



La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva

The importance of interpersonal relationships in inclusive research

Sara Betoret Güiza 

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España

e-mail: al286796@uji.es

Paula Escobedo-Peiro 

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España

e-mail: pescobed@uji.es

Resumen

El siguiente trabajo pretende analizar las percepciones que tienen los integrantes de un grupo de investigación sobre la relación que existe entre los tres ejes centrales que se plantean desde el estudio: la responsabilidad social universitaria, la movilización del conocimiento y las relaciones interpersonales. Todo ello dentro del marco de la investigación inclusiva. Como objetivo general se persigue conocer cómo son las relaciones interpersonales en un grupo de investigación inclusiva y cómo influyen estas en la movilización del conocimiento y en el camino hacia la responsabilidad social universitaria. Metodológicamente se trata de un estudio de caso a partir del método cualitativo contemplado dentro del paradigma interpretativo. El estudio se llevó a cabo mediante la realización de un grupo focal en el cual participaron los 6 integrantes de un grupo de investigación inclusiva. Se obtienen en los resultados los aspectos que caracterizan sus relaciones interpersonales tanto a nivel interno del grupo como en relación con los agentes externos. Asimismo, se analiza la convergencia que existe entre las categorías principales y cómo estas se ven condicionadas en función de la calidad de sus relaciones en cuanto a: cómo afectan la resolución de conflictos, la empatía, aprender del error y del proceso, entre otras. Finalmente, en las discusiones y conclusiones se destaca la importancia de humanizar las acciones y generar la confianza para empoderar al agente y todo ello con dos factores indispensables como son la humildad y la necesidad del encuentro entre personas.

Palabras clave: investigación inclusiva; responsabilidad social universitaria; movilización del conocimiento; relaciones interpersonales.

Abstract

The following work aims to analyze the perceptions that the members of a research group have on the relationship that exists between the three central concepts that arise from the study: university social responsibility, the mobilization of knowledge and interpersonal relationships. All this within the framework of inclusive research. The general objective is to know what interpersonal relationships are like in an inclusive research group and how they influence the mobilization of knowledge on the way to university social responsibility. Methodologically, it is a case study based on the qualitative method contemplated within the interpretive paradigm. The study was carried out by conducting a focus group in which the 6 members of an inclusive research group participated. The results that characterize their interpersonal relationships are obtained both within the group and in relation to external agents. Likewise, the convergence that exists between the main categories is analyzed as well as how these are conditioned depending on the quality of their relationships in terms of: how they affect conflict resolution, empathy, learning from error and the process, among others. Finally, in the discussions and conclusions, the importance of humanizing actions and generating trust to empower the agent is highlighted; and all this thanks to two such indispensable factors — humility and the need for people to meet.

Keywords: inclusive research; university social responsibility; knowledge mobilization; interpersonal relationships.

Revisado/Reviewed: 06-04-2022

Aceptado/Accepted: 08-04-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Betoret Güiza, S. y Escobedo-Peiro, P. (2022). La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 120-136. 10.15366/tp2022.39.010

1. Introducción

La investigación educativa debe llevarse a cabo para servir de manera efectiva a las comunidades educativas, es decir, priorizar la «utilidad social» que pueda tener esta ante la realidad educativa. Para ello no solo hay que tener en cuenta a las comunidades en los resultados sino durante el proceso incluyendo el diseño y la concepción de la propia investigación (Díez-Gutiérrez, 2020). Entenderla de esta manera supone tener en cuenta los conceptos de lo que sería una investigación inclusiva y participativa. Asimismo, más allá del concepto se encuentran diversos factores que pueden acompañar esta misión de la investigación. Por un lado, ante esta intención de que la investigación sea útil a la sociedad encontramos la necesidad de que se favorezca la justicia y la equidad. Por tanto, resulta necesario tener la mirada fija en la responsabilidad social, en este caso, la universitaria. Por otro lado, para poder llevar a cabo investigaciones participativas que incluyan al agente en todo el proceso de estas se necesita atender al concepto de movilización del conocimiento. Todo este conjunto en aras de la utilidad social requiere que se hagan efectivas las relaciones interpersonales, aquellas que nos permiten conectar con las personas y por tanto con sus necesidades.

De modo que, un grupo de investigación debería atender a una serie de cuestiones que pueden condicionar su efectividad a la hora de hacer posible una investigación inclusiva.

1.1. Investigación inclusiva, responsabilidad social universitaria y movilización del conocimiento

Primeramente, cuando se habla de investigación inclusiva, nos referimos a aquella que no puede desarrollarse sin tener en cuenta las voces y particularidades que representan las personas que están siendo investigadas (Parrilla, 2010). Asimismo, el hecho de entenderla con el adjetivo de «participativa» implica el compromiso por parte de los investigadores de hacer colaboradores a los agentes de todo el proceso que conlleva la investigación (Parrilla, 2009). Los agentes, por su parte, son los encargados de intercambiar con los investigadores sus saberes para conseguir mejorar los resultados en el contexto real en que se encuentran (Barba, 2019). De este modo, entender la investigación y llevarla a cabo de esta manera requiere de un compromiso mutuo.

En definitiva, la investigación participativa e inclusiva permite, según Darretxe, Gezuraga y Berasategi (2020), a partir de la figura del investigador o la investigadora colaboradora, dejar de lado la posición de poder y de control absoluto sobre la investigación y orientarla hacia una práctica socialmente comprometida. Pues, gracias a esta práctica y a este compromiso, paulatinamente la investigación inclusiva va cambiando, consistiendo en aprovechar la sabiduría y la práctica colectiva (Nind, 2017).

Por su parte, la responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) aborda los compromisos y obligaciones con los que el ser humano debería concienciarse, puesto que dependiendo de los comportamientos o acciones que lleva a cabo como individuo o grupo social impactará positiva o negativamente en la sociedad (Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016). La finalidad por tanto es actuar ahora para reducir al máximo las consecuencias negativas que puedan derivar de actos erróneos o desaconsejados. En este sentido, y teniendo en cuenta que los estudiantes de las universidades de hoy serán los profesionales del mañana, resulta necesario entender la necesidad de evitar que lleguen al ámbito laboral carentes de valores sociales (Larrán, López y Márquez, 2011). De modo que las universidades deben contribuir no solo al progreso de los aspectos económicos del país, sino que, además, deben ejercer gran impacto sobre el carácter social (Aldeanueva y Jiménez, 2013). Por ello, la RSU requiere que, desde la propia institución, se persigan ciertos valores y el compromiso de actuar eficazmente desde la perspectiva de la ética, la transparencia y la implicación de toda la colectividad universitaria (Pérez, 2009). Así lo defiende una extensa revisión de la literatura sobre la RSU realizada en un periodo 15 años, la cual añade que debido a los cambios vertiginosos producidos en estos últimos 30 años se ha requerido una reforma profunda para afrontar los nuevos horizontes a los que se enfrentan las universidades de hoy en día y prepararse para los que están por llegar. Es por ello por lo que se debe enfatizar esta dimensión social desde las universidades (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017).

En este sentido, los grupos de investigación tienen la finalidad última de compartir habilidades individuales para producir conocimiento conjuntamente (Bianco y Sutz, 2005). Por tanto, en este campo de la RSU, los grupos de investigación son unos de los comprometidos con la función de llevar a cabo la transformación social desde la Universidad (Pérez, 2009). Una transformación que



permita dotar de esa «utilidad social» a la investigación inclusiva que muchas veces queda relegada a un segundo plano entre criterios de validez, fiabilidad, etc.; que permita, por tanto, atender a la justicia social y a la inclusión de los más vulnerables a partir de este enfoque inclusivo dentro de la responsabilidad social investigadora (Díez-Gutiérrez, 2020). Un ejemplo de la repercusión social que debe tener la investigación en su territorio podría ser el proyecto llevado a cabo desde la Universitat Jaume I por Traver, Segarra y Lozano sobre la RSU y el desarrollo local sostenible, en el cual concluyen esta «necesidad de profundizar en la responsabilidad social universitaria a través de un ejemplo de acción que la materializa» (2017, pp. 84). Una experiencia que evidencia la posibilidad de conectar con el entorno real y poder generar sinergias que permitan el crecimiento conjunto. Aprovechar, en definitiva, la universidad como la vía de conexión entre teoría y práctica para poder progresar conjuntamente hacia el crecimiento social.

En otro orden de cosas, el hecho de producir el conocimiento, desde una perspectiva inclusiva, no se cierra en la idea de transmitir la información a la comunidad sino de facilitar «una visión democrática tanto del conocimiento como de los procesos implicados en su elaboración y pretende la transformación crítica de la realidad propiciando una investigación y práctica liberadora» (Parrilla, 2010, p. 171). Sobre este mismo sentido de la perspectiva inclusiva se sitúa en el marco de la movilización del conocimiento (en adelante MDC), entendida como el uso que se da a la información que se obtiene de la investigación y que permite crear situaciones de observación y reflexión conjunta de los resultados (Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2016). De este modo, se pretende acabar con el modelo opresor en el que el investigador se beneficia de los resultados de la investigación (Parrilla, 2010) consiguiendo así caminar hacia la idea de promover diferentes formas de conocer y diversos poseedores del conocimiento (Parrilla et al., 2016). Ahora bien, tampoco se debe olvidar que, aunque la comunidad está comprometida con la MDC, como indican Cooper, Rodway y Read (2018), se requiere mayor apoyo y financiación a los investigadores para que el conocimiento pueda ofrecerse tanto a nivel académico como no académico, y conseguir así llegar a la mayoría de la población.

En este punto, resulta necesario aclarar ambos conceptos e interrelacionarlos antes de avanzar. Por una parte, la RSU entendida como el compromiso desde la universidad para conectar con la realidad de la sociedad desde la ética. Por otra parte, la MDC como el acto de hacer partícipe a la sociedad de esta conexión y del intercambio de la información. Todo ello entendiendo que la MDC no es el simple hecho de ofrecer el saber y devolver el conocimiento a la comunidad (Aldeanueva y Jiménez, 2013) en una única dirección, sino que supone atender a la multiculturalidad y facilitar la elaboración de aprendizajes multidireccionales en los que el usuario del conocimiento y el investigador sean co-creadores de la información (Pérez, García y Ortiz, 2017). Conectando así el saber generado a la práctica para que el acto de la investigación tenga sentido más allá del ansiado ascenso laboral (Perines, 2017) y adquiera el papel de generar estrategias que permitan la participación conjunta hacia la solución de los problemas que azotan en la actualidad y que fomenten el bienestar social (Pérez et al., 2017).

En esta línea, se han elaborado diversas investigaciones que persiguen indagar sobre el término de la MDC y buscar aquellos aspectos que lo caracterizan. Un ejemplo lo narran Moliner y Ramel (2020), quienes tratan de discernir el rol que desempeñan los investigadores en cuanto a los procesos de movilización del conocimiento. Estos se centran en la investigación educativa y presentan la dicotomía que existe entre el rol de experto y de aprendiz, haciendo hincapié en la necesidad de que ambos papeles interactúen para dar lugar a la reflexión crítica que permita construir saberes más poderosos y, por tanto, consientan transformar la práctica. En el caso del ámbito de la investigación, ambos roles quedarían a un mismo nivel en el que cualquiera de las partes pueda recorrer un largo camino de aprendizajes conjuntos y en el que nadie esté por encima de nadie en calidad de experto. Es en este aspecto en el que se destaca necesario el desarrollo de habilidades que permitan la interacción entre personas en base a esta igualdad.

1.2. Un factor indispensable: las relaciones interpersonales

Para llevar a cabo la MDC con la mirada hacia la RSU, el grupo de investigación requiere necesariamente estar en contacto con personas y poner en marcha relaciones sociales. Como bien dice Goleman (2000), «los humanos somos seres fundamentalmente sociales» (p. 273). Este autor también explica que tuvimos que desarrollar el talento cooperativo desde el momento en que de ello dependía

nuestra supervivencia. Este talento lo presenta como habilidades interpersonales, «aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado» (Goleman, 2008, p. 190). Esta cuestión dificultaría el mencionado trabajo de la co-creación de conocimiento.

La investigación en todo su proceso funciona como una organización laboral y, como tal, requiere de interacción social y manejo de las propias emociones, lo cual exige la necesidad de prestar atención a cómo se desenvuelven los investigadores y actores ante estas (Moreno, Gálvez y Rodríguez, 2010). Por tanto, cabe destacar el valor y necesidad de atender al trabajo emocional durante el transcurso de la investigación (McGarrol, 2017) así como de entender que, si el investigador goza de buenos atributos emocionales, podrá garantizar mejores interacciones propiciando un entorno liberador (Collins y Cooper, 2014). Es por estos motivos por los que resulta interesante detener la mirada en las competencias o habilidades emocionales que permiten las relaciones interpersonales (en adelante RI).

Para poder llegar a conectar con otros seres humanos y favorecer las relaciones sociales se debe partir de la conciencia de uno mismo y del autocontrol, ya que sin detectar los sentimientos propios difícilmente se podrá establecer contacto con los otros (Goleman, 2000, Bisquerra-Alzina, 2006). Asimismo, sincronizar con las emociones del otro, la empatía, e iniciar esta danza emocional constituye una base fundamental junto con el autoconocimiento para el desarrollo de las habilidades interpersonales (Goleman, 2008). Si a nivel individual se comprenden las propias emociones, así como las del otro, se puede sacar partido a este saber para propiciar conductas y actitudes beneficiosas en el ámbito social (Del Valle y Castillo, 2010).

Toda esta gestión emocional se engloba bajo un mismo concepto, la inteligencia emocional (en adelante IE). El término fue acuñado por Salovey y Mayer en la década de los noventa y Daniel Goleman se apoyó en él para matizar el concepto en profundidad. En palabras de Goleman, la IE «depende del tipo de relación que mantengamos con nosotros mismos, del modo en que nos relacionemos con los demás, de nuestra capacidad de liderazgo y de nuestra habilidad para trabajar en equipo» (2000, p. 17).

Es entonces donde podemos adquirir la conciencia sobre todo lo que comporta la IE y el hecho de ponerla en práctica en el entorno laboral; pues ejercer esta autoconciencia sobre uno mismo y sobre los otros y, por ende, generar un ambiente emocionalmente inteligente, favorece «un mejor y mayor cuidado del mundo que nos rodea» (Conangla y Soler, 2012, p. 70). Se crean así sensaciones colectivas, entendidas por Peñalver (2009) como la emocionalidad que se despierta a nivel de grupo y que influye en cómo se disfruta o se sufre de la realidad. Este mismo autor entiende necesario destinar tiempo a diagnosticar cómo es la emocionalidad colectiva de un grupo para poder incidir positivamente en ella. Además, destaca la importancia de mantener «en forma» esta *emocionalidad sistémica*, lo cual consiste en (Peñalver, 2009, p. 135-136):

- Establecer espacios en los que poder hablar sobre la evolución emocional del grupo.
- Mantener actualizadas periódicamente las creencias grupales que lo unen.
- Diseñar tareas y hábitos que promuevan ciertas emociones.
- Escoger a determinados integrantes como *impulsores de ánimo*.

En base a esta misma línea es interesante prestar atención a las habilidades sociales que permiten movilizar las emociones de los demás, según Goleman, «la influencia, la comunicación, la gestión de los conflictos, la catalización del cambio y el liderazgo» (2000, p. 234). Según Bisquerra (2009), estas habilidades son determinadas como *competencia social*, la cual desgrana en las siguientes *microcompetencias*: la escucha, la comunicación efectiva (saber agradecer, pedir un favor, disculparse, mantener actitud de diálogo...), el respeto hacia el otro, la asertividad, la solución de conflictos, compartir emociones, la regulación emocional colectiva, entre otras.

Las aportaciones reflejadas desde autores como Goleman, Peñalver, Bisquerra o Conangla y Soler en su conjunto, permitirían dibujar un posible camino a seguir en relación con las RI para favorecer el éxito social. No obstante, no existen evidencias en la literatura sobre cómo influyen las relaciones personales propiciadas en el acto de la investigación inclusiva hacia los antecedentes presentados (la MDC y la RSU) ya que, además, son muy escasas las investigaciones dirigidas al desarrollo de metodologías de identificación sistemática de grupos de investigación (Bianco y Sutz, 2005). En esta problemática es donde surgen las cuestiones dirigidas en el presente estudio.

Por todo ello, de acuerdo con esta base teórica, se requiere profundizar sobre los aspectos que permiten analizar, en la práctica, cada uno de los conceptos planteados y cómo se interconectan entre

ellos. Para hacerlo posible, se analiza la experiencia de un grupo de investigación que centra sus proyectos en el campo de la educación inclusiva, junto a la MDC y la RSU. En el estudio se analizan dichos componentes y cómo estos se articulan en relación a las RI.

2. Método

2.1. Objetivo

Dicho estudio se inscribe en el marco de un proyecto de investigación más amplio —«Investigación inclusiva en la Universidad: la movilización del conocimiento y la Responsabilidad Social Universitaria (MOV-In)»¹— centrado en el análisis de distintos grupos de investigación de la Universitat Jaume I. La particularidad del estudio que aquí mostramos destaca por indagar, precisamente, en un elemento que no ha sido tenido en cuenta para el análisis del resto de grupos de investigación que forman parte del proyecto, pero que resulta indispensable a la hora de plantearnos los elementos fundamentales para realizar una investigación que sea inclusiva; esto son las relaciones interpersonales entre los miembros de un mismo equipo de investigación. Conocer cómo son estas y qué relación tienen con el tipo de investigación que se lleva a cabo nos ayuda a analizar la coherencia dentro del propio equipo (en relación al tipo de investigación que promueven). Es por esto que, de todos los grupos que forman parte del proyecto de investigación del ministerio, nos basamos únicamente en un caso. En concreto, en uno de los grupos que investiga de manera inclusiva.

Para ello, se realiza un estudio de caso a partir del método cualitativo contemplado dentro del paradigma interpretativo, basado en la experiencia y percepciones de los diferentes integrantes de un grupo de investigación en particular. La finalidad es comprender de manera profunda un hecho concreto, con la pretensión de propiciar un nuevo conocimiento (Yin, 2011) siempre centrado en el caso particular de dicho grupo. En este caso, permitiendo analizar sistemáticamente las preguntas de investigación planteadas, adecuándose al contexto real.

El caso se centra en la realización y análisis de un grupo de discusión. Puesto que, para indagar sobre las relaciones interpersonales entre los miembros de un mismo equipo, necesitamos que la información que se genere parta del diálogo común y compartido entre sus integrantes. Por este motivo, el estudio se basa únicamente en la obtención de datos a partir de un grupo focal.

El objetivo general del estudio trata de analizar cómo son las relaciones interpersonales en un grupo de investigación que centra su trabajo en la educación inclusiva y cómo influyen estas a la hora de promover la MDC y atender a la RSU. Con tal finalidad se cuestiona: *¿Cómo se perciben las RI dentro del grupo de investigación? ¿Qué relación se encuentra entre la RSU y las RI? ¿Cómo influyen las RI en el acto de la MDC? ¿Qué condicionantes se deben atender en las RI?*

Dicha investigación aporta datos interesantes para el proyecto de investigación en el que se inscribe, puesto que además de comprobar si un enfoque inclusivo de la investigación se asocia a la utilización de la MDC como estrategia de difusión de resultados y transformación social dentro del paraguas de la RSU, aporta un análisis sobre cómo son las RI dentro de un grupo que realiza este tipo de investigación.

2.2. Participantes

Los integrantes del grupo de investigación MEICRI son los participantes seleccionados para la realización del estudio de caso. En concreto son seis participantes, cinco mujeres y un hombre (de I1 a I6), todos ellos profesores en activo de la Universitat Jaume I, con edades comprendidas entre los 30 y los 60 años. Se selecciona a estos y no a todos los integrantes de la investigación mencionada por el criterio de accesibilidad, así como por la experiencia en investigaciones previas que tienen en cuanto a la MDC y la RSU en el marco de la investigación inclusiva.

2.3. Instrumento

Para poder llevar a cabo la recogida de información y profundizar en sus experiencias como grupo de investigación se organizó un grupo focal (en adelante GF), técnica que consiste en dinamizar una

¹ Dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU) y como investigadoras principales la doctora M. A. Sales y M. R. Ferrández.

conversación grupal en la cual un moderador dirige la temática en torno a la que interesa que se lleve a cabo la discusión entre los participantes. «Un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes» (Mella, 2000, p. 7). Por tanto, el instrumento será el conjunto de las preguntas que dirigen la investigación y que se plantearán en el GF.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para llevar a cabo el GF resulta muy importante su planificación, así como el procedimiento previo a su realización. Primeramente, se envió un correo electrónico a los participantes informándoles sobre los datos y temática a realizar en el GF para solicitar la disponibilidad de cada uno de ellos. Dada la situación en la que nos encontrábamos por el estado de alarma causado por la COVID-19, se realizó de manera *online* a partir del uso de la aplicación Google Meet. Esta herramienta fue aprovechada, previo consentimiento informado, para grabar la sesión en vídeo y facilitar así la posterior transcripción.

Tras el primer GF, en un segundo contacto, se realizó un retorno de la información extraída del GF invitándoles a añadir o rectificar cualquier información que consideraran oportuna de manera libre y abierta.

El GF se ejecutó el día 26 de junio de 2020 y, siguiendo las pautas señaladas por Mella (2000), se llevó a cabo en cuatro partes, que son las siguientes: la bienvenida, la presentación de la temática, la aclaración de los momentos en que se guiará el GF y el inicio de las preguntas, tratando en todo momento de crear un clima de distensión y comodidad entre todos los participantes. Para las preguntas se empleó un protocolo de actuación como guía. Este concluyó tras 1 hora y 35 minutos.

A partir de la transcripción de los datos obtenidos en el GF se analizó la información con el software Atlas.ti. En concreto, se realizó un análisis de contenido y se procedió a la codificación de los datos y su organización por categorías. Para Rubin y Rubin (1995), codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador. Por una parte, estas categorías surgen de la categorización deductiva, aquella que proviene del marco teórico planteado de las tres temáticas que guiaron las preguntas de la investigación. Por otra parte, las categorías principales se complementaron con la categorización inductiva de categorías emergentes. A partir de las categorías obtenidas, se guiará la explicación de los resultados.

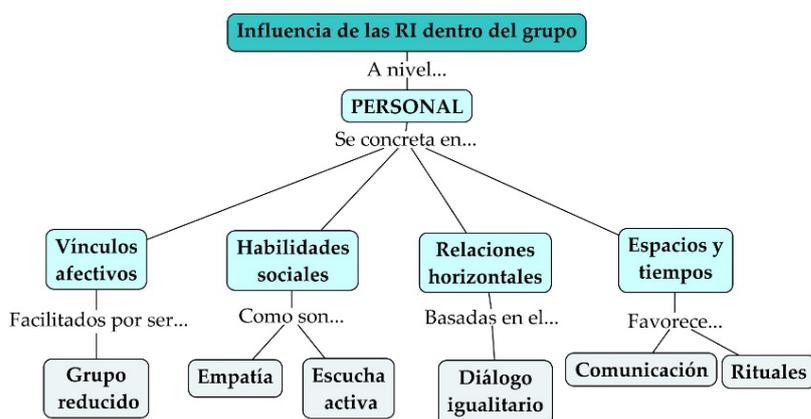
En cuanto a la exposición de resultados y verificación de las conclusiones, cabe destacar que se han tenido en cuenta los siguientes criterios de rigor de la investigación cualitativa (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005): el primero de ellos es la *credibilidad*. Este se llevó a cabo a partir de las comprobaciones de los participantes sobre los datos recogidos en el grupo focal. Para ello, se realizó un segundo encuentro con el fin de clarificar aquellos aspectos que podían no haberse entendido en un primer momento y se aprovechó este mismo encuentro para compartir los mapas conceptuales elaborados. El segundo criterio es el de *confirmabilidad* y se refiere a la independencia entre los resultados y los intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, que los resultados no corresponden a lo que al investigador le gustaría sino a aquella realidad que se muestra en el campo y que es registrada mediante un grupo focal y comprobada posteriormente en una sesión de retorno, y explicada desde distintos informantes, los participantes en el estudio. Por eso, en este caso, los resultados los explicamos a través de los datos obtenidos. A partir de citas textuales o referencias indirectas.

3. Resultados

Los resultados se presentan a continuación agrupados en tres mapas conceptuales. A partir de estos se plantean las respuestas obtenidas en el GF alrededor de las RI: cómo las perciben en el grupo a nivel personal, cómo influyen en relación con la RSU y la MDC, así como qué condicionantes encuentran en función de sus RI en el proceso de la investigación.

La primera pregunta abarca la percepción que tienen sobre las relaciones interpersonales y sobre cómo les afectan a nivel personal en el grupo de investigación.

Figura 1.
Relaciones interpersonales dentro del grupo de investigación



En primer lugar, los participantes identifican que las relaciones interpersonales que mantienen con los integrantes del grupo están influenciadas por la presencia de *vínculos afectivos*, los cuales les permiten mantener relaciones de amistad y crear una alianza entre lo personal y lo profesional. Además, destacan la necesidad de seguir cultivando ese lazo más afectivo. Para esto, el hecho de ser un *grupo reducido* les facilita estrechar esos vínculos y cuidar las relaciones más allá de la labor de la investigación. Asimismo, dejando a un lado la amistad que puedan tener en mayor o menor grado, el hecho de ser pocos miembros les facilita la afinidad en las líneas de investigación y en la manera de verla y entenderla (I3).

Por otro lado, entienden que sus relaciones están influenciadas por sus *habilidades sociales*, puesto que ponen en práctica aspectos de estas que les permiten mantener el contacto y el vínculo entre los integrantes. Una de estas habilidades es la *empatía*, ya que, a pesar de que no verbalizan el concepto como tal, entienden que se deben atender las diferentes situaciones personales que atraviesa cada uno de ellos. En esta línea, añaden que son generosos y generosas e intentan ayudar o acompañar a las personas en su tránsito personal, afectivo o familiar, pues, además de formar parte de un grupo de investigación, están pasando situaciones personales como mujeres, como marido, como madres... (I1). Además, entra en juego otra de las habilidades sociales a tener en cuenta según los participantes, la *escucha activa*. Sus relaciones interpersonales se benefician de esta destreza, dado que de manera natural la trabajan, puesto que, como comenta un participante:

También nos hemos dado la confianza, la apertura suficiente para que podamos proponer iniciativas novedosas para el grupo y cualquier persona del grupo. Es decir, si alguien propone algo que le interesa le hemos escuchado y con curiosidad, incluso le hemos intentado acompañar y eso es bueno porque permite enriquecerse de las iniciativas que surgen y hacer sentir a gusto a los componentes del grupo. (I1)

En cuanto al modo en que llevan a cabo sus interacciones, surge la *horizontalidad*, entendida por ellos como el hecho de intentar que todas las personas que forman parte del grupo se sientan partícipes de cada decisión, sin que la antigüedad en este sea un motivo para desmerecer esta participación en igualdad de condiciones. Es así como se entiende el *diálogo igualitario* en el cual basan sus relaciones. Aunque, a veces, esta manera de entenderlo no sea la habitual en el contexto universitario, tal y como lo expresa uno de los participantes cuando menciona que las personas que más tiempo llevan en el grupo intentan establecer estas relaciones horizontales y hacen grandes esfuerzos por cumplir con ello, a pesar de que es muy contradictorio en el contexto universitario, puesto que a la hora de publicar un artículo deben decidir y no todos pueden formar parte de todos los artículos (I2).

Por último, uno de los aspectos que resaltaron todos los integrantes fue la necesidad de contar con *espacios y tiempos* que permitan cuidar las relaciones interpersonales. Para ello, creen importante favorecer estos momentos que den lugar al encuentro entre personas y a la *comunicación* entre ellas. Según una de las participantes:

Siempre hemos hecho mucha reflexión dentro del grupo sobre qué quieren ser o no como grupo. Yo creo que el vínculo entre nosotros ha sido una reflexión constante. (...) Y una cosa que creo es que tener esta sistemática de vernos al menos una vez a la semana lo instauramos porque lo necesitábamos porque dábamos por supuesto que todos compartíamos

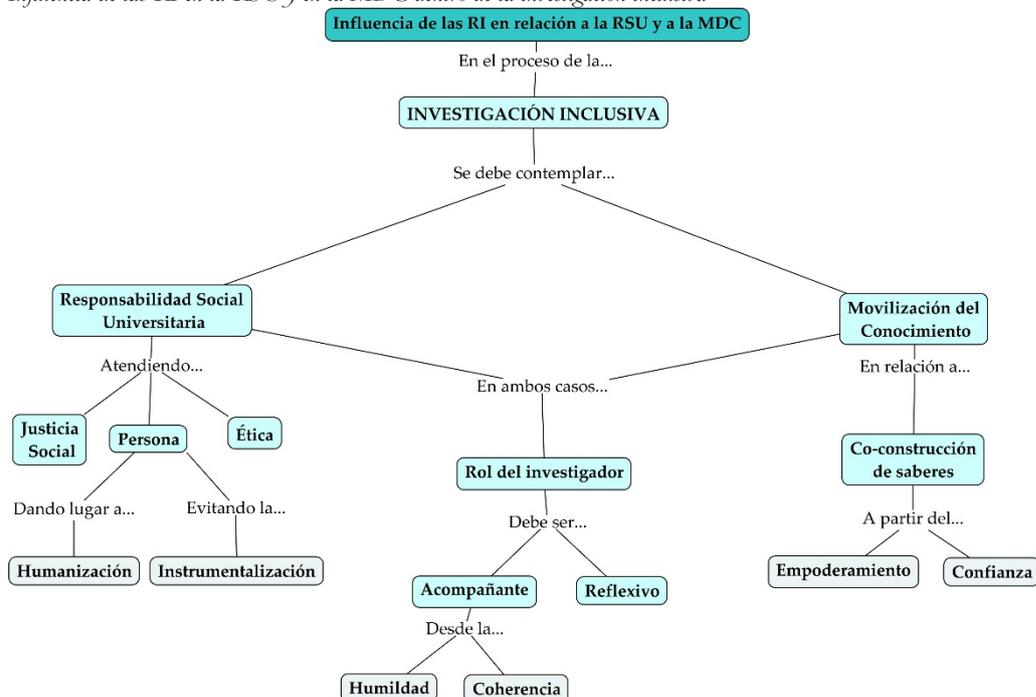
presupuestos y entendíamos lo mismo hasta que nos dimos cuenta que si no se tienen diálogos y compartíamos una tortilla, unas galletas, quiero decir, todo aquello de juntarnos o de generar el conocimiento juntos nos hacía también dar por supuestas cosas que a lo mejor no estaban y que era algo que había que destacar esto para que cuando se incorporase gente nueva al grupo entendiese que el grupo era algo más que un grupo que tenga que funcionar como una máquina de hacer y de producir. (I4)

Asimismo, estos momentos, como mencionan a lo largo del GF, les han ayudado a crear vínculos personales que, además, se han visto favorecidos cuando han llevado a cabo *rituales* de cohesión. En cuanto a dichos rituales, los consideran de gran importancia, puesto que, aunque ya se sienten unidos y con un fuerte vínculo, creen que no deben desatender estos aspectos. Muchas veces, las agendas y las prisas no permiten pararse en estas cuestiones y, sin embargo, es muy bueno atenderlas y son de gran relevancia para cuidar las relaciones entre los miembros del grupo (I5).

La segunda y la tercera pregunta tratan de esclarecer cómo creen que influyen las relaciones interpersonales en el camino de la RSU y en la MDC dentro de las investigaciones inclusivas y participativas que ellos llevan a cabo. En este caso, se han aunado las dos preguntas dado que en ambas cuestiones el rol del investigador en relación con la importancia de las relaciones interpersonales tenía numerosas coincidencias.

Figura 2.

Influencia de las RI en la RSU y en la MDC dentro de la investigación inclusiva



Por un lado, en cuanto a la investigación inclusiva y las RI, la RSU debe atender a la *justicia social*, pues, como comentan, se requiere que desde la investigación se genere una repercusión en la sociedad, creando en la universidad espacios en los que poder transformar el territorio. Así lo apunta una de las integrantes:

Convertirse a sí misma (la universidad) en un espacio heterogéneo donde esos vínculos, en construcción de la relación social, sean posibles. A través de construcción de conocimiento, a través de relaciones para la mejor transformación social, esa es a mi percepción de Responsabilidad Social Universitaria. (I6)

En esta misma línea consideran relevante atender a la *persona*, puesto que, en aras de la RSU, se deben realizar investigaciones que provoquen algún impacto en el agente. Además de entender, insisten, que se debe tener en cuenta que las personas que forman parte de la investigación no son simplemente

informantes, sino que son personas con sus realidades ajenas. Por tanto, instan una investigación más *humanizada* que parta de la ética del cuidado del vínculo humano y de su reconocimiento (I6). Dando lugar a una dimensión no tan contractual o productiva, dejando de lado lo que entienden como la *instrumentalización* de la RSU. Dicha instrumentalización supone una relación burocratizada entre investigador y participante y, desde esta perspectiva, se llevan a cabo actuaciones como el consentimiento informado desde un punto de vista más técnico que relacional, por evitar el conflicto con la Administración y no por lo que supone en sí mismo el hecho de tener el consentimiento de la persona (I6). En este sentido, entra en la interpretación la *ética*, puesto que, en este modo de entender la RSU desde la visión humanizada, se hace necesario un componente ético que oriente todo el proceso de la investigación, porque, en sí misma, la ética es lo que orienta la relación interpersonal. Así pues, añaden que las investigaciones deben tener una dimensión ética muy clara y deben ser transparentes (I1). Como refleja una informante:

El tipo de metodología, cómo recogemos los datos, qué hacemos con ellos, a quien los retornamos, para qué los utilizamos, cómo hacemos la difusión, cómo compartimos eso con los participantes, quiero decir, todas las reflexiones que estamos haciendo en los últimos proyectos sobre qué es movilizar los conocimientos, en el fondo, no deja de ser la reflexión de cómo estamos investigando y qué tiene que ver eso en la inclusión educativa. Entonces, básicamente es hablar y reflexionar todo el tiempo sobre cómo nos relacionamos entre las personas para hacer investigación, entonces, la cuestión ética está en primer plano. (I4)

Por otra parte, bajo su experiencia en el ámbito de la MDC dentro de la investigación inclusiva, entienden que se ha de atender a las RI. Pues la movilización requiere de la interacción entre personas, ya que para que sea posible se debe dar la *co-construcción de saberes*. Esta supone, según entienden, la necesidad de crear el conocimiento conjuntamente con los agentes del terreno dejando de lado la idea de que solo existe un saber y dando espacio a todos los conocimientos. Apuntan que en esta relación de co-creación entre personas se deben dar dos cuestiones. La primera será *empoderar* al participante, que consiste en generar espacios en los que se pueda considerar que están hablando en igualdad de condiciones. La segunda cuestión, y a la que le otorgan un papel fundamental, es la *confianza* que se debe generar para llevar a cabo la movilización de estos saberes. Pues entablar relaciones de confianza favorece que los participantes comiencen a hablar sin tapujos y se suelten, sin condicionantes (I3). Y así lo siente una de las informantes:

Las escuelas que han trabajado con nosotros primero haciendo formación y después se han vinculado a proyectos de investigación (...) la relación se basaba en el compromiso mutuo, pero en una relación de confianza, de saber que teníamos al menos un objetivo compartido. Creo que si no se da esa confianza y por otra parte un empoderamiento común por ambos lados es difícil que uno mismo sienta la posibilidad de movilizar el conocimiento. (I4)

Por último, en ambas cuestiones, tanto en la RSU como en la MDC, los participantes dibujan con sus respuestas las características que debería presentar el investigador, lo cual podría definirse como el *rol del investigador*. Los integrantes del GF apuntan que es importante entender esta figura como *acompañante*, dado que, como indica una informante, se debe evitar ser percibido como el experto. Por el contrario, el investigador debe mostrarse como guía, como acompañante, evitando así generar barreras entre él y el participante (I5). En este sentido, entienden relevante llevar a cabo este acompañamiento desde la *humildad*, pues, para atender a la RSU y movilizar los saberes que se generan juntos, es imprescindible ser humilde y entender que es necesario conectar con los agentes del territorio para reunir todos los conocimientos, y así lo expresa un informante:

Este confinamiento también nos lo ha enseñado, pero además de una forma bestial y ha sido la humildad, la fragilidad. El entendernos humildes o comprendernos frágiles, que necesitamos de los otros para construir los saberes que no somos nosotros quienes los construyen ni los legitiman. Nosotros aportamos como todos en que todos los saberes son importantes para poder entender las realidades pero que al final hay una cosa que nos orienta, que es la necesidad de poder crear un mundo en el que quepan todos y todas de una manera mejor, más amable, más justa, más solidaria... (I1)

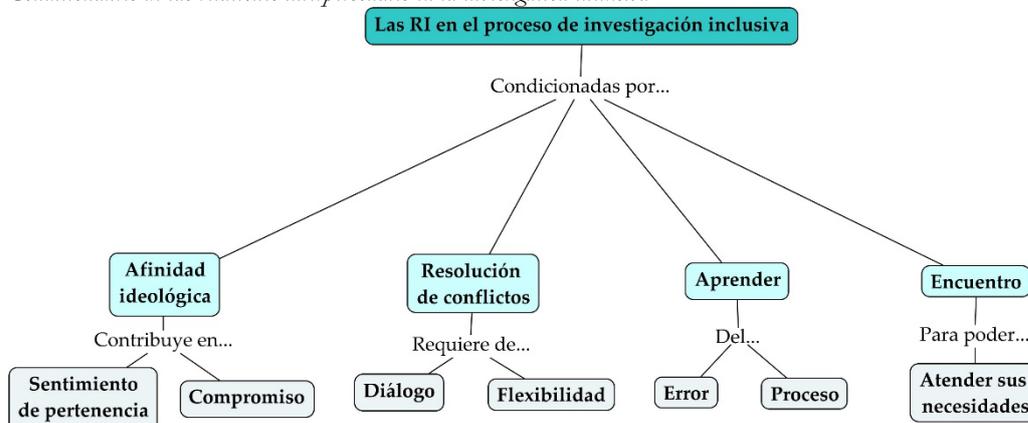
Determinando este aspecto como fundamental en la conexión con las realidades. Asimismo, este acompañamiento debe ser *coherente*, pues indican que requiere que, tal y como ellos entienden la RSU o la MDC, deben actuar en sus relaciones con otras personas en sintonía. Es decir, aluden a la coherencia entre cómo entienden la investigación y cómo eso matiza o implica un tipo de relaciones interpersonales. Un ejemplo aportado en el GF es que cuando acuden a los centros a llevar a cabo procesos de transformación para la mejora y entran en contacto con diversas personas y conflictos, siempre procuran desenvolverse de manera similar a cómo entienden y desenvuelven sus relaciones personales (I6). Pues, como señalan, tampoco se puede hablar de inclusión o de diálogo igualitario si después no lo aplican a la hora de la verdad en sus investigaciones (I1). Finalmente, acaban de dibujar el rol mediante la idea de que debe ser *reflexivo*. Con ello entienden que el investigador debe mantenerse en constante reflexión tratando de cuestionarse cada actuación que se lleva a cabo de camino tanto a la RSU como en el acto de la MDC. Esta reflexión les permite progresar a medida que llevan a cabo la investigación, aprender de los errores y plantearse cuestiones que les permitan evolucionar como grupo. Como explicita una informante:

A lo largo de la trayectoria del grupo, igual que hemos reflexionado y nos hemos parado a hablar de nuestras relaciones internas, muchas veces nos paramos a reflexionar: ¿para qué hacemos la investigación?, ¿para quién? Y en ese sentido después nos preguntamos: ¿cómo estamos haciéndolo? El cambio incluso metodológico de los primeros cursos de formación más tipo modelo experto o de la investigación más directiva por nuestra parte, del grupo de investigación-acción, ha ido evolucionando gracias a esa reflexión interna. (I4)

Así, como dice, han ido evolucionando gracias a esta reflexión, aprendiendo a ser conscientes de la relación que mantienen también con las personas con las que participan. De modo que este perfil es el que entienden que acompaña mejor ambas cuestiones desde la perspectiva y el trabajo del investigador.

La cuarta pregunta abarca los condicionantes que se encuentran en función de sus RI en el proceso de la investigación.

Figura 3.
Condicionantes de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva



En primer lugar, destacan la necesidad de coincidir y encontrar *afinidad ideológica*, ya que creen que ser transparentes en este sentido ayuda en dicho proceso investigativo, puesto que cuanto más claro tengan «lo que entienden» por investigación, por universidad o en sí mismo en su modo de relacionarse socialmente, condicionará la calidad de sus relaciones. Esto les favorece encontrar ese *sentimiento de pertenencia* al grupo, lo cual consideran de gran importancia dado que para ellos las siglas de su grupo de investigación representan mucho más. Como dice una integrante: «Nuestro sentimiento de pertenencia al grupo, yo creo que para todos los que somos parte del MEICRI, esa palabra significa más allá de un grupo de investigación puesto que compartimos una serie de valores, principios que nos hacen reconocernos y sentirnos parte del grupo» (I5). Así, este mismo motivo y el sentimiento de pertenencia les permite dar lugar al *compromiso* y conectar entre los integrantes. El hecho de entender de manera conjunta hacia dónde se dirige la investigación y poder hablar sobre ello

favorece caminar todos hacia un mismo lugar. Este proceso se puede ayudar de las preguntas necesarias, como apunta uno de los participantes: «Nos tuvimos que plantear en algún momento si los intereses de todos los que formaban el grupo eran compartidos: ¿Estamos aquí todos por el mismo motivo? ¿Son legítimos todos esos intereses? ¿Cuál es el compromiso y cuál la responsabilidad?» (I1). Además, sobre esto mismo añade una integrante del grupo:

Y no cabía en el grupo gente que no participaba en las discusiones, en las sesiones, en los proyectos, en la formación... quiero decir, no queríamos ser 30 en un grupo y que hubiera gente invisible que no hiciera nada. No era este el sentido de cantidad sino de ser pocos, pero con compromiso y un compromiso explícito. (I4)

Por otra parte, consideran que las RI están condicionadas por la capacidad para la *resolución de conflictos*, ya que reflexionan que una buena gestión de las RI es «poner encima de la mesa» las cuestiones que incomodan y dificultan el buen funcionamiento del grupo. Cosa que, como comenta un integrante, les ha costado, puesto que no es fácil ser transparentes y explicitar aquello que incomoda o genera tensión. Para ello, entienden que se debe llevar a cabo un *diálogo*, que se hable sobre aquello que está entorpeciendo el clima del grupo. Así lo ejemplifica uno de los participantes:

Si lo tienes que decir, lo dices y a veces lo consultas con alguno o con otra persona pues habría que decírselo, la manera de decírselo porque no quieres hacer daño, pero claro, hasta donde yo recuerdo que a veces con alguno han pasado años para poder decirle las cosas. Ahí yo veo torpeza, es decir, necesitamos aprender que estas cosas no se gangrenen y no se hagan tan largas (...). Cuando se pone encima de la mesa, todo el mundo está interpelado a hablar y muchas veces había muchos silencios, nos costaba, porque somos humanos y nos cuesta decirnos las cosas. (I4)

Esta última cuestión es la que dificultaba el diálogo y, por tanto, la resolución de conflictos. Como comentan, una vez se hablaba sobre el conflicto, este no era tan difícil de resolver. Además, para poder resolver conflictos se requiere de *flexibilidad*, pues cuando el grupo tiene una propuesta en un proceso de transformación y no es aceptada por los participantes es cuando surge el conflicto interno. En esos momentos, necesitan ser flexibles y tratar de ajustarse a las necesidades de los destinatarios. Como opina una integrante, deben posicionarse en esa escucha activa, en esa participación horizontal, para llegar a un consenso por parte de todos (I5). En situaciones como estas son en las que opina un integrante que: «Una mala gestión de las RI afecta muchísimo, de hecho, puede dinamitarlo todo» (I1).

Otro de los condicionantes es el hecho de *aprender* de todo aquello que les sucede como grupo de investigación tanto a nivel interno como con los agentes implicados en las investigaciones realizadas; esto les ayuda a construir su identidad como equipo. Opinan que los momentos de tensión, de conflicto y de crisis han sido los que mayores aprendizajes les han aportado. Porque, por un lado, han podido aprender del *error* siendo capaces de afrontarlo a medida que se encontraban con esta dificultad en las escuelas o en las relaciones con compañeros del propio grupo. Como indica una participante: «Lo fundamental es ser consciente del error y de lo que se quiere hacer con eso en el ámbito de las relaciones interpersonales» (I6). Asimismo, también se debe aprender, indican, del *proceso* que se lleva a cabo en la investigación. Pues en ocasiones, aunque no surjan errores como tal, el propio proceso hace entender cómo funcionan las relaciones. Lo importante es, como dice una integrante, revisar, mirar atrás, de dónde se viene y qué trayectoria se ha hecho con esa gente que está todavía y con la que no está, y, además, hacia dónde se quiere seguir caminando (I6).

Por último, otro de los condicionantes es el *encuentro*, que, además de dedicar tiempo a reunirse, comunicarse y realizar rituales de cohesión, requiere que este encuentro sea expresamente destinado a detenerse, que permita el contacto y la conexión entre personas más allá de la investigación. Admite un integrante que padecen, en cierta medida, el «síndrome de la bicicleta», utilizando la metáfora para explicar que no pueden dejar de pedalear por miedo a caer. Añadiendo, con el ejemplo, que no dedican todo el tiempo que les gustaría a encontrarse, a parar. Necesitaban, pues, reunirse para *atender a las necesidades* que tienen como personas. Dada la situación actual relacionada con la pandemia de la Covid-19, una de las integrantes comenta:

Estábamos todos un poco faltos de ese encuentro. Hemos estado todo este periodo de tiempo sin poder encontrarnos y es algo que nos ha faltado. Porque el encuentro que ha ocasionado el

grupo focal nos hace darnos cuenta de que estos espacios son los que hacen que todo lo que estamos investigando tenga sentido. Y en realidad eso también nos da identidad como grupo porque otra vez nos reconocemos y decimos: sí que es de verdad, me gusta escuchar lo que dice el otro. Y eso te reafirma y te hace sentir parte de un grupo. (I3)

Siendo así conscientes de lo importante que es el contacto físico al que acostumbraban semanalmente y cada fin de curso acudiendo a una reunión-comida que les permitía hacer balance del año y de sus avances como equipo de investigación. A pesar de no poder llevarlo a cabo físicamente este año, agradecen que el GF les permita «parar la bicicleta», aunque sea de manera *online*, para poder dedicar ese tiempo a encontrarse.

4. Discusión y conclusiones

Si se pretende que desde la universidad y en concreto desde la investigación educativa llevada a cabo por esta, se fomente la inclusión y se apoye el crecimiento y el bienestar de nuestro territorio, existen diversos aspectos a destacar a partir de los resultados obtenidos.

Por un lado, la *Responsabilidad Social Universitaria*, aun entendiéndose como una vía por la cual comprometerse y asegurar el desarrollo de la sociedad (Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016) como se refleja en los resultados, tiende a utilizarse como modelo de gestión haciendo uso de instrumentos variados para el control del desarrollo de la investigación. Se transforma, por tanto, en una relación contractual. En esta línea, Pérez (2009) aclara que la RSU en su gestión deberá eliminar acciones que son rechazadas por la sociedad, como son la burocratización y evitar las relaciones de tipo clientelar. De modo que esta cuestión reclama urgentemente su humanización. Para ello es necesario contemplar la universidad como el lugar idóneo para promover los valores éticos y facilitar las relaciones humanas con agentes sociales de su contexto. Así, dentro del marco de la investigación inclusiva participativa, atender a la RSU debería ser sinónimo de cuidar al agente de la investigación y facilitar la conexión entre el territorio, los agentes, la teoría y la práctica. Lo cual ofrecería enormes posibilidades a la universidad dentro de la «Responsabilidad Social Universitaria y a la sociedad en general para transformar el mundo a favor de la inclusión» (Darretxe et al., 2020, p. 112).

Todo ello comporta, como dice una integrante del GF, entender la investigación desde la *ética del cuidado*, siendo el aspecto por destacar en cuanto a las relaciones interpersonales que se deben llevar a cabo desde la investigación. Se entiende este término como «la preocupación por la reciprocidad, el compromiso con los parientes y la comunidad y la creencia en la moralidad de la responsabilidad» (Comins, 2003, p. 85-86). Pues actuar en base a esta ética nos permite ser más humanos, cuidar del prójimo, sea cual sea nuestra condición.

Por otro lado, según se obtiene en los resultados en cuanto a la *Movilización del Conocimiento*, dicha conexión entre los diferentes elementos involucrados en la investigación (territorio, agente, teoría y práctica) es posible mediante el empoderamiento del agente. Esto se consigue a partir de propiciar la confianza y el ambiente necesario para que este se sienta en igualdad de condiciones. Por tanto, así como añaden Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020), se incrementa su colaboración desde una relación basada en la igualdad y la horizontalidad, convirtiéndose en un proceso basado en el diálogo. Es en este sentido en el que en los resultados obtenidos adquiere valor el *diálogo igualitario* que, tal y como apuntaba Paulo Freire y defiende en su artículo actualmente Flecha (2004), «comporta que aquellos sectores que no tienen voz, porque está supeditada a las decisiones de los técnicos y las técnicas, aporten su conocimiento y experiencia, permitiendo que afloren los componentes transformadores» (p. 31). Todo ello implica tener relaciones interpersonales más allá del interés que suscita la investigación; por tanto, es necesario tener en cuenta al participante como persona y como co-creador de esos saberes y no como mero informante. Tanto a nivel interno como externo, en procesos de transformación de mejora de centros e investigaciones participativas, el grupo trata de ser coherente con su modo de entender las relaciones en base a la horizontalidad que permite ese diálogo en igualdad de condiciones. De modo que será importante hacer posible, como ya apuntaban Parrilla et al. (2016), la co-creación efectiva y el trabajo compartido y en red como si de una tela de araña se tratase. Como dicen Moliner y Ramel (2018), «una red en construcción que se va tejiendo, uniendo y estructurando a diversas personas y a sus acciones» (p. 103).

En esta misma postura, cabe destacar el factor que representa, según los resultados, el rol del investigador y es hacer de la tarea de la investigación un acompañamiento cuyo pilar fundamental sea

la *humildad*. Acompañar desde la humildad y no desde el rol de experto, como señalaban Moliner y Ramel (2020), facilita «la oportunidad de encontrar espacios y tiempos para la reflexión compartida» (p. 176). Este suele ser un dilema habitual de los investigadores educativos, ya que ser vistos como expertos les aleja de la realidad estudiada. Por ello luchan por cambiar esta visión hacia el rol de facilitador y mediador (Moliner y St-Vincent, 2014). Así pues, creerse acompañador y mediador basándose en la humildad supone, desde la perspectiva de las relaciones interpersonales, como apoyan Conangla y Soler (2012), entenderse «parte de un Gran Todo que interdepende» (p. 71) y que en ese gran todo no somos más que una pequeña parte que debe actuar desde el afecto, la igualdad y a partir de esa ética del cuidado para colaborar desde nuestro pequeño espacio en la mejora del gran mundo que nos rodea.

Respecto a sus *relaciones interpersonales*, cabe atender indudablemente a las habilidades sociales puesto que como se refleja en los resultados, la escucha activa, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera satisfactoria supone la clave de la relación humana dentro del grupo de investigación. Como ya anticipaba Bisquerri (2009), estas, entre otras, son las competencias sociales que permiten mantener buenas relaciones con otras personas. Ello requiere dominar estas habilidades como así lo comparte un informante, quien afirma lo complicado que le resultaba ser asertivo y comunicarle a un integrante lo que estaba incomodando al grupo. Afirmando que, al no controlar estas cuestiones, dinamitaba toda la relación y la efectividad del funcionamiento del grupo. Así mismo lo indica Goleman (2008) cuando menciona que la falta de estas aptitudes conlleva al fracaso interpersonal. No obstante, estas habilidades se pueden trabajar para mejorarlas paulatinamente. Para ello, también resulta indispensable dedicar espacios y tiempos, como aparece en el análisis del GF, con la finalidad de establecer rituales que permitan mantener «en forma» lo que Peñalver (2009) entiende como la emocionalidad sistémica. De modo que, a partir de la constancia y del trabajo con las habilidades sociales, se consiga forjar una emocionalidad colectiva óptima. A pesar de que sí tienen en cuenta todos los factores que acompañan esta emocionalidad colectiva (resolución de conflictos, espacios y tiempos, lazos afectivos...) la importancia de atender a las emociones dentro del proceso de la investigación no aparece explícitamente en los resultados del GF. Se habla de empatía al tratar de entender al compañero o compañera, pero en ningún momento se menciona la importancia de atender a sus propias emociones. Como dice McGarrol (2017), existe una carencia constante de atención hacia el trabajo emocional de los propios investigadores en la formación previa de estos. Siendo las emociones un aspecto clave para muchas de las tareas que conlleva el trabajo de campo de la investigación.

Por último, la cuestión que vertebra este grupo de investigación es la que se refleja en los resultados, el *encuentro*. Este, más allá de estos espacios y tiempos dedicados al trabajo colectivo, permite conectar físicamente, detenerse y atender a sus necesidades más primarias como seres humanos que son. Como expresa Goleman (2008), sincronizar con el otro y mantener esa danza emocional que tan necesaria resulta al ser humano, porque como tal, somos seres irrefutablemente sociales.

Una de las categorías que no se ha reflejado y que sería interesante indagar sobre ella en futuras investigaciones es aquella que Wang y Mu (2013) reconocieron en su investigación como uno de los roles que despierta el investigador universitario en las colaboraciones con docentes en activo. Este es el rol de *cuidador afectivo*, sobre el que comentan que el investigador debe adquirir una función *humanista* en la cual ofrezca a los docentes (los agentes de la investigación) apoyo psicológico y cuidado afectivo como si de amigos se tratase. De este modo, entendieron que no solo era necesario impulsar y potenciar la investigación, sino que también se requería atender el momento en el que se encontraban los agentes. Sin embargo, a nivel de grupo también debe haber alguien que cuide la afectividad, que Peñalver (2009) define como el *impulsor del ánimo*, pues cuán importante es que alguien impulse el clima emocional del grupo. Pero ¿quién legitima el derecho de ser esa fuente de energía emocional? ¿Esto podría llevarse a cabo mediante el mecanismo del liderazgo compartido? ¿Influiría en el funcionamiento del grupo de investigación y, por tanto, en la capacidad del grupo para ejercer este rol de cuidador afectivo? Estas son algunas de las cuestiones que permitirían evaluar aspectos relacionales para tratar de entender mejor el funcionamiento de los grupos de investigación y, en concreto, de aquellos grupos que realizan una investigación inclusiva. Todo ello con el fin de poder encaminar las acciones hacia una investigación de este tipo.

En cuanto a las aportaciones de este estudio al campo de la investigación educativa, el artículo trata



de mostrar la importancia de tener en cuenta las relaciones interpersonales como un elemento que influye en nuestra manera de situarnos como investigadores y que, además, aporta coherencia al tipo de investigación inclusiva que se trata de fomentar en el grupo de investigación analizado. Actualmente, existe poca literatura que incida sobre cómo afectan las relaciones interpersonales dentro de los grupos que realizan una investigación inclusiva y, por ende, sobre cómo es su proceso hacia la MDC y la RSU. Es cierto que encontramos artículos centrados en algunos de estos aspectos, como el de Moliner et al. (2020), en el que, entre otras cuestiones, averiguan las estrategias que utiliza el docente universitario para movilizar el conocimiento en su investigación sobre educación inclusiva. Sin embargo, las relaciones interpersonales que mantienen los propios investigadores educativos siguen siendo un aspecto que en este momento no es tenido en cuenta.

Por eso mismo, habría sido interesante realizar un mayor número de grupos focales en distintas zonas del territorio español. No obstante, este aspecto que muestra una de las limitaciones del estudio no pudo llevarse a cabo por el tiempo del que se disponía a la hora de realizar la investigación.

En definitiva, se pretende que este estudio pueda ser un punto de inflexión ante la burocracia que conlleva el mundo de la investigación, y a partir del cual se puedan llevar a cabo futuras investigaciones sobre el papel que tienen las relaciones interpersonales en la misma. Este es un aspecto innovador en el campo de la investigación educativa, ya que no es común detenerse en cuestiones relacionadas con el factor humano y las relaciones sociales, vistas como elementos determinantes en la efectividad de la investigación, en la MDC, así como en la RSU. Pues el componente social es el factor que nos mueve a todos y puede resultar muy productivo detenerse a atenderlo y encontrar las estrategias que permitan mejorar la calidad de la investigación educativa.

Referencias

- Aldeanueva-Fernández, I. y Jiménez-Quintero, J. A. (2013). Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(64), 649-662. <https://doi.org/10.31876/revista.v18i64.11168>
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/37920>
- Bianco, M. y Sutz, J. (2005). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 2(6), 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358195>
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cooper, A., Rodway, J. y Read, R. (2018). Knowledge mobilization practices of educational researchers across Canada. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1050839ar>
- Collins, C. S. y Cooper, J. E. (2014). Emotional intelligence and the qualitative researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 88-103. <http://dx.doi.org/10.1177/160940691401300134>
- Comins-Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/10455>
- Conangla, M. y Soler, J. (2012) Ecología emocional. *Cabines España*, 64, 70-72. <https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/c171493/100%20-%20Filosofia,%20Psicologia/150%20-%20Psicologia/Ecologia%20emocional.pdf>
- Danvila Del Valle, I. y Castillo-Sastre, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126. <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/download/38963/37595>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategi, 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>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Flecha-García, J. R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de



- personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 50, 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1212724.pdf>
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Larrán Jorge M., López Hernández, A. y Márquez-Moreno, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. <http://docplayer.es/16451293-La-comunidad-universitaria-andaluza-ante-la-responsabilidad-social-un-estudio-de-opinion.html>
- Larrán Jorge M. y Andrades, F.J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- McGarrol, S. (2017). The emotional challenges of conducting in-depth research into significant health issues in health geography: reflections on emotional labour, fieldwork and life course. *Area*, 49(4), 436-442. <https://doi.org/10.1111/area.12347>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales («Focus groups»)*. *Técnica de investigación cualitativa*. Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Moliner-García, O. y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 92-109. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7716>
- Moliner-García, O. y Ramel, S. (2020). 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? *Estudios sobre educación*, 38, 169-189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>
- Moliner-García, O. y St-Vincent, L. A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994246.pdf>
- Moliner-García, O., Arnaiz-Sánchez, P. y Sanahuja-Ribés, 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. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez-Herrer, M., Rodríguez-Carvajal, R. y Garrosa Hernández, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo «trabajo emocional» y propuesta de evaluación. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180741.pdf>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177%2F1468794117708123>
- Parrilla-Latas, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_05.pdf
- Parrilla-Latas, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Parrilla-Latas, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903056>
- Peñalver-Martínez, O. (2009). Emociones colectivas. *La inteligencia emocional de los equipos*. Alienta.
- Pérez-Domínguez, F. (2009). *La responsabilidad social universitaria (RSU)*. Consejo Social de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13428>
- Pérez-Mora, R., García-Ponce de León, O. y Ortíz Lefort, V. (2017). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista electrónica Pesquiseduca*, 8(16), 277-294. https://www.researchgate.net/publication/316426766_LA_MOVILIZACION_DEL_CONOCIMIENTO_PARA_LA_INNOVACION_SOCIAL
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 137-150.



- <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage.
- Traver-Martí, J. A., Segarra-Arnau, T. y Lozano-Estivalis, M. (2017). Misiones interculturales: responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 69-88. <https://doi.org/10.35362/rie7501240>
- Vélez-Romero, A. y Cano-Lara, D. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 117-126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802930.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.08>
- Yin, K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.