luz del Valle (2023). “Desigualdad escolar y discriminación por capacidad en tiempos de confinamiento. Experiencias familiares en procesos de investigación participativa”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 34, núm. 4, pp. 945-954. <https://doi.org/10.5209/rced.80326>
- Calvo, María Isabel; Verdugo, Miguel Ángel y Amor, Antonio Manuel (2016). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”, *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Castillo, Josep; Collet, Jordi; Lago, José Ramón y Tort-Bardolet, Antoni (2024). "Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio", *Aula Abierta*, vol. 53, núm. 1, pp. 63-70. <https://doi.org/10.17811/rifie.19177>
- Choudry, Aziz y Kapoor, Dip (2010). *Learning from the ground up: Global perspectives on knowledge production in social movements*, Londres: Palgrave MacMillan.
- Cisneros, Linda D.; Casas, Daniel y Moreno, Javier (2022), "Investigación acción participativa: Una experiencia con jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias", *Itinerarios de Trabajo Social*, núm. 2, pp. 45-56. <https://doi.org/10.1344/its.i2.35684>
- Collet, Jordi (2020). "Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'eq-uitat", *Educar*, vol. 56, núm. 1, pp. 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- Collet, Jordi; Besalú, Xabier; Feu, Jordi y Tort, Antoni (2014). "Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 7-33. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/33506>
- Crozier, Gill y Davies, Jane (2007). "Hard to reach parents or hard to reach schools? A critical discussion of home-school relations", *British Educational Research Journal*, vol. 33, núm. 3, pp. 295-313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Darretxe, Leire; Gezuraga, Monika y Berasategui, Naiara (2020). "La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva", *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1, núm.1, pp. 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Echeita Sarrionandia, Gerardo; Muñoz, Yolanda; Sandoval Mena, Marta y Simón Rueda, Cecilia (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*, vol. 8, núm. 2, pp. 25-48. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668210>
- Fielding, Michael (2018). "Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria", *Voces de la Educación*, vol. 1, pp. 28-42. Disponible en <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/148>
- Florian, Lani (2019). "What counts as evidence of inclusive education?", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 287-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forteza, Dolors; Fuster, Laura y Moreno-Tallón, Francisca (2019). "Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, núm. 2, pp. 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego-Vega, Carmen; Rodríguez, Margarita y Corujo, Carmen (2016). "La perspectiva comunitaria de la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas colaborativas-

- participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM)", *Prisma Social*, vol. 16, pp. 60-110. Disponible en <https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>
- Gallego-Vega, Carmen; Cotrina, Manuel y García-García, Mayka (2019). "Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 3, pp. 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- Gallego-Vega, Carmen y Cotrina, Manuel (2023). "¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Identificación de prioridades en Andalucía", en M. R. Sánchez Moreno y J. López Yáñez (eds), *Construir comunidad en la escuela*, Madrid: Narcea, pp. 57-64.
- García-García, Mayka y Cotrina, Manuel (2020). "¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy?", en E. Caparrós, N. Alcaraz, A. Rizzo y M. Gallardo (coords.), *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*, Madrid: Octaedro, pp. 69-80.
- García-García, Mayka y Cotrina, Manuel (2023). "Generations of the community perspective in today's inclusive education", *Education Sciences*, vol. 13, núm. 10. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13101027>
- García-García, Mayka y Alcántara, Lucía (2024). "Educación Inclusiva, investigación inclusiva: cuándo participan sus protagonistas", en M. García-García, L. Alcántara, R. Benítez-Gavira y A. Zarzuela (coords.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a personas con dislexia*, Madrid: Dykinson, pp. 17-28.
- Garratt, Danielle; Johnson, Kelley; Millear, Amanda; Picken, Shaun; Slattery, Janice y Walmsley, Jan (2022), "Celebrating thirty years of inclusive research", *Social Sciences*, vol. 11, núm. 9. <https://doi.org/10.3390/socsci11090385>
- Gimeno, Cristina y Escobedo, Paula (2021). "Movilización del conocimiento en educación inclusiva: conceptualización, roles y estrategias", *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 2, núm. 2, pp. 25-41. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10892>
- Griffin, Joanna (coord.) (2024). *Co-production in research: A toolkit for research with family carers of people with a learning disability*, Coventry: University of Warwick. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/383228548_Co-Production_in_Research_A_toolkit_for_research_with_family_carers_of_people_with_a_Learning_Disability
- Guzmán, Kenny (2018). "La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 340-358. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>
- Humphries, Beth; Mertens, Donna M. y Truman, Carole (2020). "Arguments for an "emancipatory" research paradigm", en B. Humphries y C. Truman (eds.), *Research and inequality*, Londres: Routledge, pp. 3-23. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003071679-2>
- Kemmis, Stephen; McTaggart, Robin y Nixon, Rhonda (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*, Londres: Springer.
- Kochanek, Julie Reed; Scholz, Carrie y García, Alicia (2015). "Mapping the collaborative research process", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 121. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2031>

- Lafuente, Antonio (2022). *Itinerarios comunes: laboratorios ciudadanos y cultura experimental*, Madrid: Ned ediciones.
- Landry, Réjean; Becheikh, Nizar; Amara, Nabi; Ziam, Saliha; Idrissi, Othoman y Castonguay, Yan (2008). *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*, Quebec: Gouvernement du Québec.
- Letiecq, Bethany; Vesely, Colleen y Goodman, Rachael D. (2022). "Family-centered participatory action research: With, by, and for families", en K. Adamsons, A. L. Few-Demo, C. Proulx y K. Roy (eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies: A dynamic approach*, Cham: Springer International Publishing, p. 483-503. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-92002-9_35
- Levin, Ben (2013). "Politics and it: How to build an effective knowledge mobilization strategy", *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>
- Lindsay, Geoff (2003). "Inclusive education: a critical perspective", *British Journal of Special Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- Martín-Criado, E. (2022). "Entramados de interdependencias", *Entramados Sociales*, 20 de septiembre. Disponible en: <https://entramadossalossociales.org/teoria-sociologica/entramados-de-interdependencias/>
- Mignolo, Walter y Walsh, Catherine (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*, Durham: Duke University Press.
- Moliner, Odet; Arnaiz, Pilar y Sanahuja, Aida (2020). "Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva?", *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 173-195. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.23753>
- Moliner, Odet; Lozano, Josefina; Aguado, Teresa y Amiama, Xose (2021). "Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 28, núm. 6, pp. 705-722. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>
- Murillo, F. Javier y Duk, Cynthia (2018). "Una investigación inclusiva para una educación inclusiva", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 2, pp. 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Naidorf, Judith y Perrotta, Daniela (2015). "La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades", *Revista de la Educación superior*, vol. XLIV, núm. 174, pp. 19-46. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/169/139>
- Naidorf, Judith y Alonso, Mauro (2018). "La movilización del conocimiento en tres tiempos", *Revista Lusófona de Educação*, vol. 39, pp. 81-95. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.06>
- Nind, Melanie (2017). "The practical wisdom of inclusive research", *Qualitative Research*, vol. 17, núm. 3, pp. 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Ocampo, Aldo (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva", *Revista Boletín Redipe*, vol. 8, núm. 3, pp. 66-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>

- Ocampo, Aldo (2021). "Claves para una epistemología sobre educación inclusiva", *Andamios*, vol. 18, núm. 47, pp. 343-370. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.880>
- Parrilla, Ángeles (2010). "Ética para una investigación inclusiva", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 165-174. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Parrilla, Ángeles y Sierra, Silvia (2015). "Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 1, pp. 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Parrilla, Ángeles; Raposo, Manuela y Martínez-Figueira, María Esther (2016). "Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa", *Opción*, vol. 32, núm. 12, pp. 2066-2087. Disponible en: <https://produccioncientificafaluz.org/index.php/opcion/article/view/22095>
- Perines, Haylen (2017). "Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica", *Páginas de Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 137-150. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Rincón-Gallardo, Santiago (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*, Nueva York: Routledge.
- Ruiz-Bernardo, Paola; Sales, Auxiliadora; Sanahuja, Aida y Moliner, Odet (2024). "Barriers to knowledge mobilisation: implications for responsible and inclusive research in higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 46, núm. 1, pp. 63-77. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2245589>
- Sales, Auxiliadora; Lozano, María y Escobedo, Paula (2021). "Transformar la educación inclusiva: elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 116. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6319>
- Sanahuja, Aida; Moliner, Odet y Escobedo, Paula (2021). "Researching on inclusive education in Spain: how does action research question the roles adopted by researchers in knowledge mobilization processes?", *Educational Action Research*, vol. 31, núm. 4, 762-780. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.2000457>
- Santos-Rego, Miguel Ángel; Lorenzo, Mar y Mínguez, Gabriela (2022). "Fondos de conocimiento. El valor de la experiencia social", en M. Á. Santos-Rego; M. Lorenzo y G. Mínguez (coords.), *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*, Madrid: Narcea Ediciones, pp. 65-94.
- Scorgie, Kate y Sobsey, Dick (2017), "So you think we can trust? (Re)building home-school collaboration with families of children with disability", en K. Scorgie y D. Sobsey (eds.), *Working with families for inclusive education*, col. International Perspectives on Inclusive Education, vol. 10, Leeds: Emerald Publishing Limited, pp. 255-271.
- Simón, Cecilia y Barrios, Ángela (2019). "Las familias en el corazón de la educación inclusiva", *Aula Abierta*, vol. 48, núm. 1, pp. 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, Cecilia; Giné, Climent y Echeita, Gerardo (2016). "Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

- Skliar, Carlos (2008). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Slee, Roger (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid: Morata.
- Susinos, Teresa y Parrilla, Ángeles (2008). “Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 157-171. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- Susinos, Teresa; Saiz-Linares, Ángela y Ruiz-López, Julia (2022). “‘Queremos que esto llegue a mucha gente’ o cómo la movilización del conocimiento sostiene la investigación social participativa”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, núm. 154. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6794>
- Suter, Elizabeth A. (2016). “Introduction: Critical approaches to family communication research: Representation, critique, and praxis”, *Journal of Family Communication*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1080/15267431.2015.1111219>
- Torregó-Egido, Luis (2014). “¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 113-124. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP_
- Traver, Joan; Sales, Auxiliadora y Moliner, Odet (2010). “Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 3, pp. 96-119. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.3.006>
- Ubieto, José Ramón (2007). “Modelos de trabajo en red”, *Educació Social*, núm. 36, pp. 27-37. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165566>.
- Vázquez Vega, Sandra Lizeth (2025). “Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: un estudio desde Consejos Técnicos Escolares”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 104, pp. 235-249. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/254/508>
- Vázquez-Recio, Rosa (2022). “¿Dar voz? No, escúcheme”, *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3 núm. 1, pp. 142-147. <https://doi.org/10.24310/MGNMAR.V3I1.13638>
- Veck, Wayne y Hall, Michael (2020). “Inclusive research in education: dialogue, relations and methods”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, núm. 10, pp. 1081-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512659>
- Walmsley, Jan; Strnadová, Iva y Johnson, Kelley (2018). “The added value of inclusive research”, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 31, núm. 5, pp. 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>

Artículo recibido: 22 de enero de 2025

Dictaminado: 29 de abril de 2025

Segunda versión: 5 de mayo de 2025

Aceptado: 7 de mayo de 2025