
Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar?*

Knowledge Mobilisation Processes on Inclusive Education in Swiss Schools. What Role do Researchers/Trainers Play in Advising School Improvement Processes?

ODET MOLINER GARCÍA

Universitat Jaume I
molgar@uji.es
<https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>

SERGE RAMEL

Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suiza)
serge.ramel@hepl.ch
<https://orcid.org/0000-0001-5443-1373>

Resumen: Este estudio pretende conocer, desde las percepciones de los actores implicados en procesos de cambio en escuelas suizas (investigadores, directivos y profesores), cuál es el papel de los investigadores/formadores en los procesos de mejora escolar. Metodológicamente se trata de un estudio descriptivo en el que han participado 13 informantes de cuatro escuelas con proyectos inclusivos. A partir del análisis de

contenido de entrevistas semiestructuradas, los resultados dan cuenta de los roles que adoptan y las estrategias que utilizan los investigadores/formadores para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva.

Palabras clave: Movilización del conocimiento, Educación inclusiva, Asesoramiento, Mejora escolar.

* Soporte financiero del Proyecto: *Processus de mobilisation et co-construction des connaissances sur l'éducation inclusive dans les scénarios de recherche et formation des établissements éducatifs suisses*. (BEST/2018). Subvenciones para estancias de personal investigador doctor en centros de investigación radicados fuera de la Comunitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana. Y proyecto I+D Generalitat Valenciana (AICO/2018/066).

Abstract: Using the perceptions of the actors (researchers, principals and teachers) involved in the processes of change in Swiss school improvement processes, this study aims to identify the role of researchers/trainers in school improvement. Methodologically, it is a descriptive study in which 13 respondents from four schools with inclusive projects have participated. Based on the content analysis of semi-

structured interviews, the results give an account of the roles they adopt and the strategies used by researchers/trainers to mobilize knowledge on inclusive education.

Keywords: Knowledge mobilization, Inclusive education, Advice, School improvement.

INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento en el que la educación inclusiva avanza tímidamente, a pesar de ser una obligación legal de los centros y de los profesionales de la educación. Recientemente, la ONU ha publicado el documento “Comentario General N° 4 sobre la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad”, en el que detallan las diferentes implicaciones que supone el artículo 24 para los Estados partes. Cada país debe procurar una transformación de la política pública para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, la cual debe tener una gran capacidad de impacto en la cultura escolar y en las prácticas profesionales. Sin embargo, tanto en el contexto español como en el de otros países, hay un desfase entre el conocimiento generado por la investigación en educación inclusiva y el utilizado por los profesionales de la educación en los centros (Bonvin, Ramel, Angelucci y Benoit, 2013; Echeita, 2017; Korsgaard, Larsen y Wiberg, 2018; Marion y Houlfort, 2015; Simon y Echeita, 2013). Por ello es necesario estudiar empíricamente cómo movilizar ese conocimiento que ya tenemos sobre educación inclusiva para que sea incorporado a la práctica profesional.

La movilización del conocimiento (*Knowledge Mobilization*) es un campo emergente de investigación en ciencias sociales que se contrapone al de transferencia del conocimiento (Levin, 2011; Buchanan, 2013; Moss, 2013; Naidorf y Perrotta, 2015). De acuerdo con Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016), puede entenderse de diversas maneras: como un método o herramienta que facilita la traslación de los resultados de la investigación a la acción, como el proceso de adopción y apropiación del conocimiento para su aplicación práctica, o como la utilización de los resultados de la investigación por parte de los agentes pertenecientes al contexto en que se desarrolla. En todo caso, pretende mejorar el alcance y el impacto de la investigación en los contextos implicados a través de la (co)creación o co-construcción, el trabajo compartido y el aprovechamiento del conocimiento generado (Naidorf y Alonso, 2018).

En el ámbito educativo, un buen número de autores han cuestionado el bajo impacto que tiene la investigación en la realidad educativa (Dagenais, Lysenko, Abrami, Bernard, Ramde y Janosz, 2012; Murillo y Perines, 2017; Perines y Murillo, 2017). Señalan, como una de las causas, que las temáticas elegidas por los académicos están alejadas del contexto escolar y no responden a sus intereses (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Vanderlinde y van Braak, 2010). Los modelos tradicionales de formación, basados en el rol de expertos y aprendices, separan lo que se dice de lo que se hace, provocando que no se actúe en la realidad. Esa dualidad de roles sin interacción hace que la formación no consiga vincular de una forma eficaz práctica y teoría, lo que dificulta que en las aulas se produzcan cambios. Otros modelos sitúan al profesorado como investigador de su propia práctica y se apoyan en la reflexión crítica como una de las formas más potentes de aprendizaje y transformación de las prácticas (Schön, 1998), y algunos inciden en que son los procesos reflexivos grupales, principalmente la investigación-acción, los que permiten analizar lo que sucede en el aula, debatirlo colectivamente y realizar nuevas acciones que lleven a su transformación (Kemmis y McTaggart, 1988).

La revisión de la literatura sobre los roles que desempeñan los investigadores al acompañar procesos de transformación escolar nos indica que estos pueden ir desde formador y experto, pasando por facilitador, amigo crítico (Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017), observador, impulsor o soporte metodológico y de facilitadores reflexivos (Calvo, Haya y Susinos, 2012; Wang y Mu, 2013).

En el ámbito de la educación inclusiva, la revisión de la literatura revela que los procesos de investigación-acción contribuyen a la creación de contextos educativos más inclusivos al perseguir la transformación de los centros educativos en escuelas que fomentan la plena participación de sus estudiantes y del resto de agentes de la comunidad escolar en la vida educativa, social y cultural (Booth y Ainscow, 2011). Ainscow, Dyson, Glodrich y West (2016), por su parte, apuntan la importancia de indagar sobre cómo se generan los nuevos conocimientos a través del proceso de investigación. Proponen como estrategia el uso de “procesos de interpretación grupal” desde las diferentes perspectivas de los profesionales, estudiantes y académicos como maneras de fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la crítica mutua. En esta línea, tanto los roles asumidos por los investigadores, como las estrategias utilizadas para movilizar el conocimiento, pasan por favorecer la reflexión crítica sobre la praxis (Bergeron y Marchand, 2015). Y desde un enfoque participativo, se confía en la capacidad de los actores para buscar soluciones a sus necesidades (Balcázar, 2003).

En el contexto español encontramos algunas referencias a la investigación participativa que enfatizan el compromiso de los investigadores para trabajar con

los participantes del estudio, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico (Parrilla, 2009, 2010).

En el contexto suizo, la literatura incide en el rol que juegan los investigadores como formadores que acompañan a las escuelas en sus procesos de cambio. De hecho, se considera que la implicación de los actores en cambios profundos de orden estructural y en el análisis de estos cambios fomenta el desarrollo de prácticas que van más allá de situaciones particulares y que perdurarán lo largo del tiempo (Bonvin Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese y Doudin, 2013; Ramel y Bonvin, 2014). A pesar de que en Suiza el modelo de la educación inclusiva está avanzando tímidamente, se están desarrollando interesantes experiencias de procesos de acompañamiento y formación en centros educativos que aspiran a ser más inclusivos. Las Escuelas Pedagógicas suizas (*Haute École Pédagogique*, en adelante HEP) son instituciones de investigación y formación inicial y permanente de docentes. Explorar este contexto permite conocer diferentes formas de interacción entre los investigadores y los actores de la inclusión, así como otros posicionamientos respecto de la función docente e investigadora del profesorado universitario de las Facultades de Educación.

De ahí que el objetivo de este estudio sea conocer, desde las percepciones de los implicados, los diferentes roles que adopta el profesorado universitario que enseña e investiga en el ámbito de la educación inclusiva, así como los mecanismos o estrategias que utiliza para movilizar el conocimiento de la investigación en educación inclusiva cuando acompaña procesos de transformación de centros educativos.

MÉTODOLÓGÍA

El diseño metodológico se corresponde con un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo que pretende estudiar en profundidad un número reducido de casos, extraídos de un determinado segmento poblacional, con objeto de comprender un hecho o fenómeno social (Tójar, 2006).

Participantes en el estudio

Los participantes han sido investigadores/formadores y profesionales de la educación (equipos directivos y docentes) del cantón de Vaud (Suiza) implicados en procesos de mejora para la inclusión, que tienen conocimiento y experiencia para informar sobre este tema específico. Una particularidad que no podemos pasar por alto para entender los resultados del estudio es que el profesorado de las HEP

suizas tiene atribuidas entre sus funciones, junto a la docencia, la investigación y la gestión, la formación permanente y continua de los centros educativos. Esta responsabilidad cobra más o menos peso en función de su figura funcional o contractual y el puesto que ocupa como profesor, profesor formador, o responsable de curso, oscilando entre el 40% y el 75% de su dedicación. También cabe mencionar aquí las particularidades de las escuelas públicas suizas, que se constituyen como centros educativos (*établissements*) con un equipo directivo formado por una dirección y unos 6 decanos que dirigen diversos edificios escolares con diferentes emplazamientos, con lo cual estamos hablando de escuelas de más de 1.200 estudiantes y más de 100 docentes. A diferencia del contexto español, en el que la dirección combina la docencia con las tareas de gestión académica, la dirección tiene dedicación exclusiva para ejercer tareas administrativas y académicas. Los decanos y decanas compaginan su cargo administrativo con la docencia.

El muestreo fue incidental, puesto que los participantes fueron seleccionados en función de criterios de experiencia (profesionales) y de experticia (investigadores/formadores en educación inclusiva). Los informantes han sido trece, todos ellos implicados en procesos de cambio y transformación de centros hacia una escuela más inclusiva. Siete son miembros de los equipos directivos y maestros/as de cuatro centros educativos que cuentan con un proyecto de escuela inclusiva, y seis son los investigadores/formadores de la HEP que los acompañan, forman y asesoran. Las características sociodemográficas de los participantes se presentan en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los informantes: equipos directivos y docentes de los centros

	PSEUDÓNIMO	SEXO	EDAD	CARGO	AÑOS DOCENCIA	AÑOS DIRECCIÓN
I1	Jean	H	24	Maestro (M)	1	0
I2	Sylvie	M	58	Directora (D)	18	13
I3	Rachel	M	35	Decana (D)	14	3
I4	Gerard	H	46	Director (D)	23	3
I5	Juliette	M	38	Decana (D)	15	4
I6	Nora	M	60	Maestra (M)	39	0
I7	Anne	M	23	Maestra (M)	3	0

El 60% de los profesionales entrevistados pertenecen a equipos directivos y el 40% son docentes. La mayoría (72%) son mujeres. Los equipos directivos tienen amplia experiencia en el cargo y también en docencia.

Los investigadores/formadores participantes son todos los profesores y profesoras de la HEP del cantón de Vaud implicados en procesos de investigación y acompañamiento a estas cuatro escuelas.

Tabla 2. Datos sociodemográficos de los informantes: investigadores/formadores

	PSEUDÓNIMO	SEXO	EDAD	CARGO	AÑOS EXP.
I8	Marius	H	45	Profesor formador (PF)	10
I9	Valerie	M	49	Profesora responsable curso (PR)	22
I10	Arturo	H	48	Profesor responsable curso (PR)	20
I11	Ghislain	M	35	Profesora (P)	9
I12	Nathalie	M	37	Profesora (P)	6
I13	Terese	M	38	Profesora (P)	4

Todos se dedican a tiempo completo a enseñar e investigar en el ámbito de la educación inclusiva, son de mediana edad, más mujeres (67%) que hombres (33%), y con una experiencia docente e investigadora variada que va desde 4 hasta 22 años.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos se obtuvieron mediante entrevistas individuales semiestructuradas. Por cuestiones éticas de la investigación, se firmó un consentimiento informado con cada participante antes de iniciarse la entrevista. Como instrumento se ha utilizado un guión de entrevista elaborado *ad hoc*, cuyas preguntas, aparte de las iniciales sobre los datos sociodemográficos, fueron:

a) A los investigadores: ¿Qué roles desempeña para apoyar la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva? ¿Qué estrategias lleva a cabo para apoyar la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva? ¿Cuáles cree que son las más apropiadas en procesos de acompañamiento y transformación? ¿Puede narrar cómo lo hace?

b) A los profesionales: ¿Qué papel desempeñan los investigadores/formadores en la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva entre los profesionales? ¿Qué papel deberían desempeñar para permitir una movilización más eficaz de estos conocimientos? ¿Qué estrategias utilizan los investigadores/formadores para movilizar el conocimiento de la investigación sobre educación inclusiva? En su opinión, ¿cuáles son las estrategias más apropiadas? ¿Puede dar un ejemplo o una situación de su contexto?

La recogida y el análisis de la información se han realizado de forma simultánea, de manera que durante el proceso de recogida de datos ha tenido lugar la labor interpretativa, incorporando informantes hasta llegar a una situación de saturación (Tójar, 2006, p. 186). Las entrevistas han sido registradas mediante grabadora digital y se han transcrito literalmente.

Los datos producidos se han sometido a un análisis de contenido, a partir de la organización de las transcripciones (*verbatim*) en unidades de significado (Sabbourin, 2009). Al principio, procedimos por categorización deductiva para identificar los elementos descriptivos en dos categorías temáticas: roles y estrategias. En un segundo momento de codificación axial, llevamos a cabo un nuevo análisis por temas dentro de las dos categorías principales considerando dos subcategorías (desarrollados y deberían desarrollar). Se llevó a cabo una agrupación por analogía según criterios de pertinencia y congruencia temática entre el contenido empírico y el marco teórico de la investigación. De los códigos derivados se configuró la matriz hermenéutica.

Tabla 3. Matriz hermenéutica sobre roles y estrategias de los investigadores/formadores

FAMILIAS SEMÁNTICAS	CÓDIGOS ASOCIADOS EN ORDEN DE FRECUENCIA
Roles desempeñados	Acompañamiento-reflexión/Confirmar/Apertura a otras aportaciones/Múltiple/Confianza/Mirada externa
Roles que deberían desempeñar	Nutrir al sistema de la práctica/Mediar con la dirección y otros responsables/Bola de nieve/Equilibrio investigador formador/Acompañamiento-reflexión/Fomentar intercambio buenas prácticas
Estrategias desarrolladas	Artículos y libros/Conferencias/Trabajo con la dirección y en cascada/Detección de necesidades/Cursos
Estrategias más apropiadas	Proporcionar herramientas/ Partir de la situación real de cada uno/ El liderazgo de la dirección/ Sistematizar las prácticas/Reflexionar con los maestros/ Estudiantes mediadores

Para el procesamiento de los datos se ha utilizado el software de análisis cualitativo MAXQDA Analytics Pro 2018.

RESULTADOS

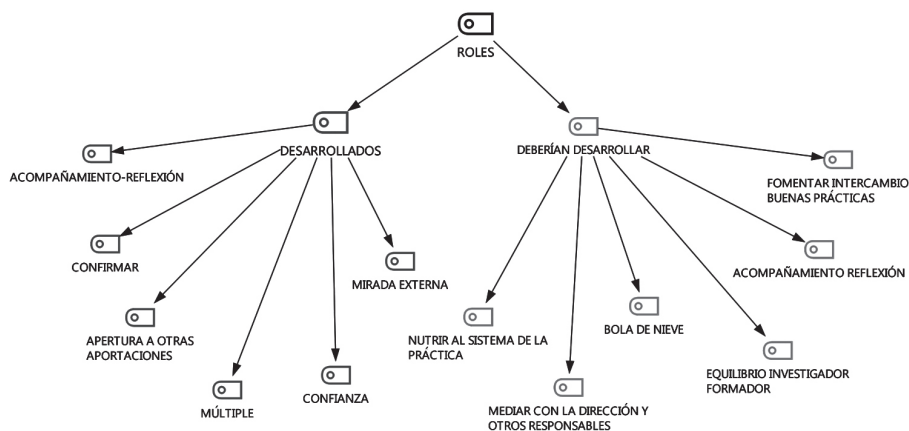
A partir de la categorización se han obtenido 148 unidades de significado. Sobre roles, se han obtenido 53 segmentos o unidades de significado, el 60% de las cuales hace referencia a los roles que desarrollan y el 40% a los que consideran que de-

berían desarrollar para favorecer la movilización del conocimiento. Respecto a las estrategias se han obtenido 95 unidades de significado, el 53% de las cuales hace referencia a las estrategias que desarrollan y el 44% a las que consideran más apropiadas para movilizar el conocimiento.

Roles que desempeñan los investigadores formadores para movilizar el conocimiento de la investigación en educación inclusiva

Para organizar la presentación de resultados, el siguiente modelo ilustra las categorías y subcategorías que emergen de las aportaciones de los informantes, ordenadas de más a menos referenciadas.

Figura 1. Mapa de categorías: Roles



En cuanto a los roles que desarrollan, se referencian los siguientes:

a) Acompañamiento-reflexión: Tanto los profesionales de la educación como los investigadores valoran positivamente el papel de los formadores como acompañantes porque les ofrece la oportunidad de encontrar espacios y tiempos para la reflexión compartida. “Nos proporcionan un momento para estar todos juntos y reflexionar, es como una supervisión que nos obliga a tener un tiempo para mirar, porque es difícil en el día a día quedarte con lo esencial. Lo intentamos, pero estamos todo el tiempo ocupados y en acción. Así es enriquecedor” (Juliette, I5, D).

b) Confirmar: Los profesionales consideran que los investigadores/formadores, con los conocimientos científicos que aportan, ayudan a confirmar y a consolidar las prácticas inclusivas. “Nosotros tenemos que anclar nuestras acciones y nuestras intervenciones. Tenemos que legitimarlas para que sean creíbles y que

no nos digan: ‘señora directora usted es una entusiasta, pero debería estar más en clase’” (Sylvie, I2, D).

De igual modo, los investigadores se ven en ese rol de aportar credibilidad a lo que se hace en el centro. “Para algunos maestros es importante decir, “sí, hay una investigación que lo avala...” y ello permite enriquecer las discusiones y te permite moverte, ver si va bien, reforzar lo que hacen...” (Ghislain, I11, P).

c) Apertura a otras aportaciones: Los profesionales consideran que los investigadores/formadores juegan el rol de abrir la mirada a otras aportaciones de otros contextos. La dirección valora que aporten “experiencias que nos sirven de reflexión y de referencia para ver qué pasa fuera, en otros países” (Gerard, I4, D).

Y también los maestros piensan que: “Nos aportan cosas a las que como maestros no tenemos acceso o no conocemos, algunas informaciones que nos enriquecen. Nos aportan artículos sobre los que podemos profundizar, sus prácticas, es todo un intercambio. Nos dan obras que podemos consultar de acuerdo con las necesidades y las cuestiones de los maestros. Esto va bien cuando hay cosas que no te funcionan y hay un cuestionamiento de base y una necesidad de cambio” (Nora, I6, M).

d) Múltiple: Tanto investigadores como profesionales expresan que su rol es múltiple y depende de la persona y del momento en el que se encuentra el proyecto.

e) Confianza. Al tratarse de procesos de cambio largos y complejos, se genera una relación de confianza y “de poder compartir las dificultades. A veces tengo la impresión de que hay momentos en los que van de un rol a otro, que va más allá del consejo científico” (Sylvie, I2, D).

f) Mirada externa: Se refieren al rol de amigo crítico y valoran positivamente poder contar con una mirada externa porque permite “Crear un espacio compartido para hablar de la enseñanza, analizarla críticamente con propósitos de mejora. Tal relación se establece sobre un clima de confianza (amigos) y con el propósito explícito de proporcionar una mirada externa y hacer de espejo activo (crítico)” (Marius, I8, PF).

Además de estos roles que adoptan, los informantes consideran que los investigadores/formadores deberían desempeñar los siguientes, porque son más apropiados para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva:

a) Nutrir al sistema de la práctica: Directivos y maestros/as demandan que la investigación sobre la práctica tenga repercusión de nuevo en la práctica, en el sistema y en la normativa. “Devolver al sistema los elementos que son resultados de la práctica. Debemos nutrirnos de la práctica y también en relación a la adecuación de las normas y los textos legales a la realidad de la práctica” (Rachel, I3, D).

También los investigadores/formadores resaltan el rol de los investigadores a la hora de promover esa bidireccionalidad entre teoría y práctica. “Los propios

investigadores nos preguntamos cómo ayudar a los profesionales a movilizar los conocimientos de la investigación, y cuando describes esto, creo que hay que devolver la frase a la esencia ¡cómo movilizar el conocimiento para nutrir la práctica!. Y sería al revés: ‘cómo conducir a los investigadores a movilizar los conocimientos resultado de la práctica para nutrir la investigación’” (Arturo, I10, PR).

b) Mediar con la dirección y otros responsables: Se trataría de mediar con la dirección y otros responsables de la inclusión para realizar propuestas formativas ajustadas a las necesidades de las personas interesadas. “Hace falta saber qué les interesa (a los maestros), qué problemas tienen, que necesidades. Tratar de ver en qué quieren progresar, darles la posibilidad de expresarse (...). Hace años yo dije: hace falta que nos formemos sobre la inclusión, porque la mayoría sacaban a los alumnos de clase porque estaban convencidos de que esa era la solución” (Nora, I6, M).

c) Bola de nieve: Los investigadores/formadores indican que no pueden acompañar en profundidad a un gran número de centros, por lo que ellos mismos podrían jugar el papel de bola de nieve a través de las direcciones escolares, generando redes y fomentando el intercambio de prácticas, puesto que tienen una visión extensa de lo que se hace en otros centros.

d) Equilibrio investigador-formador: Los informantes consideran que para una movilización efectiva del conocimiento sobre inclusión, lo mejor sería encontrar un equilibrio entre los roles de investigador y formador que desempeñan. “Cuando tu eres investigador y formador es mejor, porque si sólo eres investigador la gente piensa... son sus fantasías, sus utopías... Por eso creo que son importantes los dos y siempre trato de aportar documentos que prueban que no soy la única que tengo este punto de vista” (Nathalie, I12, P).

e) Acompañamiento-reflexión: Aunque es un rol que, como hemos visto, ya desempeñan, vuelve a estar presente en el terreno del “debería”.

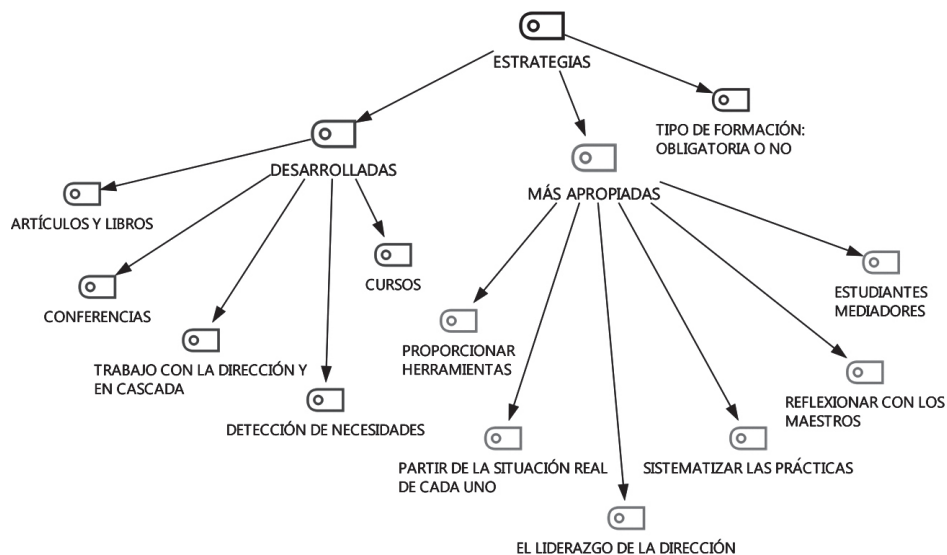
f) Fomentar intercambio de buenas prácticas: Consideran que deberían favorecer el intercambio de prácticas, creando espacios para ello, al tener conocimiento de lo que se hace en otros centros: “es lo que nos falta en el sistema escolar, pues cada centro interpreta lo que le falta y creo que necesitamos una especie de plataforma de las mejores prácticas, que pudiéramos intercambiar” (Sylvie, E2).

Estrategias que utilizan los investigadores/formadores para movilizar el conocimiento de la investigación en educación inclusiva

En muchos casos, a pesar de preguntar por los roles y responsabilidades asumidos, los informantes se referían a las estrategias que utilizaban en los procesos de mejora en centros. Además de las estrategias, como se muestra en el siguiente mapa, emer-

gió un debate sobre el tipo de formación que se desarrolla (obligatoria o no, de sensibilización o de profundización...), ligado al tipo de estrategias predominantes.

Figura 2. Mapa de categorías: Estrategias



Entre las estrategias desarrolladas por los investigadores/formadores se nombran:

a) Artículos y libros: Es una de las más referenciadas aunque de manera crítica, por la falta de acceso a las publicaciones científicas. “Hay relativamente pocos maestros que van a sumergirse en estos conocimientos por un tema de accesibilidad. Estos recursos académicos no son para una generación de maestros que han recibido una formación inicial de escuela normal. Los artículos son de difícil acceso” (Jean, I1, M).

Los profesionales reconocen que sólo recurren a la lectura de artículos cuando tienen necesidad de saber más sobre algo concreto. “Por ejemplo, hemos trabajado sobre las consignas. Al principio cada uno explicó cómo las utilizaba. Fue muy variado y estuvo genial porque cada uno trajo sus cosas, sus materiales y es muy interesante porque descubres cosas... Y después tuvimos la necesidad de ver qué se decía afuera... y se aportaron documentos y la gente se los leyó de verdad. Hemos tenido super intercambios” (Nora, I6, M).

Esto mismo piensan los investigadores cuando dicen que: “los maestros, partiendo de lo que hacen, de un cuestionamiento sobre lo que hacen y del análisis de

sus necesidades... van a movilizar los conocimientos de la investigación escritos para responder a esa necesidad” (Arturo, I10, PR).

b) Conferencias: Otra de las estrategias más nombradas son las conferencias, concretamente las conferencias pedagógicas que se ofertan a los centros sobre temas de interés. Sin embargo, en todos los casos se remarca que esta puede ser una estrategia inicial de sensibilización, para proseguir con otras estrategias de trabajo más a la carta y en grupos de trabajo más reducidos, incluso con colectivos de profesorado específicos, por ejemplo, con los coordinadores de ciclo o con los maestros/as de apoyo a la inclusión.

“Se partió de una demanda de alguien que pudiera intervenir sobre el tema de la diferenciación pedagógica y la evaluación. La primera propuesta fue una intervención en forma de conferencia pedagógica. Pero luego, la demanda se transformó en una intervención con los coordinadores de ciclo que conocen mejor a sus colegas y, en función de las realidades de cada ciclo, pueden transmitir mejor las informaciones” (Ghislain, E11).

c) Trabajo con la dirección y en cascada: Muchas formaciones son promovidas por los equipos directivos, que contactan con los investigadores/formadores y se transmite el conocimiento en cascada “... según la situación. Pero siempre se trabaja primero con la dirección, para después dirigirse al claustro de maestros” (Gerard, I4, D).

Sin embargo, no se considera la más apropiada: “creo que el modelo en cascada no es suficiente, sino que es necesario poder llegar a todos los actores del centro para vivir juntos la transformación” (Nathalie, I12, P).

d) Detección de necesidades: Se considera fundamental comenzar con las necesidades reales para conectar las prácticas con la teoría. “Yo comienzo por ver el estado de la cuestión, qué relaciones hay entre ellos para ver cómo pueden colaborar de manera interdisciplinar. Qué necesidades tienen a partir de, por ejemplo, un cuestionario. Y después lo que proporciono es un apoyo a la actividad profesional” (Marius, I8, PF).

e) Cursos: La formación en forma de cursos, los coloquios o las jornadas pedagógicas son estrategias que proponen los investigadores: “Lo que he hecho, que considero esencial, es el coloquio sobre integración e inclusión escolar. Lo hicimos para que los estudiantes y los profesionales pudieran venir y había un 70% de maestros. Es importante, porque tuvieron acceso directo a las ideas sobre inclusión, desigualdades,... vienen para escuchar, entender y discutir” (Valerie, I9, PR).

Por otra parte, las estrategias que consideran más apropiadas para movilizar el conocimiento son, por este orden:

a) Proporcionar herramientas: Consideran que es importante favorecer la ac-

cesibilidad a herramientas concretas que se puedan utilizar directamente. Materiales que estén seleccionados, organizados y accesibles “por ejemplo, un documento para el programa personalizado, para los alumnos alófonos. Conceptualizando los documentos y enseguida acompañando su utilización en la práctica” (Rachel, I3, D).

“Si tu vas a internet hay tantas cosas..., que seleccionar lo que es correcto es muy complicado y todos tenemos un problema de tiempo (...). A veces busco cosas y digo: madre mía...a la basura, a la basura... Es decir, una base de datos de recursos de calidad, clasificados, de fácil acceso para los maestros, estaría bien” (Nora, I6, M).

b) Partir de la situación real de cada uno: Se parte de la idea de que cada uno, en cada momento, tiene una necesidad de profundizar, de recurrir al conocimiento que viene de la investigación. Para ello los investigadores han de explorar, en primer lugar, cuáles son las necesidades reales, para conectar teoría y práctica. “Las estrategias que más me han convencido son las estrategias de cuestionamiento de los maestros para construir el camino en base a sus necesidades. Cuando se pregunta sobre las necesidades es lo que más funciona” (Nora, I6, M).

c) El liderazgo de la dirección: Los propios equipos directivos son conscientes de que es imprescindible contar con ellos para impulsar los proyectos inclusivos. “Tenemos que legitimar las prácticas inclusivas para ser creíbles y que no te digan ‘señora directora usted es una entusiasta, usted debería estar más en clase’. Cuando miro el cuadro general digo... madre mía, cuántas paradojas monstruosas. Pero, al mismo tiempo, tengo unas claras convicciones políticas de defender una escuela inclusiva” (Sylvie, I2, D).

d) Sistematizar las prácticas: La sistematización de prácticas para intercambiarlas y difundirlas es una oportunidad para compartir conocimiento, por ejemplo, en las jornadas pedagógicas en las que el profesorado comparte sus experiencias. Sin embargo, esto se realiza a nivel de centro y consideran deseable poder crear redes o comunidades de práctica con otros centros. “Lo que no tenemos, por ejemplo, es una comunidad de aprendizaje (comunidad de práctica), un recurso que nos permitiría vincular nuestro centro con otros que se podría hacer” (Juliette, I5, D).

e) Reflexionar con los maestros: Es una de las estrategias que más se deberían promover por su capacidad movilizadora, puesto que permite tomar conciencia no sólo de lo que se hace, sino de por qué se hace, pues: “A veces hacen cosas y no se dan cuenta y es importante decir entonces: cuando has hecho esto, ¿que quiere decir?... ah ¿eso? Y entonces hacen la relación de la teoría con la práctica” (Therese, I13, P).

“Es cuando analizamos juntos algunas cosas, cuando hay una toma de conciencia, cuando se le da fuerza a cada uno. Creo que esto moviliza la investigación por su práctica. Es interesante porque es la idea de dar fuerza, de nutrirte para

asumir lo que tú haces, y esto te da valor, coraje. Partir de lo que hacen, darles la posibilidad de escribir, de observar, de ejercer de investigadores” (Valerie, I9, PR).

f) Estudiantes mediadores: Consideran a los estudiantes en prácticas como mediadores de conocimiento, pues les hacen llegar nuevas teorías, experiencias, ideas y recursos. “Este año he tenido un maestro en prácticas 'de especial'. Ellos tienen mucha formación y se implican” (Nora, M, I6).

En definitiva, en este apartado se mencionan estrategias de movilización del conocimiento que se utilizan de forma combinada, pero todas ellas implican superar una visión transmisiva del conocimiento, pues “la posibilidad de movilizar los conocimientos resultado de la investigación se produce en un contexto. Porque no es algo que se pueda imponer o decir: la investigación dice esto, pues haced esto. Es mucho más complicado” (Therese, I13, P).

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio son una aproximación a las diferentes opciones que los investigadores/formadores utilizan para movilizar el conocimiento en educación inclusiva en escuelas suizas que ya están en procesos de transformación hacia la inclusión.

Acompañar el proceso de cambio favoreciendo la reflexión compartida sobre las prácticas desarrolladas es uno de los roles más referenciados en el estudio. Este se aleja del rol de experto que tradicionalment han desempeñado los investigadores y que, de acuerdo con Barba-Martín, Barba y Martínez (2016), dificulta que los profesionales prácticos incorporen a sus aulas los conocimientos adquiridos. Sin embargo, los profesionales del estudio siguen atribuyendo a los investigadores el rol de expertos cuando indican que los conocimientos científicos que les aportan sirven para confirmar sus prácticas inclusivas. También mencionan el rol de amigo crítico, no como persona que va a evaluar o legitimar sus prácticas, sino como un espejo, una oportunidad de mirar y repensar críticamente lo que están haciendo “en clave de inclusión” (Booth y Ainscow; 2011; Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017). Conciben el rol de acompañantes como deseable pues, desde la investigación en la acción, permite nutrir a la práctica, al sistema y a la normativa. Así, entran de lleno en lo que supone la verdadera movilización del conocimiento desde la relación bidireccional entre la teoría y la práctica, y nos remiten a procesos de co-construcción y aprovechamiento del conocimiento generado (Naidorf y Alonso, 2018; Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2016).

De los resultados también se desprende la importancia que conceden al papel que juegan los investigadores/formadores en relación a la dirección de los centros.

Los sitúan como mediadores de propuestas formativas sobre inclusión entre la dirección y los docentes. Además, consideran que actúan como bola de nieve, generando redes con otros centros y fomentando el intercambio de buenas prácticas. En el contexto suizo, el desempeño de estos roles se ve favorecido por la singularidad de las funciones académicas de los investigadores/formadores. Mientras en otros países el apoyo y acompañamiento a las escuelas es una actividad secundaria de las universidades, en Suiza forma parte de los servicios de las HEP y de las funciones del profesorado (Ramel y Bovey, 2019). En España es diferente, pues son los Centros de Formación del Profesorado (CEP) los que se ocupan de la formación y acompañamiento a centros, y los asesores son los que tienen encomendado el desempeño de esos roles para impulsar la inclusión (Moliner y Sánchez, 2019).

Respecto a las estrategias que favorecen la movilización del conocimiento, los resultados se alejan de aquellas más transmisivas y ligadas a la academia, como las publicaciones científicas, porque son poco accesibles; los profesionales recurren a ellas solamente para buscar soluciones a problemas concretos. Las conferencias pedagógicas y los cursos sobre la inclusión se consideran estrategias de sensibilización más que de movilización. Los resultados apuntan a que los docentes consideran apropiado que los investigadores/formadores les proporcionen herramientas y recursos concretos. Pero ambos coinciden en valorar como fundamental la estrategia de conectar con las necesidades reales de cada contexto (Broekkamp y van Hout-Wolters, 2007; Correa, Bedoya y Agudelo, 2015; Dagenais *et al.* 2012; Murillo y Duk, 2018; Murillo y Perines, 2017; Perines y Murillo, 2017; Vanderlinde y van Braak, 2010). También destacan la importancia de sistematizar buenas prácticas para compartirlas y difundirlas (Landry, Becheikh, Amara, Ziam, Idrissi y Castonguay, 2008), poniendo el acento en la colaboración con los profesionales implicados. Esto es coherente con los resultados de la literatura internacional, que indica que los procesos reflexivos sobre la práctica (Bergeron y Marchand, 2015), y en particular los grupales –como la indagación colaborativa (Booth y Ainscow, 2011)–, favorecen la movilización y la generación de nuevos conocimientos (Ainscow *et al.*, 2016). El trabajo colaborativo entre investigadores y profesionales, entre profesionales de un mismo centro, o entre diferentes centros a través de redes, cobra gran relevancia cuando se trata de movilizar el conocimiento (Ainscow *et al.*, 2016; Arnaiz, de Haro y Azorín, 2018; Moliner y Ramel, 2018). El trabajo de Rabetz y Ramel (2019) en el contexto suizo profundiza sobre los diferentes niveles de colaboración que pueden darse en el acompañamiento a escuelas que desarrollan proyectos inclusivos. Abarcan el compromiso del equipo directivo (primer nivel), el trabajo mediante una comisión (segundo nivel) y la participación activa de todos los actores (profesorado, dirección y familias) (tercer nivel). En el contexto español

se han desarrollado procesos de investigación acción participativa (IAP) desde este tercer nivel de trabajo colaborativo (Ceballos-López, Saiz-Linares y Ruiz-López, 2017; Moliner, Sales y Traver, 2017; Parrilla *et al.*, 2016; Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017; Sales, Moliner, Sanahuja, Benet y Escobedo, 2017). El trabajo de Moliner, Arnáiz y Sanahuja (2020) coincide en señalar las estrategias colaborativas entre investigadores y actores –por ejemplo, la búsqueda conjunta de soluciones a situaciones-problema y el co-análisis de prácticas– como las más utilizadas por los investigadores para movilizar el conocimiento en educación inclusiva.

CONCLUSIONES

Respecto de los roles desempeñados por los investigadores/formadores, la primera conclusión del estudio es que, en las escuelas, el investigador/formador se posiciona en el proceso de asesoramiento desempeñando diversos roles. Estos pueden estar configurados por la manera de entender el proceso, las distintas posibilidades de relación entre investigadores/formadores y profesionales según las funciones que se atribuyen unos a otros, y por los factores condicionantes del proceso (administrativos, personales o materiales). Uno de los roles más referenciados en el estudio es el de un acompañamiento del proceso de cambio que favorezca la reflexión compartida sobre las prácticas desarrolladas. Ello indica que tanto los profesionales como los investigadores se alejan del modelo de expertos y se muestran más proclives a compartir procesos de interacción continua y dialógica entre académicos y profesionales.

En cuanto a las estrategias de movilización del conocimiento, una segunda conclusión del estudio está relacionada con la promoción de estrategias de indagación colaborativa entre los profesionales y los investigadores/formadores, partiendo del análisis de sus prácticas inclusivas más inmediatas y buscando soluciones a sus situaciones-problemas reales. Esto afecta a la concepción sobre cómo se produce la movilización del conocimiento en los procesos de cambio y transformación escolar, ya que considera que tanto actores como investigadores son poseedores conocimiento, y es a partir de sus interacciones y sus reflexiones sobre las prácticas inclusivas cuando se construye nuevo conocimiento.

Una tercera conclusión se relaciona con el liderazgo de los equipos directivos. En el estudio se pone de manifiesto la necesidad de un trabajo colaborativo de los investigadores/formadores con los equipos directivos, e incluso se propone un trabajo en cascada. Es cierto que, si realmente queremos desarrollar un enfoque inclusivo en las escuelas, es importante que la dirección se alinee con el proyecto inclusivo. Sin embargo, la gestión de este tipo de proyectos es compleja, sobre todo

cuando se aborda desde principios de colaboración y participativos. Se requiere encontrar el término medio entre las directrices decretadas por la administración en materia de inclusión y las necesidades de cambio sentidas por la comunidad educativa. Los modelos de mejora escolar *top down* no han demostrado ser eficaces, y los procesos de cambio desde la base exigen un liderazgo que muchos autores llaman liderazgo inclusivo. Colaborar y hacer que todos los actores colaboren en el desarrollo de una visión inclusiva de la escuela abre el debate sobre el papel que juegan la dirección y los investigadores/formadores. Los procesos de transformación escolar se asientan muchas veces en la voluntariedad del profesorado. Entonces, para avanzar, ¿se debería promover una formación obligatoria sobre propuestas clave a las que los profesionales tendrían que aferrarse? Un trabajo cualitativo de reflexión en grupos de interés como las comunidades de práctica, seminarios o grupos de trabajo, permite acortar distancias entre las necesidades y los procesos formativos y transformadores, pero ¿cómo se incentiva y se sostiene? Esta investigación abre nuevos interrogantes sobre los que seguir investigando para explorar los determinantes que pueden contribuir a la movilización del conocimiento en educación inclusiva.

Fecha de recepción del original: 3 de octubre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 10 de diciembre 2019

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. y Martínez Scott, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175.
- Bergeron, G. y Marchand, S. (2015). Soutenir l'apprentissage d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage au collegial: le cas d'une recherche-action-formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(1), 1-27.

- Bonvin, P., Ramel, S., Angelucci, V. y Benoit, V. (2013). Accompagner la mise en œuvre de projets d'établissements scolaires inclusifs: implications en termes de formation initiale et continue des enseignants. Symposium "L'école inclusive ou la (ré)invention de l'école? Sens des conceptions théoriques, des injonctions politiques et des pratiques scolaires". *XIIIe Rencontres du réseau international de Recherche en Education et Formation*. Genève: Université de Genève.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. y Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER-Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 127-134.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Broekkamp, H. y van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Buchanan, A. (2013). Impact and knowledge mobilisation: what I have learnt as chair of the Economic and Social Research Council Evaluation Committee. *Contemporary Social Science*, 8(3), 176-190.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Ceballos-López, N., Saiz-Linares, A. y Ruiz-López, J. (2017). La movilización del conocimiento en una investigación participativa de Voz del alumnado. Proceso creativo de elaboración de una 'Guía rápida para promover la participación en las escuelas'. En J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 656-664), Alcalá: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P., Bernard, R. M., Ramde, J. y Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practitioners and determinants of use: A review of empirical research. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 8(3), 285-309.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

- Korsgaard, M. T., Larsen, V. y Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister: Visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2018.1469680
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. y Castonguay, Y. (2008). *Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Extraído de: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Marion, C. y Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation: situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89.
- Moliner, O. y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratorio International Sur L'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 91-109.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J. A. (2017). Transitando hacia planes de mejora inclusivos más democráticos y participativos. En J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 292-301). Alcalá: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Moliner, O. y Sánchez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 291-310.
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195.
- Moss, G. (2013). Research, policy and knowledge flows in education: what counts in knowledge mobilisation? *Contemporary Social Science*, 8(3), 237-248.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Editorial: Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Murillo, F. J. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99.
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos *Revista Lusófona de Educação*, 39, 81-95.

- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 19-46.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla Latas, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087.
- Parrilla Latas, A., Susinos Rada, T., Gallego Vega, C. y Martínez Domínguez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89, 145-156.
- Perines, H. y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugereencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104.
- Ramel, S. y Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive: nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Ramel, S. y Bovey, L. (2019). De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 200, 61-67.
- Rebetez, F. y Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360. *Educateur*, 9, 8-9.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. En B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 415-444). Québec: Universidad de Québec.
- Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A., Benet, A. y Escobedo, P. (2017). La escuela incluida: vinculación del currículum al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa. En J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y Mejora Educativa* (pp. 643-648). Alcalá: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Soto, J. E., Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Schön, D. (1998). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 3(2), 299-316.
- Wang, Q. y Mu, H. (2013). The roles of university researchers in a University-school collaborative action research project-A Chinese experience. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 101-129.

