



Recibido: 27 de abril de 2025
Revisado: 24 de junio de 2025
Aceptado: 1 de julio de 2025

Dirección de los autores:

¹ Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada (España)

^{2,3,4} Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Blvr. Louis Pasteur, 25, Teatinos-Universidad, 29010 Málaga (España)

E-mail / ORCID

aocafer@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-5096-8832>

aleite@uma.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>

joseluisdelrio@uma.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9579-3530>

vmartagon@uma.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>

ARTÍCULO / ARTICLE

Posibilidades y desafíos de las redes colaborativas docentes entre universidad y escuela: un estudio multicaso

Possibilities and challenges of collaborative teaching networks between university and school: a multi-case study

Almudena Ocaña-Fernández¹, Analía E. Leite-Méndez², José L. Del Río-Fernández³ y Virgina Martagón-Vázquez⁴

Resumen: El artículo recoge los principales hallazgos de un estudio multicaso llevado a cabo en el marco de un proyecto de investigación sobre redes colaborativas en educación, cuya finalidad es comprender en profundidad algunas experiencias dirigidas a generar espacios inclusivos, horizontales y transdisciplinares para dialogar, reflexionar y colaborar en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica. Esta investigación en red, dialógica y participativa, posibilita que la transferencia de los resultados traspase el ámbito académico e incida en el proceso de avance y mejora de los centros y docentes implicados. Desde un enfoque metodológico cualitativo, comprensivo y participativo, se procede al análisis de diversos escenarios educativos que, a pesar de las diferencias idiosincrásicas, comparten el interés por generar conocimiento pedagógico de forma colaborativa y democrática. Desde esta perspectiva, se presentan tres casos de estudio que reflejan la colaboración universidad-escuela mediante la puesta en marcha de diferentes iniciativas en comunidades de aprendizaje, laboratorios pedagógicos y contextos rurales. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la construcción de redes promueve el intercambio de saberes, el fortalecimiento de vínculos entre instituciones y la posibilidad de transitar hacia otros modelos educativos más democráticos, dialógicos, inclusivos, críticos y comprometidos con el cambio social.

Palabras clave: Estudio de casos, Formación de profesores, Relación escuela-comunidad, Participación, Educación abierta.

Abstract: This article presents the main findings of a multi-case study carried out within the framework of a research project on collaborative networks in education, the aim of which is to gain an in-depth understanding of some experiences aimed at generating inclusive, horizontal and transdisciplinary spaces for dialogue, reflection and collaboration in the design and implementation of pedagogical practices from a critical perspective. This networked, dialogical and participatory research enables the transfer of the results beyond the academic sphere and has an impact on the process of progress and improvement of the centres and teachers involved. From a qualitative, comprehensive and participatory methodological approach, we proceed to analyse various educational scenarios which, despite idiosyncratic differences, share an interest in generating pedagogical knowledge in a collaborative and democratic way. From this perspective, three case studies are presented that reflect university-school collaboration through the implementation of different initiatives in learning communities, pedagogical laboratories and rural contexts. The results obtained show that the construction of networks promotes the exchange of knowledge, the strengthening of links between institutions and the possibility of moving towards other educational models that are more democratic, dialogic, inclusive, critical and committed to social change.

Keywords: Case study, Teacher education, School-community relationship, Participation, Open education.

1. Introducción

El presente artículo es una producción colectiva derivada del Proyecto de Investigación «ReDoC: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva (PID2022-138882OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, cuya finalidad es analizar, comprender y evaluar desde un enfoque comprensivo, algunas de las experiencias y proyectos colaborativos desarrollados en las Facultades de Educación de las universidades de Málaga, Granada, Valladolid, Extremadura, Cantabria, Valencia, Jaén y Cádiz.

El trabajo en red constituye un camino posible en la generación y construcción de conocimiento desde la creación de vínculos, relaciones y acciones de cooperación entre diversos colectivos e instituciones de la sociedad civil. Como plantean Sancho-Gil et al. (2022), nunca se ha hablado tanto de redes como en la actualidad, lo que evidencia la conciencia de conexión global y la necesidad de reconocer la participación de distintos agentes en los procesos formativos. Así lo demuestran algunos de los estudios realizados al respecto (Aguilar-Mediavilla et al., 2025; Azorín-Abellán, 2021; Santos-Rego et al., 2022; Solvason, Cliffe y Snowden, 2018; Lieberman y Pointer Mace, 2009).

El contexto social actual se encuentra atravesado por valores individualistas, capitalistas y heteropatriarcales que están en consonancia con una tendencia mercantilista e instrumentalizadora del conocimiento (Garcés, 2013; hooks, 2024; Freire, 1970; Fricker, 2017; Biesta, 2023; Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo-Moledo, 2023; Rivas et al., 2022). Para poder hacer frente a esta realidad, es necesario y urgente revisar los postulados educativos que abogan por una educación crítica, re-pensarlos para descubrir cómo se van gestando otros modos de producción de conocimiento, otros vínculos que se alejen de la jerarquía académica como modelo hegemónico y otras acciones que incluyen saberes procedentes, tanto de la universidad como de la comunidad (Bauman, 2003).

En este sentido, desde el ámbito universitario debemos preguntarnos: ¿Qué espacios de apertura y relación generamos con otros agentes formativos? ¿Cómo se produce el conocimiento? ¿Desde dónde? ¿Qué personas participan en los procesos de generación de ese conocimiento? ¿Qué saberes se certifican como válidos?

Todos estos interrogantes invitan a profundizar en las posibilidades que encierran las redes de colaboración como vías alternativas para pensar otra educación, otra sociedad (Azorín-Abellán, 2021; Santos-Rego et al., 2022; Leite-Méndez, et al., 2018; 2020; Zeichner et al., 2015; Rivas et al., 2022; Hargreaves y O'Connor, 2020). Ese es el hilo central de un proyecto que, a pesar de tejerse desde distintos escenarios y grupos, comparte un mismo propósito: generar espacios inclusivos, horizontales y transdisciplinarios para dialogar, reflexionar y colaborar en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica.

La colaboración, como herramienta política y pedagógica, abre un campo a explorar y profundizar en la búsqueda de caminos alternativos para la práctica educativa. Vías que tejen saberes, experiencias y conocimientos que interpelan a todos los y las agentes involucrados: profesorado y alumnado universitario, profesorado y alumnado de centros educativos y comunidad en general. La construcción de un tercer

espacio (Zeichner, 2010) de encuentro, aprendizaje, intercambio y diálogo es consustancial con la defensa de una educación abierta e inclusiva que se nutra de todos los saberes disponibles y contribuya a romper barreras que impiden o dificultan la transformación social de los contextos en los que se interviene (Lieberman y Pointer Mace, 2009; Parrilla et al., 2017).

El propósito del escrito es evidenciar que el diálogo igualitario, el acompañamiento horizontal, la investigación participativa, la producción conjunta de saberes y la creación de nuevos espacios de aprendizaje generan propuestas formativas abiertas, críticas, inclusivas y transformadoras (Ainscow, 2016; Rivas-Flores, et al., 2015; Coburn y Stein, 2010).

2. Método

La investigación se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo, comprensivo y participativo que se concreta en el diseño de un estudio multicasos (Stake, 2005; Simons, 2009) que nos permite reflexionar y comprender en profundidad los procesos que se articulan en torno a las redes analizadas desde una mirada interpretativa.

El propósito del estudio es conocer en profundidad algunas de las iniciativas y proyectos de colaboración universidad-escuela que emergen desde distintos escenarios para generar líneas de reflexión que ayuden a identificar las fortalezas y los desafíos que supone el trabajo en red. Por consiguiente, se considera que el estudio de caso etnográfico es una opción idónea para el propósito planteado, porque permite el análisis objetivo de un proyecto o programa particular «procurando comprender el caso en su contexto sociocultural» (Simons, 2009, p. 44). Las preguntas de investigación¹ que sirven como eje del proceso indagatorio son las siguientes:

PI01. ¿Por qué y para qué surgen estas redes de trabajo colaborativo?

PI02. ¿Qué elementos propician el desarrollo de estos espacios colaborativos en red?

PI03. ¿Cuáles son los beneficios/fortalezas que aporta la participación en estas redes?

PI04. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones que encuentran estas redes?

La exploración no viene impuesta por entidades o instituciones externas, sino que surge de las propias necesidades formativas del grupo y del interés por sistematizar y entender mejor lo que sucede en los diversos contextos educativos en los que los miembros participan de forma activa. Este enfoque paradigmático permite romper con la tradicional división estructural entre investigación y práctica (Álvarez-Álvarez, 2015; Burkhardt y Schoenfeld, 2003), cuya consecuencia natural es la escasa trascendencia que tiene para los centros escolares la investigación que se hace desde las universidades (Feuer, Towne y Shavelson, 2002). Por el contrario, esta manera de aproximarse al estudio en profundidad de una realidad social y educativa concreta permite involucrar a las personas implicadas en todas las fases del proceso (Gray y

¹ El proceso de generación de las preguntas de investigación se llevó a cabo por parte del grupo de investigación de manera colaborativa en un seminario que se abrió a la comunidad científica atendiendo a nuestro compromiso con la ciencia abierta y donde se abordaron las perspectivas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas de la investigación. Una síntesis de este seminario se puede consultar en <https://reunir.eu/2025/01/07/pensando-la-investigacion-educativa-desde-la-construccion-colectiva-de-sentidos-bitacora-de-viaje/>

Campbell-Evans, 2002), reconociendo su condición de iguales en el equipo de trabajo y rompiendo las relaciones jerárquicas entre quien investiga y quien es sujeto del estudio, lo que posibilita la construcción conjunta de significados (Freire, 1970).

La recogida de información se llevó a cabo, fundamentalmente, mediante la observación participante (en clases, eventos, talleres, etc.), las anotaciones en los correspondientes diarios de campo, la realización de entrevistas abiertas y semiestructuradas y la organización de grupos focales, considerando cada uno de los casos seleccionados de manera intencional como comunidades en las cuales existe una apertura dialógica que permite avanzar en la construcción colectiva y horizontal del conocimiento (Freire, 1970; Wenger, 2001; Phillips et al., 2013; Corona-Berkin, 2019). En este sentido, se defiende la factibilidad de analizar con rigor la dinámica de funcionamiento de una red determinada mientras se ayuda a tejerla con las acciones que cada cual implementa desde su respectivo ámbito de actuación, ya que una investigación que versa sobre redes colaborativas para una docencia crítica e inclusiva debe interpelar directamente a quienes la realizan, y concebirse como una valiosa oportunidad de desarrollo profesional.

Para el análisis hemos sistematizado los datos recogidos en cada caso a través de las diferentes herramientas para después, a partir, de los interrogantes ir definiendo las diferentes categorías de análisis que se recogen en la Figura 1 y que se han concretado gracias al proceso metacognitivo del equipo investigación en sucesivas reuniones periódicas.

Necesidades vinculadas a la creación de redes	Articular mecanismos de conexión Universidad y Escuela Mejorar la formación docente Transformar la investigación educativa Reconocer relevancia de los contextos educativos.
Elementos facilitadores	Relación horizontal y ética del cuidado Predisposición al aprendizaje mutuo Objetivos comunes Diálogo igualitario Liderazgo distribuido Escucha activa y comprensión mutua
Beneficios/fortalezas	Aprendizaje recíproco y construcción conocimiento compartido. Sentido de pertenencia Reflexión crítica de la práctica docente. Rol docente-investigador. Reconstrucción de la identidad profesional Interdisciplinariedad y colaboración
Dificultades/limitaciones	Falta de reconocimiento institucional Sobrecarga de tareas y falta de tiempo Tensiones entre la lógica académica y la lógica escolar Renuncias personales

Figura 1. Sistema de categorías.

Las consideraciones éticas ocuparon un lugar central en el diseño de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de docentes y estudiantes y su participación fue voluntaria, pudiendo retirarse en cualquier momento. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad, asignando códigos o pseudónimos a los participantes e instituciones, y almacenando de forma segura todos los datos de acuerdo con la normativa sobre protección de datos. La presentación de los resultados y discusión se ha realizado desde un posicionamiento respetuoso, dialógico y reflexivo y ha sido

objeto de negociación con los y las participantes en el estudio. Para finalizar este apartado presentamos una breve descripción de los casos de estudio analizados para la redacción de este texto.

2.1. Caso I: RedComunidades. Construyendo redes de formación en el trabajo colaborativo con centros educativos.

Para situar la creación de vínculos con los centros educativos con los que se colabora actualmente habría que retroceder más de 15 años, cuando se inicia el trabajo desde las asignaturas de distintos Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La finalidad que se persigue es que el estudiantado pueda construir sus identidades profesionales sintiéndose parte de una comunidad educativa desde el primer año de su formación docente (Fernández-Torres et al., 2019; Mastache et al., 2023; Márquez et al., 2020; Wenger, 2001). Se parte de la convicción de que es preciso poner en práctica proyectos democráticos, orientados a promover procesos de indagación y transformación desde la responsabilidad y el compromiso conjunto de todas las instituciones implicadas en la formación inicial docente (Barnes, 2017; Cochran-Smith y Lytle, 2003; Rivas et al., 2016). De esta forma, se busca favorecer la consolidación de una red de trabajo con centros de diferentes niveles educativos, reconocidos como Comunidades de Aprendizaje².

En los últimos años, se van estrechando lazos entre las instituciones participantes, consiguiendo establecer tiempos y espacios de crecimiento desde una relación dialógica (Leite-Méndez y Velazco-Fano, 2022; Márquez-García et al., 2022; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015; Procie et al., 2025). Para profundizar en la comprensión de la vida en estos centros, se seleccionan específicamente dos de ellos que, por sus características, ofrecían la posibilidad de proyectar un diseño de investigación colaborativa.

El primer centro es una escuela de una sola línea ubicada en la zona centro de la ciudad. El perfil de población es muy variado, contando con familias que residen en una zona con más carencias (económicas, sociales y culturales) a la que llega gran parte de alumnado inmigrante; y otra zona residencial, de un nivel económico y sociocultural superior. Una de las señas de identidad del centro es la diversidad cultural, ya que un elevado número de alumnas y alumnos son de origen extranjero, haciendo que su presencia sea mayoritaria en cada una de las aulas. Esto, además de ser un reto, se ha convertido en una oportunidad para crecer desde las diferencias y conocer otras costumbres, culturas, creencias, etc.

La segunda escuela está ubicada en un entorno rural de montaña. Es un centro que recibe alumnado desde Infantil hasta el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Como otras escuelas del ámbito rural, intenta sobrevivir en un contexto donde la falta de alumnado es una preocupación permanente, provocada por el éxodo de las familias hacia otras zonas mejor comunicadas por necesidades económicas o educativas. Esta situación puede generar reducción de la plantilla docente e incertidumbre en cada curso escolar. Durante los últimos años, se han habilitado espacios que permiten la realización de actividades diversas, orientadas por bases y perspectivas pedagógicas sostenidas desde el establecimiento dialógico de vínculos entre la comunidad educativa y el resto de las personas que habitan en esa población.

² <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/escuela-familias/participacion/experiencias/comunidades-de-aprendizaje>

2.2. Caso II: Laboratorio Pedagógico PedaLAB. La investigación como espacio de encuentro entre escuela y universidad.

El Laboratorio Pedagógico PedaLAB surge a partir de la iniciativa del Grupo de Investigación ICUFOP de la Universidad de Granada. Inició su andadura en enero de 2021 gracias al impulso institucional del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. La financiación del proyecto «El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: Evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (B-SEJ-374-UGR18)» posibilitó la puesta en marcha de este laboratorio en sus primeros dos años de vida, que después ha continuado su actividad gracias a un proyecto de innovación financiado por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la UGR y un proyecto de investigación aprobado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. En la actualidad, gracias al reconocimiento de su labor en el proceso de tender puentes entre la escuela y la universidad, ha pasado a formar parte de la estructura del Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio, que pertenece al Vicerrectorado de Extensión, Patrimonio y Relaciones Institucionales de esta universidad.

El laboratorio se creó con el objetivo de establecer redes de colaboración entre la escuela y la universidad, generando un espacio de encuentro donde los profesionales de ambas instituciones pudieran dialogar y, a partir de ese intercambio, iniciar procesos de formación, investigación y transferencia en educación. La inspiración para su creación provino de los laboratorios ciudadanos, que en la última década han surgido como una herramienta para conectar a personas de diversos campos de conocimiento y diseñar proyectos que transformen diferentes ámbitos sociales (Pascale y Resina, 2020).

La fase inicial de la actividad del laboratorio consistió en una convocatoria a través de diversas redes para generar un encuentro virtual en el que docentes de educación formal y no formal, de diferentes etapas y áreas, abordaron los desafíos y necesidades de sus contextos laborales. En este "cibercafé" se discutió sobre la importancia de la investigación como proceso para mejorar la práctica docente, el arte como mediación educativa y la necesidad de crear redes de intercambio. Estos temas se incluyeron en la hoja de ruta del laboratorio. Se organizaron dos tipos de actividades: a) seminarios de experiencias, donde los docentes compartían las prácticas que estaban desarrollando en sus centros, fomentando así la red de intercambio solicitada; y b) conferencias y tertulias con expertos que atendían las necesidades o deseos específicos de formación identificados por el profesorado.

Fue precisamente en uno de esos encuentros donde emergió un interés común en torno a la incorporación de las preferencias musicales del alumnado en el aula y las contradicciones que se planteaban en relación con la utilización de estas músicas que, en muchos de los casos, no resultaban apropiadas para el contexto escolar. La necesidad de entender estos procesos, y hacerlo desde un posicionamiento educativo crítico, favoreció la iniciativa de llevar a cabo una investigación colaborativa. De esta manera la figura del docente-investigador (Stenhouse, 1981) se ponía en el centro como la responsable de visibilizar el componente de investigación que existe de manera natural en la vida cotidiana del aula y llevarlo a un nivel más avanzado a través de un proceso de sistematización.

Esta investigación colaborativa se inició con un proyecto piloto que permitió identificar el marco conceptual, las preguntas, la metodología, las herramientas de recogida de información y análisis que servirían para construir un proyecto de investigación titulado «Identities musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado» (PIV-021/22), que fue avalado por la Junta de Andalucía y que ha sido el eje central de la actividad del Laboratorio. La transferencia de la actividad de esta red se ha realizado a través de su página web, canal de YouTube, redes sociales, así como a través de la participación en diferentes eventos académicos y formación para el profesorado, la redacción de un texto (Ocaña-Fernández, 2023) y la celebración del I y II Encuentro PedaLAB en modalidad presencial.

En este laboratorio no hay saberes de primera, ni actores indiscutibles, ni roles decisivos, ya que ese bien común que es la educación exige un ensamblaje de heterogeneidades (Lafuente, 2022). La investigación se ha convertido en la argamasa que ha permitido construir ese puente para que escuela y universidad se encuentren y, desde una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva, buscar la manera de imaginar escenarios en los que valga la pena vivir (Garcés, 2020).

2.3. Caso III: Red EducoRural. Universidad y mundo rural

El germen de la Red EducoRural surgió tras la celebración del I Congreso Internacional de Educación Rural, llevado a cabo en la localidad de Cortes de la Frontera en abril de 2024. Uno de los temas más mencionados y recurrentes a lo largo de las intensas jornadas de debate fue la necesidad de introducir en los diferentes Grados de Educación un acercamiento a la realidad de los Centros Públicos Rurales (CPR), ya que actualmente no existen asignaturas universitarias en las que se aborde de manera específica las singularidades que caracterizan estos peculiares contextos formativos. Para dar respuesta a esta cuestión, un grupo de profesionales procedentes de distintas instituciones decidió trabajar de manera conjunta para implementar acciones concretas que permitieran visibilizar la escuela rural y vincular los conocimientos tradicionalmente considerados académicos con aquellos saberes experienciales que provienen del contacto directo con la casuística de los territorios. Desde esta perspectiva, el colectivo ha puesto en marcha algunas iniciativas de interés, como la participación en eventos divulgativos y académicos, la redacción de artículos previstos para su publicación en revistas científicas y la organización de un curso semipresencial de 25 horas titulado «Estrategias metodológicas para la atención socioeducativa en contextos rurales», que ha supuesto un paso en firme para consolidar la red y procurar que la colaboración en los procesos de formación se produzca de manera sistemática, continua y prolongada en el tiempo, subrayando el potencial de aprendizaje que encierra la sinergia para todas las partes implicadas.

3. Resultados

Siguiendo el proceso de investigación que se ha compartido en el apartado metodológico, procedemos a exponer los resultados del trabajo de campo realizado en cada uno de los casos. Las evidencias aportadas surgen de las voces³ y reflexiones⁴ de

³ Entrevistas a docentes (ED), Seminarios (S) y Grupos Focales (GF).

⁴ Foros de clase (FC) y Relatos de aprendizaje del alumnado universitario (RA).

las personas participantes y dan respuesta a cada una de las preguntas que fueron planteadas al inicio del diseño de investigación.

3.1. PI01. ¿Por qué y para qué surgen estas redes de trabajo colaborativo?

Aunque en cada caso específico se puede identificar una razón diferente para su creación, los tres casos expuestos comparten la necesidad de minimizar la brecha existente entre universidad y escuela. Desde el ámbito universitario se tiene conciencia de esa distancia y es por ello por lo que los proyectos colaborativos intentan generar espacios de encuentro dirigidos a la construcción conjunta de conocimientos contando con la participación de todos los sectores implicados: alumnado en formación, profesorado universitario y docentes de centros educativos, así como entidades y asociaciones que colaboran, tanto con la universidad como con la escuela.

En el primer caso, la colaboración con los centros nace de la intención expresa por parte del profesorado universitario de que el estudiantado pueda construir sus identidades profesionales vinculándose con los contextos escolares, con objeto de provocar aprendizajes situados, abiertos y comprometidos con la ciudadanía. En este sentido, los y las docentes agradecen la participación del alumnado en las aulas y comparten percepciones sobre cómo se relacionan, qué hacen, por qué y para qué. Así mismo, procuran que emerja la reflexión y la pregunta acerca de qué habilidades pedagógicas deberían potenciar y cuáles son las principales barreras que dificultan la labor docente. El alumnado se sitúa en el centro del proceso formativo. Tanto en los foros de clases, como en los relatos de aprendizaje, el estudiantado afirma que

«es una experiencia única, el poder participar en los centros de igual a igual» (FC E1) y que «se sienten uno/a más en el día a día de los centros» (FC E2).

También reconocen que

«tenemos mucho que aprender y nos damos cuenta de que la formación recibida tiene muchas lagunas» (RA E3).

A su vez, hay quien descubre su pasión:

«la docencia es mi vida» (RA E6), «esto es lo que quiero hacer el día de mañana» (RA E8); y quien se sorprende al descubrir «cómo son, cómo hablan y el conocimiento que tienen los niños y las niñas» (FC E7),

propiciando el debate sobre las concepciones de la infancia que predominan en el discurso hegemónico en la formación inicial docente.

En el segundo caso, el hecho de que el impacto de la investigación que se realiza en las universidades sea escaso o prácticamente nulo en los contextos escolares dio lugar a la posibilidad de conformar un laboratorio pedagógico que permitiera el encuentro de diferentes saberes y el desarrollo de proyectos de investigación desde la escuela y con la escuela. La finalidad es favorecer la transformación educativa a partir de evidencias científicas que emergen del análisis de la propia de la experiencia, y no solo del realizado por la academia, dando lugar a la emancipación del profesorado. A continuación, se reproducen algunos de los fragmentos extraídos del diálogo en uno de los seminarios del laboratorio:

«Son cosas de la universidad»; «la investigación es para los que tengan tiempo y sepan»; «la universidad viene a la escuela solo a recoger datos y luego se dedican a publicar, publicar y publicar»; «la investigación tiene que ver con cuestionarios y datos que no sirven para nada en la escuela» (S 1).

En el tercer caso, el motivo que dio origen a la creación de la red fue el convencimiento de que el paradigma urbanocentrista que impregna la cambiante y acelerada vida moderna ha traído consigo la fagocitación de la labor docente que se desempeña en las escuelas rurales, la cual viene marcada por una serie de circunstancias que es preciso conocer. Porque lo que no se conoce, no se comprende, y lo que no se comprende, no se valora. En este sentido, se considera que la mejor manera de introducir en las Facultades de Educación las características propias que definen la enseñanza en las aulas unitarias y multigrado es estableciendo contacto con profesorado de escuelas rurales que tengan disposición para visibilizar su labor docente y voluntad para compartir sus saberes experienciales con el alumnado universitario. Así lo reconoce uno de los profesores entrevistados cuando afirma que este tipo de acciones son relevantes

«porque contribuyen a que el alumnado amplíe el concepto de inclusión para dar cabida a la diversidad humana y contextual, ya que no todos los centros educativos presentan las mismas características y necesidades» (ED 1).

3.2. PI02. *¿Qué elementos propician el desarrollo de estos espacios colaborativos en red?*

En estos procesos, donde las instituciones y agentes educativos se comprometen e inician la co-construcción de espacios comunes, reconocemos algunos elementos que se antojan imprescindibles para procurar hacer de ellos un lugar para todas y todos. En los tres casos podemos destacar en las personas participantes una predisposición al aprendizaje mutuo, que surge de una relación horizontal basada en la ética del cuidado, y que pone en el centro los objetivos comunes. De esta manera es manifestado y reconocido por quienes participan en la red, donde el sentido de esta es una constante desde los inicios:

«La red se va construyendo desde las aportaciones de todas, aquí estamos porque queremos, entonces creo que aquí no se nos impone nada, y si algo de lo que se nos propone no nos cuadra pues lo hablamos. Entonces, creo que la fortaleza de esta red es que nos permite estar de la manera que somos cada persona, se nos valora como somos y podemos estar de la manera que queremos» (S 2)

Se resalta el diálogo igualitario como un motor, tanto del aprendizaje como del desarrollo profesional. Todo es posible desde el diálogo, pero hay que trabajarlo desde las primeras edades. También hay que preguntarse por qué la sociedad actual no propicia el intercambio mutuo de saberes. Los equipos directivos destacan en las entrevistas la potencia de los proyectos pedagógicos y el hecho de que todas las personas implicadas participen de igual a igual en las acciones propuestas.

«Eso nos da seguridad» (ED 2) y «aprendemos todos y todas» (ED 3).

Así, se destacan varios rasgos como: diálogo de saberes, escucha activa, comprensión mutua, liderazgo distribuido y acompañamiento horizontal. En este

sentido, los aspectos mencionados coinciden con los principios del profesionalismo colaborativo que menciona Hargreaves y O'Connor (2020) en una investigación que indaga sobre distintos contextos educativos en diversos países.

3.3. PI03. ¿Cuáles son los beneficios/fortalezas que aporta la participación en estas redes?

Se destaca en todos los casos la posibilidad de aprendizaje recíproco y generación de conocimiento compartido que proporciona la participación en la red. Este aprendizaje tiene en cuenta todos los saberes, les da su espacio y reconoce su valía. El profesorado se asombra de lo que dicen los niños y niñas a partir del diálogo que se genera en las diferentes tertulias.

«Sacan temas y problemáticas que nunca pensé que se podían comentar»
(ED 4).

Estas ideas se comparten y producen otro conocimiento desde la experiencia, otras resonancias en otros grupos de docentes y de alumnado:

«Pude comprobar que se me tenía en cuenta en la toma de decisiones y que podía proponer actividades al grupo que eran de mi interés. Creo que la coordinadora hace una buena labor para que cada participante sienta el grupo como propio y su liderazgo se caracteriza por cohesionar al grupo y todos los perfiles que estamos en él» (GF 3)

Existe una ruptura de la estructura de formación vertical, dando paso al diseño de nuevas estrategias formativas horizontales donde todas las personas involucradas participan.

«A partir de las preocupaciones o dificultades cotidianas vamos pensando en conjunto, en grupo, se plantean ideas, formas de actuación y esto genera vínculos y aprendizajes» (ED 5).

Al establecer un acercamiento a las escuelas desde un posicionamiento diferente que permite la creación de otros vínculos con la comunidad educativa, el profesorado universitario puede lograr una mayor comprensión de la realidad escolar:

«Con la perspectiva de este año de trabajo y todo lo que me ha aportado como docente y como investigadora, no tengo ninguna duda de que merece la pena la renuncia a ese otro camino más conectado con las lógicas productivas de la investigación académica. Como docente ahora voy al aula sin ese síndrome de la impostora que me ha perseguido siempre, ahora puedo contarles a mis estudiantes la realidad del aula actual que conozco de primera mano gracias a esta investigación» (GF 2)

Se reconoce también la reconstrucción de la identidad docente que va generando un proceso emancipatorio desde el planteamiento freiriano, así como un proceso de comprensión interdisciplinar de la práctica pedagógica.

«El trabajar con otros y otras, enriquece, da seguridad y confianza. Además, lo que no se le ocurre a una, se le ocurre a otro o también las propuestas trabajadas de forma colectiva impactan más en el trabajo y en esa dimensión emocional de sentirse parte» (ED 2)

En este trabajo cooperativo se difuminan los márgenes que hay entre el rol docente e investigador, donde el profesorado comienza a cuestionarse su acción

pedagógica con la intención de hacerse consciente de las posibilidades de avance a través de una reflexión crítica y fundamentada:

«El laboratorio me ha dado la oportunidad de reflexionar de una manera sistemática sobre mi labor docente en vez de tener la sensación de que los logros que he ido teniendo a lo largo de estos cursos venían de golpes de suerte o de tener 'sentido común'» (GF 3)

La participación y reconocimiento igualitario produce un sentido de comunidad y pertenencia al grupo junto al que se transita, algo que impulsa y abraza a quienes forman parte de él:

«Uno de los secretos de que funcione es que hablamos el mismo idioma, encontrar un lugar donde se entiende lo que dices y desde dónde lo dices. Yo en mi centro educativo siento que voy a contracorriente y desde que estoy en el laboratorio estoy más motivada y con más ganas de hacer cosas diferentes en mi colegio» (S 1)

3.4. PI04. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones que encuentran estas redes?

Sin embargo, la formación de redes colaborativas no está exenta de desafíos. No podemos ignorar la complejidad del trabajo conjunto, así como las implicaciones que este conlleva tanto en el ámbito profesional como en el personal para quienes participan en él. Tanto el profesorado de los centros escolares, como estudiantes y profesorado universitario enfrentan una serie de limitaciones que pueden influir en el trabajo desarrollado por las diferentes redes establecidas.

Entre las principales dificultades que atraviesan los tres casos podemos señalar la falta de reconocimiento por parte de la institución. Las personas que participan en estas redes lo hacen desde la voluntariedad y la inquietud por mejorar los procesos educativos y su propia labor docente, sin embargo, no sienten que su esfuerzo sea valorado en el ámbito institucional, ni que les reporte un reconocimiento, como sí ocurre en otros casos de formación continua:

«A mí, personalmente, me compensa saber que estoy dedicando tiempo a algo que va a repercutir positivamente en mis clases, aunque ayudaría si tuviéramos algún tipo de certificación o si contara para conseguir sexenios» (GF 3).

Siguiendo en la misma línea, apuntan la falta de tiempo y el sobreesfuerzo que supone la implicación en el trabajo de estas redes de manera paralela a sus responsabilidades laborales, asumiendo renunciando a su tiempo personal para poder cumplir con la responsabilidad que asumen, y así lo trasladan en sus discursos:

«Se hacen muchas acciones o muchas actividades, pero hay poco tiempo para documentar, desde un trabajo colaborativo universidad-escuela se puede pensar y trabajar de otra forma para recuperar y dar cuenta del trabajo de los centros» (ED 6).

Por último, las personas que forman parte de la red reconocen las diferencias en la cultura de la investigación. Una investigación que tradicionalmente se ha centrado en «extraer datos» de personas «informantes», y traducir los resultados en un idioma académico que poco o nada tenía en común con las necesidades y deseos de las escuelas, aportando méritos en una sola dirección a quienes investigaban. En estos casos, el sentido dialógico de las investigaciones precisa de una dedicación diferente

que, en términos universitarios, no «rentan» de la misma manera, ya que los objetivos se van construyendo en el proceso y los méritos son compartidos con todas las personas involucradas:

«Participar en esta investigación ha supuesto algunas renunciaciones como docente universitaria. Llevar a cabo este estudio demanda un tiempo y una dedicación que no permiten hacer otras cosas que, para mí, a nivel individual serían más ‘rentables’» (GF 2).

4. Conclusiones

La interacción responsable, comprometida y crítica de las personas que integran las redes son determinantes para su consolidación y permanencia en el tiempo. La confianza mutua y el compromiso se van generando de manera progresiva a través de sesiones de trabajo periódicas donde lo dialógico se sitúa en el centro del proceso formativo (Hernández-Rivero et al., 2020). Esta posibilidad de diálogo en el sentido de los planteamientos de Freire (1970), hooks (2024) y Corona-Berkin (2019), permite un espacio de conversación igualitario, abierto, donde la escucha es real, para comprender, para entrar en relación, para pensar en comunidad y para que los intereses de todas las personas puedan aflorar y generar procesos de transformación educativa.

La diversidad de experiencias individuales y la existencia de desacuerdos en el seno de un grupo heterogéneo propicia un entorno de debate que promueve la construcción de ideas (Bennett y Gadlin, 2012). Este cruce de subjetividades genera disensos y negociaciones en torno a los temas que se abordan, lo que supone un enriquecimiento de las miradas y acciones comunitarias (Barnes, 2017).

Ahora bien, la construcción de este espacio dialógico no es tarea fácil, ya que se precisa de una interacción responsable y comprometida por parte de las personas que integran la red. Se hace necesario, pues, superar la tensión individualidad/colectividad para, desde el reconocimiento de la otra persona y de uno mismo como individuo, pasar a una visión comunitaria (Bauman, 2003; hooks, 2024).

El fomento de vínculos sociales sólidos y la creación de un espacio donde todas las personas tengan voz y sus voces sean escuchadas, facilita el intercambio dialógico de saberes. Sin embargo, este modelo también enfrenta desafíos, pues el rechazo a formas verticales y centralizadas de organización puede dar lugar a una falta de estructura estable y duradera. De ahí la importancia de una coordinación que se ejerza desde un liderazgo distribuido y atento para detectar y corregir posibles inercias conducentes a reproducir relaciones de poder (Hardt y Negri, 2017).

Estas redes permiten repensar las culturas de la formación, la innovación y la investigación que residen tanto en la institución universitaria como en la institución escolar. Generan espacios de encuentro donde se cuestionan y resignifican estas culturas, buscando nuevas formas de ser y estar, a partir de enfoques que entroncan con la pedagogía crítica, los discursos feministas y la idea del docente-investigador. La idea de cambio y de mejora aparece de manera recurrente en el germen y desarrollo de las redes, las cuales se convierten en espacios de vinculación que necesitan estar sustentadas por la consecución de una misión claramente dirigida a la resolución de

necesidades y a la obtención de resultados que produzcan un beneficio para el grupo (Garcés et al., 2022).

El trabajo colaborativo amplía la mirada sobre la práctica pedagógica desde una comprensión interdisciplinar que pone en juego diferentes saberes (disciplinares, prácticos y experienciales) y que permite explicar desde diversas perspectivas una misma situación, generando aprendizajes que no serían posibles desde el análisis único llevado a cabo por los agentes de uno u otro lado. De ahí, la importancia de hacer confluir estos espacios y asumir que la responsabilidad es compartida por toda la comunidad educativa. Se comprende, entonces, la necesidad de que docentes en formación vivencien en primera persona la realidad inherente en los centros escolares y puedan compartir visiones con profesionales en ejercicio (Cantón y Tardif, 2018; Madueño y Márquez, 2017).

Dentro de los itinerarios de formación, la posibilidad de estar y ser parte de la vida en las escuelas desde el inicio constituye otro posicionamiento que permite, tanto al alumnado que asiste como a los centros escolares y al profesorado universitario, proyectar trabajos de indagación compartida en busca de una transformación social, institucional y personal (Cortés y Márquez, 2017; Leite et al., 2018, 2020; Rivas et al., 2015).

Esta otra manera de hacer investigación nos pone en alerta sobre la capacidad transformadora que puede tener la incorporación de la investigación en el aula como un elemento para el empoderamiento y la emancipación. Una emancipación que no viene determinada sólo por el acceso al saber, sino por «la posibilidad de poder estar en igualdad de condiciones en la disputa sobre quién puede saber qué, desde dónde se otorga validez a nuestros saberes y qué consecuencias tienen sobre cómo vivimos» (Garcés, 2018, p. 27). Así, la investigación y la acción pedagógica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento compartido que se convierte en bien común y genera una relación de interdependencia entre escuela y universidad que se hace necesaria ahora más que nunca.

Por otra parte, cabe señalar que el tiempo se constituye como un elemento clave en la configuración de estas redes, un tiempo lento que obliga a desmarcarse de las lógicas productivas de la academia y que requiere ralentizar la marcha y dejarse sorprender por los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor (Biesta, 2023). Nos encontramos aquí ante procesos de resistencia frente a la burocratización y la precariedad que anula la posibilidad de desarrollar procesos diferentes y que nos obliga a hacer un sobreesfuerzo, porque estos caminos «otros» no funcionan en las redes rápidas ni se ajustan a los tiempos marcados. Por el contrario, requieren pausa, tolerancia a la ambigüedad, negociación y empatía (Zafra, 2017).

Las diferencias culturales y políticas en el trabajo de ambas instituciones suponen un desafío para la creación y desarrollo de estas redes. Las diferencias que tienen que ver con el reconocimiento de ciertas actividades y con las discrepancias en relación con la cultura de investigación, hace necesario el reconocimiento de los diferentes orígenes e identidades profesionales, así como la resignificación de conceptos de participación, acción e investigación (Santos, 2016). A pesar de estar ligadas a la institución universitaria, estas redes se generan desde los márgenes, teniendo en cuenta las voces de quienes desde esos márgenes las construyen. Esta circunstancia que implica dificultades vinculadas a la falta de reconocimiento, a la

escasez de recursos o el rechazo por parte de ciertos sectores, se convierte en una fortaleza que permite ir construyendo otras formas de hacer más transgresoras que apuestan por la descentralización de las instituciones. Así, desde otra manera de construir el conocimiento se van cambiando modelos culturales.

Estas redes permiten descolonizar el pensamiento en el sentido en el que rompen el pensamiento hegemónico ateniendo a otras voces y otros saberes. Se promueven espacios de diálogo donde el disenso es un valor y donde se permite la diferencia. En estas redes el compromiso, la honestidad y la generosidad de sus participantes es esencial. Las relaciones que se tejen con esos elementos y durante un tiempo lento dan lugar una relación emocional/personal que afianza los cimientos de la red y de su actividad y permite su desarrollo y extensión. En este sentido las claves de tiempos, espacio y relaciones sostienen las redes, pero también se convierten en dimensiones con un doble valor: posibilitan cambios y derivan en nuevos caminos o bloquean movimientos pudiendo producir estancamiento y abandono.

A modo de epílogo, cabe rescatar las palabras que Galeano (2017) nos regaló en uno de los breves relatos que componían su célebre *Libro de los Abrazos*: «visto desde el cielo, el mundo parece un mar de fueguitos (p. 5). Para evitar que esos fuegos pequeños, solitarios y aislados se extingan con el paso del tiempo resulta indispensable que reciban oxígeno. Siguiendo con el símil metafórico, el trabajo en red proporciona el oxígeno necesario para que esas llamas, que simbolizan las acciones docentes dirigidas al desarrollo de un pensamiento crítico e inclusivo, continúen vivas. En definitiva, atendiendo a los resultados obtenidos en la investigación, estamos en disposición de afirmar que la colaboración y la participación activa de personas ajenas al ámbito estrictamente académico en los procesos de formación e investigación es un soplo de aire fresco que fortalece la educación. Por tanto, procuremos dejar siempre las ventanas abiertas.

5. Agradecimientos

Agradecemos la implicación y generosidad de todas las personas que han participado en este proyecto ReDoC: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva (PID2022-138882OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

6. Referencias

- Aguilar-Mediavilla, E., Salmerón, M., Valera-Pozo, M., Vanrell, M^a. M., y Vidal-Conti, J. (coords.), (2025). *Investigación educativa en red frente a los desafíos de la educación*. Octaedro.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community* (1)2, 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>
- Azorín-Abellán, C. M. (2021). El trabajo en red en las escuelas españolas: Luces y sombras. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537-546. <https://doi.org/10.5209/rced.70768>

- Barnes, M. E. (2017). Encouraging interaction and striving for reciprocity: The challenges of community-engaged projects in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 220-231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.004>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Siglo XXI.
- Bennett, L. M., y Gadlin, H. (2012). Collaboration and Team Science: From Theory to Practice. *Journal of Investigative Medicine*, 60, 768-775. <https://doi.org/10.2310/JIM.0b013e318250871d>
- Biesta, G. (2023). *La buena educación en la era de las mediciones*. Morata.
- Burkhardt, H., y Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Octaedro.
- Coburn, C y Stein, M.K. (2010) *Research and practice in education: building alliance, bridging the divide*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Cortés, P. y Márquez, M. J. (2017). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En C. Monge y P. Gómez (coords.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp.109-124). Síntesis.
- Corona-Berkin, S. (2019). *Producción horizontal de conocimiento*. Universidad de Guadalajara.
- Fernández-Torres, P., Leite-Méndez, A. y Márquez-García, M. J. (2019) Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *Cabás*, 22, 61-72. <http://hdl.handle.net/10810/67290>
- Feuer, M. J., Towne, L., y Shavelson, R. J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14. <http://www.jstor.org/stable/3594387>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Galeano, E. (2017). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.
- Garcés, M. (2018). Emancipación. En M. Garcés (Coord.), *Humanidades en acción* (pp. 19-28). Rayo Verde.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P. y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela, *Revista Izquierdas*, 51, 1-12. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art02.pdf>
- Gray, J., y Campbell-Evans, G. (2002). Beginning Teachers as Teacher-Researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2002v27n1.4>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos significa el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hardt, M., y Negri, A. (2017). *Asamblea*. Akal.
- Hernández-Rivero, V. M., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, y A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. NED.
- Leite-Méndez, A., Márquez-García, M. J. y Rivas-Flores, J. I. (2018). Aprendizajes emergentes y compromiso social. Transformando la universidad desde las comunidades de aprendizaje, en J. B.

- Martínez y E. Fernández (comps.). *Ecologías del Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples* (pp. 209 – 227). Morata.
- Leite-Méndez, A. E., Márquez-García, M. J., Calvo-León, P., y Fernández-Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: el poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés González y B. González Alba (Coords.) *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (pp. 157-172). Octaedro.
- Leite Mendez, A. E. y Velazco Fano, P. (2022) Escuela y Universidad: abriendo nuevos caminos de aprendizaje, colaboración, compromiso social y político. En D. Madrid Vivar y M^o R. Pascual Lacal (coords.) *Buenas prácticas en Educación Infantil* (pp. 811-822). Dykinson.
- Lieberman, A., y Pointer Mace, D. (2009). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 67(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>
- Madueño, M. L., y Márquez, L. (2017). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Márquez-García, M. J., Kirsch, W. y Leite-Méndez, A. (2020). Learning and collaboration in pre-service teacher education: Narrative analysis in a service learning experience at Andalusian public schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103187>
- Márquez-García, M.J., Leite-Méndez, A. y Kirsch, W. (2022) Novel metaphors for a novel school: Narratives, voices and experiences from pre-service teachers engaged in service-learning in Spain. *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103840>
- Mastache, A., Rivas, J. I., Leite, A. y Bombini, G. (2023). Encuadres y dispositivos de la formación en la práctica. Debates y perspectivas. En V. Bedacarratx y N. Allegro (eds.), *Formación en la práctica docente, recorridos, sentidos y resignificaciones desde los márgenes* (pp. 109-144). Teseo Press.
- Ocaña-Fernández, A. (Coord.). (2023). *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa*. Octaedro.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 89(2), 145-156.
- Pascale, P., y Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). *Revista iberoamericana de estudios de desarrollo*, 9(1), 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437
- Procie, Ceip. Gracia, Ceip. María de la O., Ceip. Prácticas N° 1, Cepr. San José de Calasanz y El Zapata (2025) Las redes comunitarias que sostienen la escuela pública: colaboración y apertura como herramienta de cambio. En M.J. Márquez-García, P. Calvo León, V. Martagón Vázquez y P. Fernández-Torres (Coords.) *Colabor, Aprendizaje y coimplicación educativa* (pp. 17-32). Octaedro.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M., y Gunnarsson, E. (eds.), (2013). *Knowledge and Power in Collaborative Research: a Reflexive Approach*. Routledge.
- Rivas-Flores, J. I., Leite-Méndez, A. E., y Cortés-González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: Aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 228-242. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18615>
- Rivas-Flores, J. I., Cortés-González, P. y Leite-Méndez, A. E. (2016). Nuevos contextos para la formación del profesorado: colaboración, identidad y transformación social. En T. Castilla, J. J. Leiva, V. Martín y E. Vila (coords), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la*

- convivencia en contextos sociales y educativos* (pp. 91-103). Wolters Kluwer.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M.J., Calvo-León, P. y Martagón-Vázquez, V. (2022). Relación comunidad y escuela: una propuesta contrahegemónica de la universidad. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12.
- Rodríguez-Gallego, R. G., y Ordóñez-Sierra, M. R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 314-333. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191AR_T14.pdf
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Lorenzo-Moledo, M. (eds.), (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., González-Ramírez, T., Gewerc-Barujel, A., y Hernández-Rivero, V. M. (2022). Las redes universitarias de investigación como espacios de colaboración y capital social. El caso de REUNI+D. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(91).
- Santos, D. (2016). Re-signifying participatory action research (PAR) in higher education: What does 'P' stand for in PAR? *Educational Action Research*, 24(4), 635-646. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1103658>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. y García-Álvarez, J. (coords.), (2022). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional*. Octaedro.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solvason, C., Cliffe, J. y Snowden, M. (2018). Researching in school – creating a meaningful school/university alliance: a reflection. *Educational Action Research*, 26(4), 589-602. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1388828>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Morata.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prácticas. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Paidós.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.
- Zeichner, K., Payne, K. A., y Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/002248711456090>

