

Artículo de Investigación

La investigación inclusiva, otra forma de hacer ciencia

Inclusive research, another way of doing science

Aintzane Cabo Bilbao¹: Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

aintzane.cabo@ehu.eus

Monike Gezuraga Amundarain: Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

monike.gezuraga@ehu.eus

Cristina Arriaga Sanz: Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

cristina.arriaga@ehu.eus

Fecha de Recepción: 28/05/2024

Fecha de Aceptación: 20/10/2024

Fecha de Publicación: 20/01/2025

Cómo citar el artículo

Cabo Bilbao, A., Gezuraga Amundarain, M. y Arriaga Sanz, C. (2025). La investigación inclusiva, otra forma de hacer ciencia [Inclusive research, another way of doing science]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1106>

Resumen

Introducción: Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de tres proyectos de investigación llevados a cabo desde un enfoque inclusivo, con el fin de evaluar sus aspectos positivos y áreas de mejora, y entender cómo los participantes adoptan este enfoque. **Metodología:** Se utilizó un enfoque cualitativo, realizando observación participante a lo largo de los proyectos y entrevistas a cuatro personas clave de cada uno de ellos. El estudio se centra en la competencia investigadora y el desarrollo de una investigación basada en valores de justicia social, equidad y sostenibilidad. **Resultados:** Se observó que la investigación inclusiva es flexible y adaptativa, con diferentes formas de implementación según el contexto, la cultura profesional y las necesidades. Los participantes mostraron un enfoque colaborativo, ético y crítico a lo largo de las etapas del proceso. **Discusión:** La investigación inclusiva demuestra un gran potencial para transformar realidades opresivas y excluyentes, debido a su capacidad de adaptarse y promover la participación y el compromiso ético. **Conclusiones:** La investigación inclusiva es una herramienta poderosa para el cambio social, ofreciendo un enfoque flexible que puede transformar de manera efectiva las realidades sociales opresivas.

¹ **Autor Correspondiente:** Aintzane Cabo Bilbao. Universidad del País Vasco (País).

Palabras clave: investigación inclusiva; investigación colaborativa; investigación participativa; investigación integradora; universidad socialmente comprometida; ética en la investigación; investigación crítica; educación social.

Abstract

Introduction: This study aims to analyse the process of three research projects carried out from an inclusive approach, in order to assess their positive aspects and areas for improvement, and to understand how participants adopt this approach. **Methodology:** A qualitative approach was used, with participant observation throughout the projects and interviews with four key people from each project. The study focuses on research competence and the development of research based on values of social justice, equity and sustainability. **Results:** Inclusive research was found to be flexible and adaptive, with different forms of implementation depending on context, professional culture and needs. Participants showed a collaborative, ethical and critical approach throughout the stages of the process. **Discussion:** Inclusive research demonstrates great potential to transform oppressive and exclusionary realities, due to its ability to adapt and promote participation and ethical engagement. **Conclusions:** Inclusive research is a powerful tool for social change, offering a flexible approach that can effectively transform oppressive social realities.

Keywords: inclusive research; collaborative research; participatory research; participatory research; integrative research; socially engaged university; research ethics; critical research; social education.

1. Introducción

Las universidades tienen la responsabilidad de trabajar por la mejora de la vida de las personas y por la resolución de problemas y necesidades locales y globales importantes (Piekut and Valentine 2017). En este sentido, Esfijani (como se citó en Miotto et. al, 2018) afirman que se han utilizado diversos términos para referirse a las responsabilidades de las universidades hacia la sociedad, tales como: *University Community (Civic/Public) Engagement (UCE)*, *Outreach*, *Scholarship of Engagement (SOE)*, *University Social Responsibility (USR)*, *Civic Engagement*, *Public Engagement* y *Community University Partnership*.

En la búsqueda de universidades que fomentan prácticas y saberes responsables, el modelo RSU (Responsabilidad Social de la Universidad) se caracteriza porque se orienta a revisar la contribución del quehacer universitario al fin de alcanzar sociedades sosteniblemente justas desde la formación, pero también desde la investigación, el liderazgo social y el compromiso y acción social (Amiano et al., en prensa; Gezuraga, 2017; Martínez et al., 2017; Miotto et. al, 2018; Núñez y Alonso, 2009). Ruiz-Bernardo et. al (2023) introducen el concepto de “movilización del conocimiento” (*Knowledge mobilisation*) en la investigación universitaria, vinculando la responsabilidad social universitaria con el concepto de investigación inclusiva y responsable (Burget et. al, 2017).

Adoptar un enfoque inclusivo de la investigación implica la participación activa de la ciudadanía y, en particular, la implicación de los grupos más afectados y vulnerables en la investigación (Nind, 2014; Nind, 2017). Este tipo de investigación moviliza los conocimientos de las personas construir conocimientos (Vienni Baptista and Rojas, 2019) y presentar y organizar conjuntamente eventos para difundir los resultados (Vienni Baptista and Vilsmaier, 2021).

La investigación inclusiva engloba una serie de enfoques y métodos que pueden converger en determinados aspectos con la investigación participativa, comunitaria, liberadora, feminista, etc. (Nind, 2021). Sin embargo, el término “investigación inclusiva” puede ser el más genérico para englobar todos estos enfoques. Este término puede emplearse en todos los campos y disciplinas. Las personas participantes en la investigación inclusiva deberían

experimentar que son libres de participar en un espacio dialógico entre iguales, que nadie sabe más que nadie y que la construcción del saber es interdependiente. Es un nuevo paradigma en el que el grupo de personas coinvestigadoras tradicionales se abre y da cabida a cualquier otra persona afectada o ligada al proceso de investigación.

Un término general alternativo a la investigación inclusiva podría ser CBPR o investigación colaborativa (Minkler, 2005). Describen la investigación colaborativa como una acción comprometida en el que las investigadoras universitarias, la comunidad y las responsables políticas respetan los conocimientos que cada una aporta al debate y ponen en práctica respuestas a esos problemas basadas en la investigación (Nind, 2021).

Pero hay discrepancias en algunos aspectos de la investigación inclusiva; por ejemplo, algunos autores concluyen que es menos importante centrarse en el modelo y la estructura de participación, que en la forma en que el proceso participativo repercute tanto en las experiencias de las personas implicadas como en los tipos de datos, análisis y resultados generados (Holland et al., 2008), o si la investigación inclusiva es necesariamente más ética o habilitadora. Tal y como señalan Frankham et. al (2008), “Para nosotros, lo importante no son tanto los métodos utilizados como las formas y el espíritu con que se utilizan: la actitud metodológica adoptada” (p.13). También hay debates sobre las personas, los grupos y los temas para los que la investigación inclusiva es útil o necesaria, y sobre lo que impulsa a hacer que la investigación sea inclusiva (Nind, 2021).

Estos procesos de democratización en la investigación exigen profundizar en el sentido del encuentro entre personas en cualquier contexto en el que éste se produzca. Se debe asegurar la horizontalidad en las relaciones y un escenario dialógico apropiado en aras a facilitar un aprendizaje socio crítico y una mejora social. Por todo ello, la ética en el proceso de investigación es uno de los aspectos clave a tener en cuenta.

La necesidad de una conducta ética en la investigación en general y en la investigación socioeducativa en particular, parece obvia, pero no siempre se le ha brindado la necesaria atención. La clave del planteamiento ético en la investigación socioeducativa es el equilibrio entre los derechos de las personas con las que trabajamos y las condiciones en las que hacemos esa investigación. Las investigaciones socioeducativas pueden incluir preguntas o aspectos que pudieran afectar a la intimidad de las personas. Algunos aportes en los que la mayoría de los enfoques teóricos sobre problemas éticos de la investigación socioeducativa coinciden, son (AERA, 2011; BERA, 2018; Mesía, 2007; Opazo, 2011): la previsión de impacto y beneficios en la investigación, relaciones horizontales que se establecen entre las personas investigadoras y las personas participantes en la investigación, la prudencia en la aplicación de pruebas y técnicas y, en general, el respeto a la persona y salvaguarda de los derechos humanos.

En este apartado especial destacan los trabajos de la ética para una investigación inclusiva (Darretxe et. al, 2020; Parrilla, 2010; Rivas-Flores, 2021, Zarandona et. al, 2020), donde aspectos como la elección del tema de estudio, la protección de las y los participantes o las relaciones que se establecen en el devenir de la investigación, son aspectos fundamentales a la hora de garantizar la justicia y la equidad social a las que debemos contribuir desde una investigación inclusiva. Cabe destacar que hay colectivos, grupos sociales, que son especialmente vulnerables (Mesía, 2007; Santi, 2015), y hay estudios que hacen referencia a la importancia de incluir a las personas en situación de vulnerabilidad como promoción de su autonomía y resiliencia (Meek et. al, 2013; Rogers et. al, 2012).

Es en este marco en el que planteamos este estudio. Son oportunidades de poder romper estigmas y poder contribuir a la mejora de la vida en comunidad (Cabo et al., 2021). Esta investigación no sólo se orienta a una construcción de un conocimiento dialogado, colaborativo, etc., en el que toda persona, todo ciudadano puede aportar, participar en igualdad de condiciones, sino que, además, nos lleva a de-construir la idea, visión de ciencia, de universidad, donde la Academia se postula como el núcleo poseedor y generador de Ciencia, de conocimiento. Es, en definitiva, la perspectiva de la investigación crítica en

educación (Gezuraga et al., en prensa; Romero - Ortega and Sanz-Cabrera, 2017), desde unos postulados unidos a la “Educación descolonizadora” (Guelman and Palumbo, 2018; Ortiz and Arias, 2019), y la “Ecología de saberes” (Fals-Borda, 2015; Rivas-Flores et al., 2020).

2. Materiales y métodos

Este trabajo se ha llevado a cabo mediante la metodología cualitativa. La singularidad de la investigación cualitativa radica en su comprensión experiencial de las complejas interrelaciones entre los fenómenos y su interpretación directa de los acontecimientos. Por lo tanto, el énfasis se pone en tratar de explorar las pautas de las relaciones imprevistas y esperadas en los casos o fenómenos (Tuffour, 2017). En concreto, este estudio se encuadra en la perspectiva comunicativa (Arandia, 2005; Gómez, 2009). Se entiende, que mediante un diálogo igualitario y desde la horizontalidad, llegamos a la creación de sentido y a la transformación de la realidad en la que estamos trabajando. Por tanto, esta metodología apoya el que las personas investigadas formen parte del proceso de estudio en términos de igualdad. Intenta superar el desnivel metodológico existente en la investigación, y en otros contextos sociales y educativos, y democratizar el proceso incorporando a las personas como verdaderos sujetos en el proceso. De este modo, se logra una comprensión más profunda y dimensional del objeto de estudio, y la propia dinámica metodológica provoca movimientos y efectos transformadores en las realidades, agencias y agentes involucrados en la investigación.

Este enfoque metodológico se basa en las aportaciones de diversos autores, (Chomsky, 1999; Mead, 1991; Habermas, 1987; Beck, 1998). Mediante este enfoque dialógico se intenta explorar problemas teórico prácticos de la realidad desde la perspectiva del sistema y del mundo de la vida (Gómez et. al, 2012; Latorre et. al, 2010; Sordé and Ojala, 2010).

2.1. Objetivos

Objetivo general: Vislumbrar la aportación de la investigación inclusiva en el desarrollo de la competencia investigadora durante tres proyectos de investigación universidad-tercer sector.

Objetivos específicos

1. Conocer la importancia y sentido que le dan las profesionales de la Educación Social a la investigación.
2. Identificar cómo realizan investigaciones o cómo participan en ellas.
3. Esclarecer qué metodologías de investigación y qué técnicas conocen.
4. Identificar los puntos fuertes y los puntos de mejora en las investigaciones inclusivas entre profesionales académicas y otras.
5. Reconocer características imprescindibles para una buena colaboración en investigación “universidad-entidad”.
6. Determinar qué aporta esta colaboración e investigación inclusiva a las personas y a la sociedad.

2.2. Participantes

Las personas que forman parte de este estudio está formada por equipos investigadores (personal docente e investigador de la Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco, UPV/EHU) y profesionales de asociaciones, fundaciones y otras instituciones, que

han participado en tres proyectos de investigación durante los últimos cinco años: PEC, Auzoetan bizi y NEXUS. En la siguiente tabla (Tabla 1) se resumen las características de cada uno.

Tabla 1

Resumen de los proyectos de investigación analizados.

Nombre del proyecto	Entidad subvencionadora	Objetivos y afectadas	Equipo investigador
<p><i>El PROGRAMA MUNICIPAL de EDUCACIÓN de CALLE (PEC) de Vitoria-Gasteiz: Historia de una trayectoria y proyección al futuro</i></p>	<p>UPV/EHU, Insituto para la Inclusión Social IRSE-Araba y Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz</p>	<p>Aportar entendimiento sobre el programa y los efectos sociales y personales que pueda tener en las personas y en la comunidad.</p> <p>Jóvenes y familias que participan en el programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Técnicos del ayuntamiento Vitoria-Gasteiz (Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública)(2 personas) ❖ Alumnas del Grado de Educación Social (UPV/EHU) (5 personas) ❖ Profesionales del Insituto para la Inclusión Social IRSE-Araba (3 personas) ❖ Personal de la universidad (8 personas)
<p><i>AUZOETAN BIZI: la acción comunitaria de Bizitegi en los barrios de Uribarri y Otxarkoaga de Bilbao</i></p>	<p>UPV/EHU y asociación Bizitegi</p>	<p>Analizar la acción comunitaria y sus efectos socio personales en los barrios.</p> <p>Personas en situación grave de exclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Profesionales de la asociación Bizitegi (5 personas) ❖ Personal docente e investigador de la universidad (5 personas)
<p><i>NEXUS: Entre la escuela y la calle (Navarra)</i></p>	<p>La Caixa y Caja Navarra. Innovasocial</p>	<p>Estudiar el trabajo y la formación de red de equipos conectores de la infancia y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Profesionales de la entidad (Asociación Navarra Nuevo Futuro, ANNF) (4 personas)

		adolescencia en espacios educativos ² de Navarra.	❖ Personal docente e investigador de la universidad (8 personas)
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.3. Técnicas

Por un lado, se ha utilizado la observación participante (Ardèvol et. al, 2003), a lo largo de los tres proyectos. La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación socio-afectiva de la persona observadora en los hechos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente se podrían lograr sin la implicación de una manera afectiva (Rekalde et. al, 2014). El proceso se conforma de las notas de campo, análisis, categorización y reconstrucción, que ha sido la constante a lo largo de los cinco años de investigación y en los tres diferentes proyectos.

Por otro lado, se han realizado cuatro entrevistas semiestructuradas en profundidad (Folgueiras, 2016), que se caracterizan por un esquema de preguntas y secuencia no prefijado. Las preguntas han sido de carácter abierto. Vargas (2012) recomienda, formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación.

El propósito principal es comprender las perspectivas de las personas participantes del tercer sector respecto a la competencia investigadora y la investigación inclusiva. En ellas se sigue el modelo de una conversación entre iguales a partir de una serie de dimensiones de exploración relacionadas con los objetivos del estudio. El diseño de la entrevista se ha contrastado con diversas profesionales ajenas y de otras pertenecientes a la academia.

2.4 Análisis

Para el análisis se ha realizado una triangulación de los datos: las notas de campo de la observación participante han sido contrastadas con personas involucradas en los proyectos y otras ajenas a la investigación. Las respuestas de las entrevistas se transcribieron y contrastaron con las personas participantes. Se ha utilizado la metodología de análisis de contenido, para ir más allá de los discursos de las personas entrevistadas (González y Cano, 2010).

En este proceso se analiza la información independientemente para más tarde hacer una puesta en común de las conclusiones, cruzando y contrastando éstas para así llegar a un acuerdo sobre las categorías emergentes (Arriaga et. al, 2021). Así pues, ha sido un proceso inductivo-deductivo. Las categorías emergentes son: Claves de la investigación inclusiva, Conceptualización de la Investigación, Puntos fuertes y puntos a mejorar en el trabajo conjunto para mejorar la competencia investigadora e Impactos socio personales.

² ► Dpto. de Educación de Gobierno de Navarra – Servicio de Inclusión, Convivencia e Igualdad ► UPV-EHU Universidad del País Vasco – Facultad de Educación – Educación social-Leioa/Bilbao ► Programa InnoSocial – Fundación Caja Navarra y Fundación la Caixa ► Subdirección Infancia, adolescencia y familia – Gobierno de Navarra ► Colegio Oficial Educadores-as sociales de Navarra ► Dynamo International – Street Workers Network ► Mobileschool network ► AESMAR (Brasil) ► CIP Huarte ► IESO La Paz (Cintruénigo) ► CPEIP Otero de Navascues (Cintruénigo) ► IESO El Camino (Viana) ► CPEIP Ricardo Campano (Viana) ► IES Tierra Estella (Estella) ► IES Alhama (Corella) ► IES Iparralde (Pamplona-Iruña) ► Mancomunidad de Servicios Sociales Cintruénigo y Fitero ► Mancomunidad de Servicios Sociales de la zona básica de Irurtzun ► Ayuntamiento de Corella - Servicios sociales de Base ► Mancomunidad de Servicios Sociales de Huarte-Esteribar ► Ayuntamiento de Viana - Servicios sociales de Base

3. Resultados

3.1. Claves de la investigación inclusiva

A continuación, se presentan algunos de los aspectos clave de la investigación inclusiva llevados a cabo en los proyectos. Las claves se han obtenido, en mayor medida, de los resultados de la observación participante. Se describe de manera entrelazada parte del proceso para comprender de manera integral la información recogida durante la observación.

En primer lugar, cabe decir que, en todos los proyectos, la necesidad del estudio ha partido de la asociación, fundación o institución externa a la universidad, por lo que podemos decir que el **objeto de estudio** ha sido elegido y definido por cada una de ellas, en los tres casos. Esto es importante debido a que refuerza la idea de una universidad socialmente comprometida que responde a las necesidades locales, pero también extrapolables a otras realidades globales de nuestra sociedad.

En segundo lugar, la búsqueda de financiación para “PEC” y “Auzoetan Bizi” se ha realizado en colaboración con la universidad, por lo que fue en ese momento cuando comenzó el trabajo conjunto de construcción de un **diseño de la investigación** para presentarlo a la convocatoria oportuna y conseguir la financiación. En ambos casos, el compromiso de continuar con el trabajo conjunto era firme, debido a la necesidad de realizar la investigación y la gran motivación de las personas profesionales involucradas. En el caso de “Nexus”, el proyecto fue redactado por la fundación y la universidad fue invitada a participar con el fin de realizar la tarea relacionada con la creación de técnicas y procesos de evaluación. Cabe decir, que estas decisiones y devenires iniciales pueden condicionar el desarrollo de la investigación inclusiva, como hemos podido vivir durante y al final del proceso.

Lo cierto es que, en los tres casos, el planteamiento del grupo investigador de la universidad ha sido optar por un proceso dialógico y de colaboración, pero existen diferentes casuísticas que han hecho que, aunque desde el grupo investigador de la universidad haya estado presente la misma intención y visión para los tres proyectos, el desarrollo de los mismos, en cuanto a cuestionamiento crítico conjunto y construcción integradora de saberes, ha sido diferente.

En tercer lugar, se describen **algunas de las características relativas a cada uno de los proyectos**, debido a que cada uno posee sus propios indicadores y elementos merecedores de ser contados.

- a) En el PEC, se trabajaron con éxito algunos de los criterios de la investigación inclusiva. La razón principal es el tiempo dedicado durante el proyecto y más intensamente, al principio y al final, a **encuentros interdisciplinarios presenciales de trabajo de construcción de conocimiento** y no meramente de coordinación o gestión del proyecto. Quizás, desde el principio, quedó claro el paradigma crítico, dialógico, de colaboración desde el que se quería investigar y las personas involucradas en el estudio mostraron motivación e implicación más que suficientes, para desarrollar una competencia investigadora que emergió desde el inicio y se fue consolidando a medida que se intercambiaban conocimientos y formas de ser o hacer.

Se realizaron reuniones mensuales presenciales entre tres de los cuatro “grupos” del proyecto (administración-ayuntamiento, entidad IRSE-Araba y universidad). Casi todas, en el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, bien por comodidad de las partes del equipo, bien por la cantidad de personas del equipo que viven o trabajan en esa ciudad y también por horarios más rígidos y limitados por parte del personal de ayuntamiento. El **clima fue siempre de confianza mutua, respeto y reconocimiento** y el trabajo fluía de manera ágil y precisa. En paralelo, se realizaron **reuniones que involucraban planificación, diseño y reparto de tareas y formación con el grupo de**

5 alumnas de la ciudad que acababan de comenzar su formación en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao (en aquel momento, Escuela de Magisterio de Bilbao) entre ellas y el grupo de personal docente e investigador de la universidad. El grupo de alumnas se involucró en el proceso de investigación a lo largo de los tres años, participó intensamente en el inicio y durante el trabajo de campo, tomando parte en las entrevistas, grupos de discusión y contrastes con el grupo asesor. Debido a la extensión en el tiempo del proceso y las obligaciones que exigen los últimos años de formación en el Grado, como los Practicum y el TFG (Trabajo Fin de Grado) su participación al final, en la publicación y difusión de los resultados fue menos intensa.

- b) El proceso fue similar en algunos aspectos en el caso de “Auzoetan Bizi”. La elaboración del diseño de la investigación fue un trabajo conjunto colaborativo entre la asociación, la universidad y alumnado. En este caso, el hecho de que el alumnado fuera del último año de la carrera, el confinamiento derivado de la pandemia y la jubilación de algunas personas del proyecto, hizo que hubiera que hacer constantes adaptaciones a lo largo de los años y se alargara el proyecto. El alumnado quedó desligado debido al parón al que nos vimos forzados por la pandemia y a su nueva condición de egresadas. El equipo, liderado por un equipo motor formado por dos personas de la asociación y una de la universidad, siguió trabajando en las claves iniciales y se obtuvieron resultados significativos. En la observación se recoge que este es el proyecto en el que **más presencia han tenido las voces de las personas afectadas**, todas ellas en situación de exclusión grave. El **carácter comunitario** inherente de las personas del equipo motor, promovió continuos **encuentros horizontales** para trabajar cualquiera de las fases del proyecto. Las personas afectadas, formaron parte del **Consejo Asesor**, realizando el contraste de los objetivos del proyecto, de la elección de la muestra y de las técnicas de recogida de datos. Las profesionales ajenas a la universidad participaron en **la revisión bibliográfica** para el Marco Teórico, la gestión del trabajo de campo, el acompañamiento de las personas entrevistadas o participantes de grupos de discusión. Cabe mencionar que en este **proyecto se logró el mayor número de publicaciones conjuntas**, entre las que destaca la elaboración de una “La cultura ética del cuidado en la investigación inclusiva”³ y **asistencias a congresos en colaboración**. Los resultados fueron **compartidos en los barrios participantes** de maneras coherentes con la esencia de cada uno: murales artísticos entre vecinos, vecinas, profesionales, personas voluntarias, personas en situación de exclusión grave atendidas por la asociación; creación de material audiovisual para la difusión; *bertsolaris*, recital de poemas o pintura artística.
- c) Por último, en el caso de NEXUS, la envergadura del proyecto era mucho mayor. El proyecto era **liderado por la fundación** y los **tiempos debían amoldarse a los exigidos por un curso escolar** de dos centros educativos de Navarra. La observación refleja que esto **dificultó** poder profundizar en **la cocreación de saberes** entre la gran cantidad de personas implicadas, pero, aun así, se trabajó en claves de colaboración en la medida de lo posible o en las fases que así lo permitieron. Por ejemplo, la universidad realizó una propuesta de diseño de evaluación tras recibir las necesidades de la fundación y se contrastó con las educadoras y responsables de la fundación para conseguir la propuesta definitiva. Cabe mencionar que en la propuesta inicial se eligieron algunas herramientas de comunicación y registro de evidencias e información que a lo largo del proyecto quedaron a un lado por

³ Zarandona, Esther; Cabo, Aintzane; Fernandez, Irantzu; Gobeña, Sonia Izena (2020) «La cultura ética del cuidado en la investigación inclusiva». In María Álvarez-Rementería Álvarez (ed.) *Escenarios y Estrategias socioeducativas para la Inclusión social*. Editorial Graó, Barcelona. ISBN: 978-84-18058-87-5.

incompatibilidad con funciones diarias de todas las profesionales. Fueron propuestas ambiciosas que no se pudieron materializar por cuestión de prioridades en atender las necesidades que iban surgiendo en el día a día en los centros educativos. Se debe resaltar, aun así, **la disposición al trabajo colaborativo**, a recibir *feedback* o ayudar en la coordinación y gestión de las tareas por parte de todas las personas del equipo. Fue un proyecto apresurado en los tiempos, pero muy resolutivo y con grandes resultados, de confianza mutua y delegación de tareas en los que cada uno de los subgrupos podía realizar desde un **liderazgo compartido**: la fundación inmersa en el día a día en los centros educativos con jóvenes, familias, equipos directivos y comunidad y el equipo de la universidad monitoreando el proceso y dando apoyo con diferentes herramientas para hacer los seguimientos. Las reuniones con el Departamento de Educación de Navarra fueron también constantes, en muy buen clima y con mayor presencia de la fundación que de la universidad en número en las mismas, debido a las **relaciones previas de trabajo conjunto** con la fundación, ubicación geográfica o sencillamente falta de necesidad de colaboración con la universidad.

En la siguiente tabla (Tabla 2), se presentan a modo de resumen, algunos de los aspectos de los procesos vividos en los tres proyectos.

Tabla 2

Aspectos de la investigación inclusiva presentes en los proyectos de investigación realizados.

	Visto Bueno Comité ética universidad	Diseño del proyecto	Contraste con equipo asesor	Publicación de resultados	Difusión congresos y jornadas
P E C	Lo realiza el grupo del equipo de la universidad. Recibe el visto bueno.	Colaborativo entre todas las partes implicadas.	Contraste del diseño del proyecto, de las técnicas de recogida de datos y de los resultados	Todo el equipo participa en la redacción de la publicación del libro ⁴ con los resultados	El Ayuntamiento organiza una jornada para visibilizar los resultados con buena acogida y participación. Se difunde un vídeo explicativo del proceso. El equipo de la universidad presenta parte del trabajo en varios congresos y algunos capítulos de libro.
A U Z C E T A N	Lo realiza el grupo del equipo de la universidad. Recibe el visto bueno.	Colaborativo entre todas las partes implicadas.	Contraste del diseño del proyecto, de las técnicas de recogida de datos	Todo el equipo participa en publicaciones. 3 en total en la que están en coautoría personas de la universidad y de la asociación.	Todo el equipo participa en contribuciones a congresos. Se realizan tres jornadas de difusión, una en cada barrio y otra de carácter más profesional-académico

⁴ <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/98/84/79884.pdf>

N E X U S	No se presenta por cuestión de tiempo. El proyecto llega a la universidad diseñado por la fundación y con la financiación casi a conceder.	Lo realiza la fundación y la universidad es la encargada de profundizar más en el diseño de la tarea asignada.	No se forma Consejo Asesor por cuestión de tiempos,	La fundación realiza una publicación ⁵ y hay en marcha otra conjunta (libro completo en Editorial Octaedro)	Todo el equipo participa en la preparación de la jornada de difusión.
----------------------------------	--	--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se mencionó anteriormente, cada proyecto tiene su esencia y su forma, sus espacios y tiempos, sus personas afectadas, agentes educativos, instituciones relacionadas, personal involucrado y profesionales trabajando en torno a él. Esto hace que cada uno de ellos se desarrolle de una manera diferente y ahonde más en algunos de los aspectos de la investigación inclusiva que en otros. Si algo tienen en común los tres, es la ausencia de relaciones de poder en el proceso, el diálogo horizontal, la disposición a crear espacios y modos facilitadores y oportunidades para todas las participantes y la revisión de criterios éticos en cada paso a dar o dado.

3.2. Conceptualización de la Investigación

En aras a tener una visión más completa y longitudinal, las entrevistas realizadas a algunas de las personas ajenas a la universidad que participaron en el proceso han permitido recoger algunos matices vividos y no expresados o no visibilizados durante los procesos.

Por un lado, se percibe un paradigma positivista del sentido de la investigación, por parte de las profesionales externas de la academia que han participado en las investigaciones. Consideran que la investigación es algo alejado de la práctica, pero que sirve para validar hipótesis de trabajo.

- *En nuestro caso, es lo que te da la posibilidad de analizar la realidad para ver qué es lo que funciona y buscar cómo mejorar. (E2CI)*
- *Es un proceso para conocer si la hipótesis planteada es cierta o no... (E3CI)*
- *Es poder analizar y "comprobar" que lo que estamos realizando en la práctica diaria tiene sentido o no y que lo que pensamos que estamos desarrollando bien, funciona o no. Es "poner" teoría a nuestra práctica diaria para poder continuar en el mismo camino y/o introducir nuevos cambios y/o cambios de sentido. (E1CI)*
- *(la investigación aporta...) Diagnóstico social, respuestas. perspectiva específica de la interpretación de los resultados, una brújula. (E3CI)*

Se menciona el método científico o la investigación de ciencias "duras", se refleja una "instrumentalización" de la investigación.

- *Estamos demasiado seducidos por la investigación de ciencias más duras. (E4CI)*
- *Parece que ya todo tiene que ser, vamos a decir, validado a través de una investigación. (E4CI)*

⁵ <https://dynamointernational.org/es/publication/laboduca-8-kaleancalle-2021-2023-nexus-entre-la-escuela-y-la-calle-equipos-conectores-para-atender-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia/>

- *La investigación permite contar mejores historias, reales y contrastadas por el método científico. Reduce la estigmatización porque acerca la realidad de las personas que atendemos sin victimismos ni moralismos. (E4CI)*
- *A la entidad nos dan la obligación de ser rigurosos en los análisis de lo que hacemos. No permite la superficialidad ni la autocomplacencia. (E4CI)*
- *Ayuda a la sensibilización de políticas. Tenemos que demostrar que ciertos métodos o ciertas situaciones hay que sacarlas a la luz, que sirva o bien para atender una necesidad o bien para desarrollar nuevas políticas, nuevos métodos. (E4CI)*

Y el trabajo conjunto universidad-tercer sector se ve como una necesidad de complementarse, pero no está claro si desde un punto de vista cooperativo, en lugar de colaborativo. Las voces reflejan que los saberes son compartimentados, aparece el dualismo tradicional “teoría (universidad)-práctica (entidad)”, pese a que también se menciona el intercambio de saberes.

- *Me parece imprescindible la colaboración porque de esta manera unimos las dos partes: la teórica (profesores-as de universidad) y la práctica (las personas que estamos directamente trabajando en el día a día con los colectivos), porque nos necesitamos ambas partes: a los teóricos les falta la práctica y a los prácticos poner teoría y palabra a lo que hacemos. (E1CI)*
- *Conocimiento y explicación teórica de las situaciones que se investigan. A las entidades nos dota de base teórica contrastada y científica para incorporar y mejorar las documentaciones propias (y por ende las intervenciones socioeducativas). (E4CI)*
- *Porque somos dos ámbitos que se necesitan: las entidades necesitamos a la academia para ordenar y mejorar nuestros procesos de pensamiento. Y la universidad necesita a las asociaciones para tener un mejor contacto con la realidad. (E2CI)*

3.3. Puntos fuertes y puntos a mejorar en el trabajo conjunto para mejorar la competencia investigadora

Las profesionales ajenas a la investigación conocen muchas de las técnicas de la metodología cualitativa y dicen sentirse a gusto con las mismas, indicando que ayudan a que las miradas se complementen

- *Visiones complementarias de ambas partes. (E2PF)*
- *Con las entrevistas y las dinámicas grupales de reflexión. (técnicas con las que me he sentido más a gusto). (E2PF)*

Aun así, dicen no recurrir de manera sistemática a investigaciones para documentarse y no se sienten muy preparados en competencias relacionadas con la investigación, a pesar de que piensan que forman parte de sus actividades habituales.

- *Bueno, no me siento muy competente en términos formales, como digo. Bueno, sé algunas... Yo he hecho dos carreras de ciencias sociales. humanísticas, sociales... Entonces, bueno, se supone que tengo algunas herramientas, pero bueno, no es lo que más me... No me siento especialmente competente en ese rigor necesario. (E4PM)*
- *Entonces, en esa manera de ver el oficio, pues claro, siento que en realidad estoy siempre investigando, aunque no tenga quizás, como decía, los instrumentos ortodoxos académicos que hay que tenerlos. (E4PM)*

Cabe mencionar, por último, en este apartado, que subrayan la importancia de poder escuchar la voz de las personas más afectadas por las investigaciones y que es así cómo se consiguen los buenos resultados. También recuperan el proceso vivido definiendo la colaboración y la relación de trabajo conjunta de manera positiva.

- *Entrevistas a personas afectadas. (aportan los mejores resultados) (E2PF)*
- *Un buen equipo cohesionado, con un buen ambiente de trabajo y respeto por el trabajo del otro. (en referencia al trabajo universidad-tercer sector) (E1PF)*

3.4. Impactos socio personales

Es unánime la sensación de reconocimiento del trabajo, oportunidad para compartir y crear nuevos caminos ilusionantes más inclusivos, tal y como se plasma en las siguientes opiniones.

- *Mucha gratitud, ilusión y ver que vamos en buen camino. (E1I)*
- *El poder participar en ellas ya es una portación en sí misma, y que se oigan sus voces y sus sentires es importante. (de las personas afectadas) (E1I)*
- *A la sociedad: Sobre todo, entender e interés, enseñar una parte desconocida que hacemos algunas entidades sociales. (E1I)*
- *A la entidad: extender el conocimiento y el mensaje a todas las personas trabajadoras de la entidad, que resuene algo de lo que hacemos y que cuesta tanto integrarlo en nuestro trabajo diario. (E1I)*
- *Papel social activo, útil y reconocido. (E2I)*
- *La cooperación, la mirada amplia y diversa. (E3I)*

4. Conclusiones

El aprendizaje crítico y transformacional es posible gracias a un proceso dialéctico en el que las personas participantes, desde la variedad de perspectivas y formas de conocimiento, se enfrentan al reto de investigar. La cuestión es cómo podemos plantear los escenarios adecuados, facilitar los procesos, comunicar y poner en marcha los supuestos de la investigación inclusiva de forma efectiva, debido a que, tal y como señala Nind (2021), existe la preocupación de que a menudo se omiten en los informes de investigación los detalles de cómo se lleva a cabo la investigación inclusiva, participativa o emancipadora y no se afrontan ni se reflexiona adecuadamente sobre los retos de llevarla a cabo.

En este sentido, identificamos alguna carencia en los procesos llevados a cabo. No se trata solo de hacer, sino de hablar con las personas participantes de qué estamos haciendo y porqué. Hablar de lo que es la investigación inclusiva y hacer pausas para reflexionar y cuestionarnos sobre nuestro propio proceso. Podríamos decir que coincidimos con Nind and Vinha (2012) en este camino. El método dialógico de indagación implica (1) escuchar todas las voces, (2) "un proceso reflexivo, abarca la praxis de nombrar el mundo de forma colaborativa" y (3) métodos para abordar los desequilibrios de poder en el proceso social, pero los periodos de reflexión que guían los pasos del ciclo entrevista-consulta-reflexión-cuestionamiento con las personas participantes-investigadoras/investigadoras-participantes quizás no hayan sido suficientes o si lo han sido, no han sido percibidos como creaciones conjuntas por parte de todas las personas participantes y sabemos que debe ser, definitivamente, una creación recíproca de significados.

Podemos concluir también, por otro lado, que, a pesar de lo mencionado, es muy significativo el aprendizaje conjunto que se ha conseguido, porque la mayoría de las acciones se ha realizado entre todas las personas, desde la formación de los consejos asesores, la elección de las técnicas, la elección de informantes, el trabajo de campo, la preparación para congresos y difusión de resultados. Además, todas las personas manifiestan un sentimiento de motivación por la investigación, conocen las técnicas y las fases, por lo que han podido mejorar su competencia investigadora y creen firmemente que estos procesos tienen un valor añadido porque las personas afectadas, más excluidas, están presentes en la toma de

decisiones y en el proceso y esto tiene efectos socio personales buenos en los equipos, comunidades y en toda la sociedad.

Por último, consideramos importante apuntar que, aunque la investigación inclusiva puede tener diferentes significados en diversos contextos, culturas profesionales y necesidades diversas, es imprescindible seguir indagando, planteando, narrando y debatiendo cuestiones sobre cómo puede contribuir desde una mirada colaborativa, ética y crítica a transformar nuestra sociedad.

5. Referencias

AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. (2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>

Amiano, I., Gezuraga, M. y Alonso-Sáez, I. (2024). Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 181-198. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1463>

Arandia, M. (2005). Avances en la educación de personas adultas mediante la investigación y la formación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 111-122. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/193/189>

Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 3, 72-92.

Arriaga, C., de Alba-Eguiluz, B. y Ibarria-Urruzola, G. (2022). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *ArtsEduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>

Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA] (2019) Guía Ética para la Investigación Educativa (4.a ed.) (L. Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trads.) Londres. <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>

Burget, M., Bardone, E. y Pedaste, M. Definitions and Conceptual Dimensions of Responsible Research and Innovation: A Literature Review. *Sci Eng Ethics*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9782-1>

Cabo, A., Fernández, I., Beloki, N. & Martínez Monje, P.M. (2021). Acciones comunitarias para prevenir la exclusión social. En I. Aznar- Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo y G. Gómez García (Eds.), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 1310-1319). Dykinson.

Chomsky, N. (1999). *Conversaciones con Noam Chomsky*. Gedisa.

Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>

Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Frankham, J. (2009). Partnership research: A review of approaches and challenges in conducting research in partnership with service users. *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper* 013.
http://eprints.ncrm.ac.uk/778/1/Frankham_May_09.pdf
- Gezuraga, M. (2017). El Aprendizaje-Servicio y su Contribución a la Función de Extensión Universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 15(1), 5-18.
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Gezuraga, M., Darretxe, L., Bilbao, S., Berasategi, N. y Alonso, I. (En prensa). Una experiencia de investigación académica que pone la inclusión, la colaboración y los cuidados en el centro. Aprendizajes en un camino complejo. En. *Co-labor, aprendizaje y co-implicación educativa. experiencias procomunales en educación superior*.
- Gómez, A. (2009). Metodología Comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 10(3), 103-118.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/3964>
- Gómez, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características(I). *Nure Investigación*, 44, 1-5.
<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476/465>
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. CLACSO.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. y Hillman, A. (2008). Rights, 'Right On' Or The Right Thing to Do? A Critical Exploration of Young People's Engagement in Participative Social Work Research, NCRM. *ESRC National Centre for Research Methods*.
<https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/460/1/0708%20critical%20exploration.pdf>
- Latorre, A., Gómez, A. y Engel, L. (2010). Metodología comunicativa crítica, transformació i inclusió social. *Temps d'educació*, 38, 153-166.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C. y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *REIS*, 55, 165-186.

- Meek Lange, M., Rogers, W. y Dodds, S. (2013). Vulnerability in research ethics: a way forward. *Bioethics*, 27(6), 333-340.
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11 (19), 137-151.
- Miotto, G., Blanco González, A. & Del Castillo Feito, C. (2018). Social Responsibility: A Tool for Legitimation in Spanish Universities' Strategic Plans. *Trípodos*, 42, 59-79.
- Minkler, M. (2005). Community-Based Research Partnerships: Challenges and Opportunities. *Journal of Urban Health*, 82(2), 3-12.
- Nind, M. y Vinha, H. (2012). Doing Research Inclusively, Doing Research Well? Report of the Study: Quality and Capacity in Inclusive Research with People with Learning Disabilities. https://www.southampton.ac.uk/assets/imported/transforms/content-block/UsefulDownloads_Download/97706C004C4F4E68A8B54DB90EE0977D/full_report_doing_research.pdf
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540. <https://10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nind, M. (2021). *Inclusive research: research methods*. Bloomsbury Academic.
- Núñez Chicharro, M. y Alonso Carrillo, I. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de León*, 9, 157-180. <https://doi.org/10.18002/pec.v0i9.666>
- Ortiz, A. y Arias, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación. Desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Piekut, A. y Valentine, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: A comparative study of two European cities. *Social Science Research*, 62, 175-188.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. E. & Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivas-Flores, J. I. (2021). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo. Transformative and Inclusive Social and Educational Research*. Octaedro.
- Ruiz-Bernardo, P., Sales, A., Sanahuja Ribes, A. y Moliner, O. (2023). Barriers to knowledge mobilisation: implications for responsible and inclusive research in higher education.

Journal of Higher Education Policy and Management, 46(1), 63-77.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2245589>

- Rogers, W., Mackenzie, C. y Dodds, S. (2012). Why Bioethics Needs a Concept of Vulnerability. *International Journal of Feminist Approaches of Bioethics*, 5(2), 11-38.
- Romero-Ortega, A. y Sanz-Cabrera, T. (2017). ¿Tesis o examen de grado? Un dilema para la formación investigativa. *Alteridad*, 12(2), 238-247.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.09>
- Santi, M. F. (2015). Vulnerabilidad y ética de la investigación social: perspectivas actuales. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 2(29), 52-73.
- Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391.
- Tuffour, I. (2017). A Critical Overview of Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Research Approach. *Journal of Health Care Communications*, 2(4), 52(1)-52(5).
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, 119-139.
- Vienni Baptista, B. y S. Rojas. (2019). Transdisciplinary Institutionalization in Higher Education: A two-Level Analysis. *Studies in Higher Education* 45(6), 1075-1092.
<https://doi:10.1080/03075079.2019.1593347>
- Vienni Baptista, B. y Vilsmaier, U. (2021). Models of Transdisciplinary Knowledge Production at Universities: A Romanian Case Study. *Higher Education Research and Development*, 41(5), 1757-1772. <https://doi:10.1080/07294360.2021.1910208>
- Zarandona, E., Cabo, A., Fernández, I. y Gobeña, S. (2020). La cultura ética del cuidado en la investigación inclusiva en M. Álvarez-Rementería, L. Darretxe, M. Gezuraga y N. Beloki (Eds.), *Escenarios y Estrategias socioeducativas para la Inclusión social* (pp 35-46). Graó.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

AUTORAS:

Aintzane Cabo Bilbao

Universidad del País Vasco UPV/EHU, España.

Aintzane Cabo Bilbao es Licenciada en Física y Doctora en Bioquímica. Formada en Pedagogía (Certificado de Aptitud Pedagógica) y Psicodrama (Instituto de Métodos Grupales de Navarra). Actualmente, es profesora en el Departamento de “Ciencias de la Educación” desde 2011 e imparte docencia en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Lidera diversos proyectos internacionales (Erasmus+) de investigación en el ámbito de la activación juvenil, el desarrollo comunitario y en el de las acciones socio educativas desde la no exclusión y los Derechos Humanos, con grupos de Eslovaquia, Eslovenia, Francia, Portugal y España.

aintzane.cabo@ehu.eus

Monike Gezuraga Amundarain

Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

Doctora en Educación (2014), Pedagoga y Máster en Educación Especial. Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte su docencia en el Grado de Educación Social. También imparte docencia en diversos postgrados. Ha realizado diversas estancias investigadoras y formativas en Chile y Argentina. Ha participado como investigadora en proyectos de I+D+I del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus +. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, el aprendizaje-servicio y la universidad crítica. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI. De 2018 a 2022 ha sido vicedecana de Prácticas y TFG de la Facultad de Educación de Bilbao.

monike.gezuraga@ehu.eus

Cristina Arriaga Sanz

Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España.

Profesora superior de Pedagogía Musical y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente es Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Su actividad investigadora se ha centrado, por un lado, en la motivación para el aprendizaje de música en primaria, principalmente, en su relación con las formas de actuación del profesorado y las interacciones que se producen durante la práctica educativa musical. Por otro lado, ha investigado acerca de la didáctica de la música en los diferentes niveles educativos y en la formación del profesorado, desde un enfoque reflexivo, interdisciplinar y creativo.

cristina.arriaga@ehu.eus