

La indagación colaborativa como estrategia para fortalecer la vinculación universidad-escuela

Desafíos y oportunidades

TATIANA CECILIA GOLDRINE GODOY* | ROMINA MADRID MIRANDA**
TATIANA DÍAZ DE LA FUENTE***

Se presenta una experiencia de vinculación universidad-escuela en una comunidad compuesta por maestras de educación infantil y profesoras universitarias que desarrollan un ciclo de indagación colaborativa orientado hacia la mejora de las prácticas docentes. Las sesiones fueron grabadas y analizadas cualitativamente y muestran cómo la comunidad transita por las fases de: 1) identificación de metas comunes; 2) indagación y acción; y 3) análisis y reflexión conjunta orientada hacia la mejora. Como oportunidades de esta estrategia emergen el desarrollo de un diálogo colegiado, relaciones de confianza profesional, reflexión sobre la práctica y valoración de las distintas experticias; y como desafíos, la asignación de tiempo y el asegurar el apoyo a mediano y largo plazo desde ambas instituciones. Para futuras iniciativas se sugiere acordar las condiciones de participación de los actores y el soporte institucional requerido, para que maestros y académicos puedan involucrarse activamente en el proceso indagatorio.

An experience of university-school linkage is presented in a community composed of female teachers of early childhood education and university female professors who develop a cycle of collaborative inquiry aimed at improving teaching practices. The sessions were recorded and analyzed qualitatively and show how the community transits through the phases of 1) identification of common goals; 2) inquiry and action; and 3) analysis and joint reflection oriented towards improvement. As opportunities of this strategy emerge the development of a collegiate dialogue, relationships of professional trust, reflection on the practice, and assessment of different expertise; and as challenges, time allocation and securing medium- and long-term support from both institutions. For future initiatives, it is suggested to agree on the conditions of participation of the actors and the institutional support required, so that teachers and academics can actively participate in the investigation process.

Palabras clave

Alianza universidad-escuela
Indagación colaborativa
Aprendizaje
Desarrollo profesional
Práctica pedagógica

Keywords

University-school alliance
Collaborative inquiry
Learning
Professional development
Pedagogical practice

Recepción: 17 de febrero de 2023 | Aceptación: 3 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61256>

* Académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Psicología Educativa. Líneas de investigación: didáctica de la matemática en educación infantil; formación docente; mejora escolar. CE: tatiana.goldrine@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7377-4221>

** Profesora asociada de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Stirling (Escocia). Doctora en Liderazgo, Política y Desarrollo Organizacional. Líneas de investigación: colaboración entre actores educativos; generación y uso de evidencia para promover la mejora escolar equitativa y el aprendizaje profesional. CE: romina.madrid@stir.ac.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3624-1493>

*** Profesora de Arte de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Magister en Psicología Educativa. Líneas de trabajo e investigación: docencia universitaria en psicología; formación inicial docente; estrategias innovadoras para el aprendizaje. CE: tatiana.diaz@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-6098>

INTRODUCCIÓN¹

Cerrar la brecha artificial entre la teoría y la práctica en la preparación de los maestros exige una asociación sólida entre universidades y escuelas como sitios de experiencia diferente y complementaria. Esta asociación puede realizarse efectivamente cuando los profesores se ven a sí mismos como investigadores de su práctica (Cochran-Smith y Lytle, 2015) y practicantes reflexivos (Schön, 1983).

La relación entre la universidad y la escuela puede darse, por un lado, en un contexto de desencuentro e ignorancia recíproca, o bien, por otro lado, en un contexto de colaboración con beneficio mutuo (Marcelo y Estebaranz, 1998). En el primer enfoque, la universidad y sus académicos tienden a asumir un rol de superioridad respecto al conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desvalorizar la experticia pedagógica del profesorado de la escuela. Concebir que la universidad proporciona el conocimiento teórico y la escuela el contexto donde aplicar esa teoría invisibiliza las capacidades de colaboración intelectual y práctica entre docentes y académicos (Tenorio *et al.*, 2020). En el segundo enfoque, la universidad puede colaborar con la escuela en iniciativas de asesoramiento curricular y organizativo; procesos de indagación o investigación-acción; y dinamización de programas de innovación educativa, con el fin de obtener, de este acuerdo interinstitucional, un beneficio mutuo para ambas organizaciones (Marcelo y Estebaranz, 1998). En este segundo enfoque se cierra la brecha entre la teoría y la práctica (He y Bagwell, 2022); y entre la universidad y la escuela (Arastoopour *et al.*, 2023).

Según Arastoopour *et al.* (2023), en las últimas décadas se ha incrementado el interés por explorar modelos en los cuales educadores y académicos co-planifican el currículo. La creación de un espacio relacional interinstitu-

cional entre la escuela y la universidad ha sido abordada como comunidades de aprendizaje profesional o redes escuela-universidad. Según Tenorio *et al.* (2020), Passy *et al.* (2018) y Zeichner (2010), este “tercer” espacio tiene el potencial de integrar las perspectivas de maestros y académicos en un proceso de co-construcción de saberes que no pertenece ni a la escuela ni a la universidad, sino a un espacio híbrido, compartido, caracterizado por Passy *et al.* (2018) como un espacio democrático e inclusivo, donde profesores y académicos tienen iguales posibilidades de participación.

Desde un enfoque de colaboración universidad-escuela, la indagación es un componente central. La indagación que se realiza en una comunidad de práctica se refiere a la posibilidad de analizar evidencia de la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes, y para realizar cambios para mejorar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (McLaughlin y Talbert, 2006). La indagación colaborativa estimula la generación de un conocimiento “nuevo” que descarta las oposiciones binarias entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la universidad, que opta por una relación igualitaria y dialéctica donde ambos tipos de expertise profesional sean igualmente valoradas, y que promueve una auténtica colaboración que revitaliza la relación entre la escuela y la universidad (Grudnoff *et al.*, 2016). Si bien la indagación colaborativa se ha implementado extensamente en comunidades de aprendizaje (DeLuca *et al.*, 2015) y en alianzas de investigación y práctica (Henrick *et al.*, 2017), la historia de la vinculación universidad-escuela es reciente (Oates y Bignell, 2022).

Este artículo presenta un estudio de caso en el que, en una comunidad de aprendizaje compuesta por profesoras universitarias y maestras, se lleva a cabo un ciclo de indagación colaborativa. Se plantearon dos objetivos:

¹ El proyecto contó con el financiamiento del Plan de Implementación para el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, PROYECTO UCV1897. Se agradece la colaboración de las asistentes de investigación Xaviera Godoy Gutiérrez y Macarena Murillo Toro.

en primer lugar, describir el proceso por el cual transita la comunidad durante el ciclo de indagación colaborativa; y, en segundo lugar, caracterizar la indagación colaborativa como una estrategia y enfoque para fortalecer la vinculación entre la universidad y la escuela, que permite identificar desafíos y oportunidades.

MARCO TEÓRICO

La indagación colaborativa se nutre de los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa impulsados a mediados de los cincuenta por Kurt Lewin en Estados Unidos y en los ochenta por Lawrence Stenhouse en Reino Unido, entre otros. Los principales énfasis de esta tradición investigativa son los siguientes: es impulsada y dirigida por los participantes; ofrece un modelo democrático sobre quién puede producir, poseer y utilizar el conocimiento; se participa en colaboración en cada etapa; y busca generar un cambio o mejora sobre lo que se investiga (Morales, 2016).

En el contexto de la relación universidad-escuela, los enfoques colaborativos de investigación resaltan las relaciones menos jerárquicas, la integración de conocimientos entre la escuela y la universidad, así como la necesidad de desarrollar habilidades de investigación a nivel universitario y escolar (McLaughlin y Black-Hawkins, 2007; Tanner y Davies, 2009). Estos modelos ofrecen nuevas formas de conectar el conocimiento y la experiencia tanto de la escuela como de la universidad, y por lo tanto son útiles para diversificar “voces” y “experiencias”, en tanto que alteran estructuras jerárquicas y sistemas homogéneos. Esto puede mejorar la diversidad en la práctica educativa y en la investigación de la formación docente. Al diseñar asociaciones con modelos colaborativos, se potencia la reciprocidad, la coalición de intereses, la innovación y la sinergia, ya que son “emancipadores en la formación de nuevas relaciones y sistemas de trabajo” (Baumfield y Butterworth, 2007: 415).

Según DeLuca *et al.* (2015), la indagación colaborativa (en adelante IC) ha surgido como una estructura dominante para el aprendizaje profesional del profesor en el siglo XXI. Para Madrid y Chapman (2021), la indagación colaborativa, junto a otras metodologías de desarrollo docente como, por ejemplo, la asociación investigación-práctica, la red de aprendizaje profesional y las comunidades de aprendizaje en red, es parte de un movimiento internacional que busca crear redes en educación que movilicen el conocimiento, la práctica y las ideas en las escuelas y los sistemas educativos; en estas redes, la participación de la universidad, por su trayectoria en investigación y creación de conocimiento, tiene un rol preponderante para remirar los problemas de la práctica y estimular la innovación en los sistemas educativos.

La IC es una metodología de desarrollo profesional docente que se fundamenta en una concepción socio constructivista del aprendizaje docente (DeLuca *et al.*, 2015). Es una modalidad de investigación colectiva y participativa que promueve la reflexión de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas con consecuencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes y la mejora escolar (Pino *et al.*, 2018). En algunas expresiones de la IC, los profesores, de forma individual y colectiva, preparan clases, evalúan y reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza; de esta manera obtienen retroalimentación para mejorarlas (Madrid y Chapman, 2021). En la IC pueden participar docentes y directivos, así como autoridades locales e investigadores.

En cuanto a la estructura de la IC, según DeLuca *et al.* (2015), la literatura conceptualiza a la indagación colaborativa como un proceso cíclico con etapas, en el que se identifican tres características interconectadas: 1) compartir dialógicamente; 2) emprender acciones; y 3) reflexionar. Así, la IC se define como una actividad práctica integrada en contextos de

enseñanza y aprendizaje. Compartir dialógicamente se concretiza a través de la participación, el liderazgo distribuido, la responsabilidad y visión compartida, junto con la negociación de valores y propósitos. Los profesores recopilan y analizan datos de los aprendizajes, mismos que, gracias a un proceso reflexivo que implica compartir creencias, es posible emprender cambios en las prácticas de aula.

En el Cuadro 1 se exponen las fases del ciclo de indagación colaborativa (en adelante CIC) 1) desafíos comunes; 2) indagación y acción; 3) monitoreo y reflexión; cada una con sus respectivas subfases. Entre éstas destacan la producción y la recopilación de datos para analizar y comprender la práctica docente (DeLuca *et al.*, 2015).

Cuadro 1. Fases y subfases del ciclo de indagación colaborativa

Fases del ciclo indagación colaborativa	Subfases del ciclo de indagación colaborativa
Desafíos comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación áreas de mejora • Identificación de desafíos comunes • Construcción de pregunta de indagación
Indagación y acción	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de evidencia • Producción de información o acción • Recolección de evidencia adicional
Monitoreo y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis • Conocimiento compartido • Proyección

Fuente: DeLuca *et al.* (2015), cit. en Pino *et al.* (2018).

La primera fase de desafíos comunes gira en torno al núcleo pedagógico, definido por Elmore (2010) como la relación entre el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos; es decir, la relación entre: a) los contenidos (currículo); b) las prácticas docentes; c) el interés de los estudiantes por aprender el contenido; y d) las actividades de aprendizaje (tareas) que articulan la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. En el CIC, es necesario que las preguntas que movilizan la indagación sean generadas por los propios participantes de acuerdo con sus intereses y necesidades para que, en conjunto, encuentren las respuestas a sus problemáticas. En la segunda fase, de indagación y acción, la recopilación e interpretación de datos es fundamental para guiar el proceso reflexivo. En la tercera fase, monitoreo y reflexión, esta última ocurre a nivel individual y grupal, y es fundamental para provocar, en los participantes, aprendizajes que los convoquen a modificar sus prácticas.

Chapman *et al.* (2016) identifican cuatro principios de la IC. Para el buen desarrollo de un proceso de indagación colaborativa, los participantes han de estar dispuestos a: 1) asumir riesgos; 2) utilizar datos para informar y comprender la práctica; 3) construir relaciones positivas; y 4) asumir un liderazgo distribuido en el trabajo conjunto.

Según DeLuca *et al.* (2015), para que la indagación colaborativa genere un cambio efectivo en el pensamiento y la práctica docente, los educadores necesitan aceptar el proceso de indagación, participar activamente en un diálogo compartido, emprender acciones y reflexionar. La participación exitosa en iniciativas de IC requiere que los agentes implicados asuman una cultura indagatoria que conlleva un acto de humildad para el encuentro y la valoración de cada uno de los participantes. En ese espacio emerge el diálogo como un acto creador (Freire, 1985), se reconoce al ser y se dialoga sobre el hacer. Se crea una necesaria

relación de confianza que no sólo implica una dimensión técnica, sino fundamentalmente una dimensión social. La IC requiere de tiempo para construir un foco de interés común que otorgue sentido al trabajo conjunto y favorezca una relación dialéctica entre el significado subjetivo personal y el significado compartido (Fullan y Stiegelbauer, 1997), construido en conjunto en un contexto local.

A partir de un metaanálisis de literatura sobre indagación colaborativa, DeLuca *et al.* (2015) encontraron tres principales beneficios para los maestros: desarrollo de conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico, junto a habilidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre profesores; y oportunidades para el liderazgo docente. Cuando los profesores participan en iniciativas de IC adquieren conocimientos y experiencias que generan nuevas ideas y prácticas, lo que permite avanzar hacia el cambio educativo, tanto a nivel del aula como de la escuela. Además del aprendizaje docente, la indagación colaborativa favorece el cambio hacia una cultura escolar que indaga sobre el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas; así como el acceso a las universidades como fuente de conocimiento e información.

METODOLOGÍA

Contexto

En el contexto de un proyecto de innovación universitaria para fortalecer la formación inicial docente, se establecieron acuerdos de trabajo entre la universidad y establecimientos educacionales municipales (públicos) y particulares subvencionados de una región central de Chile; ello con el propósito de implementar estrategias innovadoras de vinculación que integraron a profesores universitarios con maestros del sistema escolar. Una de estas innovaciones fue la realización de una pasantía en el aula en un establecimiento educativo, en la cual profesores universitarios colaboraron

con maestros en el abordaje de problemas de práctica docente y pedagógica (emanados del aula). El presente artículo se centra en la experiencia de dos profesoras universitarias que colaboraron con tres maestras de educación infantil para implementar un CIC. Dos coautoras del artículo son las profesoras universitarias. La otra coautora ejerció el rol de coordinadora de la innovación.

Diseño de investigación

Los objetivos del trabajo son describir las fases del CIC y caracterizar la indagación colaborativa como una estrategia de vinculación entre la universidad y la escuela. Para estudiar en profundidad la implementación del CIC se recurrió al estudio de caso como diseño de investigación. Por lo tanto, se llevó a cabo un estudio cualitativo, a través de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998), con el fin de comprender en profundidad las fases del CIC. En este sentido, la indagación colaborativa corresponde a la modalidad de vinculación entre la universidad y la escuela, y el estudio de caso ofrece los “lentes” para estudiar la implementación del CIC.

Participantes

El proyecto de innovación universitaria seleccionó el establecimiento con base en un acuerdo previo de trabajo conjunto. Las profesoras universitarias postularon a la pasantía. Diana y Cecilia se desempeñan en formación inicial docente en la universidad: Diana es psicóloga educacional, con 15 años de experiencia en formación docente; Cecilia es maestra de educación infantil, con 20 años de experiencia en formación docente. Ambas cuentan con estudios de posgrado.

Las maestras, a las que llamaremos Margarita, Josefina y Andrea, tienen alrededor de 10 años de experiencia profesional. Margarita es profesora de un grupo de 30 alumnas de 5 a 6 años; Josefina de un grupo de 25 alumnas de la misma edad; y Andrea de un grupo de 30 alumnas de 4 a 5 años. Las maestras y los

apoderados de las alumnas firmaron un consentimiento informado.

La coordinadora del proyecto de innovación universitaria, Rosario, es académica de la universidad. Algunas sesiones contaron con la presencia de un miembro del equipo directivo de la escuela (ED).

Procedimiento y técnicas de recopilación de datos

En la pasantía, las académicas asistieron a las aulas de las maestras durante cinco meses, con una frecuencia de una o dos veces a la semana. Durante ese periodo se llevó a cabo el CIC, que contempló 15 sesiones. Estas sesiones consistieron en reuniones grupales en donde las participantes colectivamente planificaron, monitorearon y reflexionaron en torno a la enseñanza. Las profesoras y maestras realizaron co-docencia en el aula, y para ello implementaron de manera conjunta las experiencias educativas frente a las alumnas. Las 15 sesiones fueron videograbadas y transcritas. Se incorporaron las notas de campo recopiladas por las académicas.

Análisis de datos

El material escrito fue objeto de un análisis cualitativo de contenido (Flick, 2004). En un primer nivel de análisis se identificaron los temas que emergieron en las sesiones, se estableció la pertenencia de la sesión a alguna subfase del CIC y se seleccionaron extractos representativos de los diálogos sostenidos en las sesiones. En un segundo nivel de análisis emergió la presencia de elementos del núcleo pedagógico y de los principios de la indagación colaborativa, además de que se identificaron oportunidades y desafíos. En un tercer nivel se llevó a cabo un análisis interpretativo para establecer relaciones entre la evidencia empírica y los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo (Martínez, 1994).

A nivel cuantitativo, en la transcripción de las sesiones se identificaron los turnos de habla. Dado el total de turnos en una sesión,

se pudo obtener el porcentaje de cada participante. Se calculó el porcentaje promedio de participación de profesoras y maestras.

RESULTADOS

La presentación de resultados sigue la estructura utilizada por Pino y Ahumada (2022), quienes en su investigación con escuelas utilizando la IC en red, muestran los datos a través de la descripción de las actividades llevadas a cabo en cada una de las fases de la metodología IC, incluyendo las preguntas de indagación. En este trabajo, la caracterización de las fases se enriqueció con la incorporación de extractos de los diálogos sostenidos en las sesiones de la comunidad de aprendizaje.

Caracterización de las fases del ciclo de indagación colaborativa

En los Cuadros 2 y 3 se presentan las fases, sub-fases y los temas que emergieron en las sesiones del CIC. Los temas se relacionan con los elementos del núcleo pedagógico: 1) currículo; 2) prácticas docentes; 3) intereses de las alumnas; y 4) actividades de aprendizaje [indicado entre corchetes]. El CIC se llevó a cabo en espiral, de manera que dio origen a dos ciclos recursivos. En el primer ciclo (Cuadro 2), las tres fases terminaron con una propuesta pedagógica que las maestras y profesoras implementaron en el aula, lo que dio origen a un segundo ciclo (Cuadro 3). Se ejemplifican extractos de los diálogos sostenidos por la comunidad en las sesiones (S) mediante las iniciales del nombre de cada participante.

En los Cuadros 2 y 3, la primera columna muestra las fases (en negrita) con sus respectivas subfases. Las sesiones de la 1 a la 15 fueron asociadas a las subfases según el tema que emerge en la sesión, el cual se muestra en la segunda columna. En la tercera columna se presenta un extracto de un diálogo sostenido en una sesión, que evidencia cómo la comunidad de aprendizaje transita por las tres fases del CIC.

Cuadro 2. Caracterización de las fases del primer ciclo de indagación colaborativa

Fases/subfase	Temas que emergen	Extractos de las sesiones
Desafíos comunes Identifica áreas de mejora	Necesidad de implementar el nuevo currículo de educación infantil con énfasis en el juego (S2, S3). Transición entre juego y foco académico en la preparación primaria (S6) [currículo].	M: “siento que es algo que se ha perdido en nuestra sala..., porque el juego es el eje central”. J: “uno como que intenta prepararlas para el primero básico” (S3).
Identifica desafíos comunes	Incorporación del juego, interés común para maestras y profesoras (S4) [capacidades y prácticas pedagógicas].	M: “el juego debería ser el pilar de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje con las niñas. Colocar el juego como la prioridad siempre y no dejarnos llevar por el libro” (S4).
Pregunta indagación	¿Cómo cubrir una cantidad mayor de objetivos de aprendizaje integrando el juego? (S4, S6) [currículo].	
Indagación y acción Identifica evidencia o acción	Revisión de los objetivos del currículo no abordados (S6, S7) [currículo] Análisis de la práctica habitual: disertaciones sobre el tema de la familia (S6, S7) [actividades de aprendizaje].	R: “pensar qué hacemos considerando que nos gustaría hacer más lúdico y que cubriera más objetivos de aprendizaje” (S7).
Producción de acción	En un curso, maestras y profesoras implementan la actividad “¿qué nos gusta realizar en familia?”. Luego, se implementa en un segundo y tercer curso, mediante mejoras a partir del análisis conjunto.	
Monitoreo reflexión Análisis	Se analizan los intereses expresados por las alumnas (S8) [intereses de las alumnas]. Se realizan mejoras para implementar la actividad en un tercer curso (S9) [capacidades y prácticas pedagógicas].	R: “¿hay una tendencia en los datos?” C: “aquí hay un resumen que hizo Josefina”. R: “hay una mayoría, hay una como tendencia” (S8).
Conocimiento compartido	Se analiza cómo considerar la diversidad de las familias (S8) [capacidades y prácticas pedagógicas].	C: “la idea es que surja...”. R: “los estudiantes guían... hay una decisión pedagógica de cómo queremos hacerlo” (S8).
Proyección	Proyección 1: exposición habitual “Mi familia” se adapta a los intereses de las alumnas (S9) [actividades de aprendizaje]. Proyección 2: se decide planificar otra actividad sobre la familia manteniendo la pregunta de indagación y los intereses de las alumnas (S9) [actividades de aprendizaje].	C: “que cada niña haga una disertación personalizada” (S9). M: “a partir de todo lo que habíamos recogido de los intereses se podría crear una planificación..., podría ser un juego de roles” (S9).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el Cuadro 2, en la primera fase del CIC el problema de práctica resultó del desajuste entre el nuevo currículo oficial del nivel infantil con énfasis en el juego y la relevancia que las maestras le otorgan a la preparación de las alumnas para el ingreso a primaria. La comunidad de aprendizaje se propone observar la presencia del juego en el aula. Esta fase concluye con la pregunta de indagación ¿cómo cubrir más objetivos de aprendizaje integrando el juego y las actividades lúdicas? (S4).

En la segunda fase, las maestras se encontraban abordando el tema de la familia, para lo cual solicitaban a las alumnas que, con su familia, prepararan una exposición que era homogénea para todo el curso. Producto de la reflexión colaborativa en torno a la integración del juego, se tomó de decisión de indagar en los intereses de las alumnas y que esta información se plasmara en las presentaciones de manera lúdica.

Además, se acuerda planificar una actividad de juego de roles sobre la familia, lo que da lugar a un segundo ciclo de IC, manteniendo la pregunta de indagación. Al respecto, Rosario, la coordinadora, comentó, “cuando estábamos haciendo el análisis de la sesión,

reformulábamos la implementación, entonces como que estos pasos se mezclan, porque estamos indagando, estamos analizando, pero también estamos recolectando datos de nuevo; es como recursivo” (S15).

Cuadro 3. Caracterización de las fases del segundo ciclo de indagación colaborativa

Fase/subfase	Temas que emergen	Extractos de las sesiones
Indagación acción Identifica evidencia o acción	Se planifica la actividad (S10) [actividades de aprendizaje]. Se propone que una persona asuma el rol de observador (S10) [capacidades y prácticas pedagógicas].	A: “la pregunta podría ser ¿en qué lugar de tu casa te gusta estar con tu familia?”. ... C: “¿cómo lo vamos [a] hacer con la mediación docente?, ¿activa o más bien observando?”. D: “yo voto por activa”. M: “yo también voto por activa”. ... R: “entonces, el rol de las que observan es muy clave, queremos ver cómo se responde a nuestra pregunta de indagación” (S10).
Producción de acción	Maestras y profesoras implementan en un curso la actividad. Luego se implementa en un segundo y tercer curso, realizando mejoras a partir del análisis conjunto	
Monitoreo reflexión Análisis	Se valora que fue más lúdica que las actividades habituales (S12) [actividades de aprendizaje]. Se analiza el logro de los objetivos (S12 y S13) [currículo].	J: “obviamente ésta fue mucho más lúdica... encuentro que fue relevante para mí como educadora y obviamente para las niñas”. C: “hay juego, hay creatividad, hay imaginación, hay autonomía, hay lenguaje” (S12).
Conocimiento compartido	El valor del juego para promover aprendizajes (S14) [capacidades y prácticas pedagógicas]. El valor de formular preguntas para facilitar el aprendizaje (S14) [capacidades y prácticas pedagógicas].	M: “fue un gran aporte, nosotras conversábamos lo importante que es el juego, comenzar a involucrarlo es nuestro desafío. También el juego hace que la diversidad pueda fluir... es distinto si yo le paso una guía, pinte rojo” (S14).
Proyección	Resumen de las fases del ciclo (S15). Aprendizajes logrados en la comunidad docente. Proyección: profesoras y maestras postulan a un nuevo proyecto de mejora de la universidad [capacidades y prácticas pedagógicas].	R: “¿qué recuerdan de ese periodo?”. M: “nosotros nos sentíamos como presionadas por preparar para primero básico... en nuestro currículum el juego es lo fundamental... Fue un ejercicio de mirar la práctica... a veces uno se queda ahí como estancado, en la zona de confort” (S15). A: “al trabajar colaborativamente fue mucho más fácil, una ayuda a nuestra labor como educadoras, teniendo como foco principal los intereses de nuestras alumnas” (S15).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

En el segundo CIC, las participantes planifican e implementan, en co-docencia, una actividad de juego de roles sobre la familia. Se decide implementar primero en el curso de Josefina; se graba, se analiza en la comunidad

y se proponen mejoras para ponerla en práctica en el curso de Margarita, en donde se vuelve a analizar para implementar en el curso de Andrea. Por último, la comunidad lleva a cabo una sesión de evaluación donde las

participantes expresan los aprendizajes logrados en el CIC y acuerdan postular a un proyecto de la universidad para dar continuidad al trabajo conjunto.

Caracterización de los principios de la indagación colaborativa

En el CIC, se observa la presencia de los principios de la indagación colaborativa, como se muestra en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Presencia de los principios de la indagación colaborativa en el CIC

Principios	Extractos de las sesiones
Asumir riesgos	M: “me sentí remirando mi práctica... hay que innovar, hay que actualizarse... fue un logro después darse cuenta y plantearse el desafío de cambiar; dentro de esta investigación-acción uno va revisando” (S15).
Utilizar datos para informar y comprender la práctica	R: “no usamos solamente datos que teníamos, sino que se produjeron datos de las observaciones, la acción de recolectar datos... me da luces para diseñar mi práctica pedagógica, ilumina mi práctica pedagógica” (S15).
Construir relaciones positivas	M: “se da como un ambiente de conocimiento, de adaptación; percibo que las profesoras se han sentido cómodas y partícipes de las actividades que hacemos dentro del aula” (S2).
Asumir un liderazgo distribuido en el trabajo conjunto	R: “¿cómo quisieran que nos organizáramos para la reunión hoy día?”. J: “deberíamos analizar cómo resultó la actividad, las modificaciones y ver lo que vamos a hacer ahora” (S8).

Nota: C: Cecilia; D: Diana (académicas); M: Margarita, J: Josefina y A: Andrea (maestras); R: Rosario (coordinadora).

Fuente: elaboración propia.

Los datos muestran la presencia de los cuatro principios de la indagación colaborativa, mismos que favorecen que se configure una cultura indagatoria al interior de esta comunidad de aprendizaje.

Caracterización de los roles que asumen los participantes de la comunidad de aprendizaje

En el CIC se observa que los actores asumen diferentes formas de participación. Las maestras igualan o superan en los turnos a las profesoras universitarias, con una participación en promedio de 43 por ciento. Las profesoras tienen una participación promedio de 32 por ciento y la coordinadora de 25 por ciento. Esta distribución homogénea entre los turnos de habla de maestras y profesoras sugiere que la comunidad de aprendizaje ofrece un espacio de diálogo igualitario.

Respecto al tipo de reflexión que emerge en la comunidad, los datos sugieren que las maestras tienden hacia una reflexión de tipo descriptiva, centrada en aspectos concretos

del quehacer docente; a diferencia de las profesoras, que asumen una reflexión más analítica. En el siguiente extracto, maestras y profesoras analizan la mediación docente en la actividad de juego de roles. Según Josefina (maestra), “la idea era cómo intervenir lo menos posible... yo, por lo mismo, estaba mirando y les preguntaba qué estaban haciendo, pero más allá no era la intervención”, frente a lo cual Diana (profesora) refrenda, “nosotras habíamos puesto cuál era nuestro rol. Decía: registrar los intereses de las niñas, asegurar que todas las estudiantes den su opinión, observar y registrar las actividades de las niñas, que los adultos se involucren en los juegos” (S12). Como se puede apreciar, maestras y profesoras muestran una postura diferente frente a la mediación docente: las maestras optan por observar, mientras que las profesoras deciden documentar e involucrarse en el juego infantil.

De este modo, las profesoras se posicionan desde un rol de experto y evidencian dificultades para asumir nuevos roles. En ocasiones, por ejemplo, motivan el diálogo y la reflexión

sobre las prácticas de las maestras a través de la formulación de preguntas; en otras, asumen un rol de enseñantes hacia las maestras. Por su parte, la coordinadora reorienta permanentemente el propósito de las sesiones, reelabora las ideas de las participantes e induce a la reflexión.

Así, en la comunidad de aprendizaje se logra integrar el conocimiento práctico o experiencia de las maestras con el conocimiento teórico de las profesoras, con el fin de confluir en decisiones compartidas que dotan de mayor sentido a la práctica pedagógica. Esta integración, cabe destacar, es resultado de un proceso intencional y guiado hacia la exploración de roles profesionales distintos a los tradicionales.

Caracterización de las oportunidades y los desafíos que ofrece el ciclo de indagación colaborativa

El CIC ofrece como oportunidades el clima de trabajo, establecer metas comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias, las cuales favorecieron la vinculación entre las académicas y las maestras, además de promover la vinculación entre la universidad y la escuela.

El análisis de las sesiones demuestra que en la comunidad se generó un trabajo colaborativo que permitió detenerse a observar las prácticas de enseñanza. Por ejemplo,

Margarita (maestra): remirar lo que uno hace, porque a veces uno se queda ahí como estancado, en la zona de confort... Sentí que el desafío fue remirar..., se fue dando un trabajo que igual era como colaborativo; Josefina (maestra): realmente fue colaborativo (S15).

En la comunidad educativa, las distintas experticias se pusieron al servicio de metas comunes, lo que favoreció un trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela, tal como lo expresa Rosario (coordinadora): “somos diferentes, tenemos diferentes roles, diferentes conocimientos, esa diferencia la ponemos al servicio de un problema de práctica” (S15).

Del mismo modo, se identificaron desafíos que figuraron como factores obstaculizadores que entorpecieron el tránsito por las fases del ciclo de IC. El más recurrente fue el factor tiempo, que afectó la disponibilidad de las maestras para participar en las sesiones y para realizar el trabajo conjunto entre ellas, acordado como parte de la indagación. La dirección de la escuela no otorgó facilidades en la disposición horaria de las maestras, dada la sobrecarga de trabajo que existía en el establecimiento, tal como lo expresa Josefina (maestra): “yo llego en la mañana a las siete y cuarto a planificar para el día, porque tampoco me queda tiempo como para planificar en la semana; Margarita (maestra): siento que no podemos tener esa instancia del diálogo entre nosotras” (S2).

Respecto a la continuidad de la comunidad docente para el ciclo escolar siguiente, las maestras manifestaron interés. Margarita (maestra): “a mí me interesa mucho trabajar el tema de las matemáticas... claro, como un desafío, es un tema que yo quiero meterme a indagar, es el tema de las matemáticas en el aula... será lo más débil que yo veo en el nivel”; Rosario: “o sea que eso sería un problema de práctica” (S15). No obstante, también se presentan obstáculos que las maestras anticipan, Margarita: “le van a decir sí al proyecto [refiriéndose a la dirección del colegio], pero el tema de organizar, o sea de participar sí, pero el tema del horario y la disponibilidad...” (S15). Al año escolar siguiente cambió la dirección de la escuela y la nueva dirección no accedió a dar continuidad al trabajo debido al contexto de pandemia y las demandas de la enseñanza virtual, a pesar de que las profesoras y maestras estaban dispuestas a adaptarlo a dicha modalidad.

DISCUSIÓN

En el apartado anterior se describió el proceso por el cual transitó la comunidad docente durante el ciclo de indagación colaborativa, con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo propuesto en el artículo. En el presente

apartado, y para responder al segundo objetivo, se muestran las oportunidades y los desafíos que ofrece la indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela.

El estudio de caso muestra un ciclo de indagación colaborativa entre la universidad y la escuela que privilegió el trabajo colaborativo basado en el diálogo colegiado, la construcción de relaciones de confianza profesional, los propósitos compartidos comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias. En Tenorio *et al.* (2020) también se resalta el valor positivo y gratificante de la IC y se destaca la generación conjunta de nuevos saberes, así como la reflexión para mejorar la práctica pedagógica. Estas características son reportadas como propias de los CIC exitosos (DeLuca *et al.*, 2015) y se configuran como factores facilitadores que actúan como catalizadores de la indagación colaborativa. Estas oportunidades pueden emerger gracias a la estructura del CIC, en tanto proceso cíclico con etapas para: 1) compartir dialógicamente; 2) emprender acciones; y 3) reflexionar en conjunto entre los actores involucrados.

Según Nelson *et al.* (2012, cit. en DeLuca *et al.*, 2015), el diálogo entre los participantes es lo que moviliza la IC. El diálogo colegiado genera un cambio conversacional que evoluciona desde compartir información hasta involucrarse en el trabajo y el aprendizaje con otros. Como se observa en los extractos de las sesiones, en el diálogo colegiado primó la escucha y la búsqueda de consenso por sobre las opiniones críticas. Instalar la idea de una metodología colaborativa donde no se busca evaluar ni emitir un juicio respecto al desempeño docente, resulta un desafío fundamental en el proceso indagatorio. Tal como lo señalan Pino *et al.* (2018), los juicios evaluativos entorpecen los procesos de indagación, dado que suelen paralizar los procesos de reflexión y aprendizaje profundo. Para Chapman *et al.* (2016) construir relaciones positivas entre los participantes constituye un factor facilitador

de la IC. Igualmente, para Vangrieken *et al.* (2017), la confianza y el respeto favorece que los participantes se sientan seguros para asumir riesgos y compartan opiniones diversas, ya que éstas son condiciones que favorecen el éxito en comunidades con profesores. De igual manera, Grudnoff *et al.* (2016) encontraron que tomar decisiones y encontrar soluciones en conjunto favorece las relaciones escuela-universidad.

Estos hallazgos son coincidentes con los presentados por Tenorio *et al.* (2020) en grupos de trabajo universidad-escuela, donde también se observó la configuración de un nuevo espacio relacional, con interacciones democráticas, simétricas y bidireccionales, así como alta valoración de los saberes de cada integrante, todo lo cual facilitó el trabajo colectivo, indagatorio y reflexivo para el abordaje de las temáticas que emergen desde la escuela. Mellado *et al.* (2020) también reportan, en el trabajo conjunto universidad-escuela, aprendizajes profesionales derivados de la participación democrática, objetivos compartidos, aprendizaje colaborativo, ambientes de confianza y simetría profesional. Madrid y Chapman (2021) encontraron que las relaciones de confianza profesional, los valores compartidos y el ejercicio de la co-enseñanza entre profesores y académicos son resultados, a la vez que facilitadores de la IC. De igual manera, Arastoopour *et al.* (2023), en una experiencia de asociación universidad-escuela, reportan la valoración de la diversidad de experticias dentro de la comunidad, la percepción de los académicos como colegas expertos que brindan apoyo, la co-construcción de conocimientos y la negociación de significados, sobre todo en situaciones de conflicto. De este modo, la comunicación, la valoración de las capacidades del otro, la confianza profesional y la búsqueda de valores compartidos aparecen como elementos catalizadores que generan oportunidades para la construcción de relaciones entre profesores y académicos que resultan propicias para llevar a cabo un

trabajo colaborativo entre la universidad y la escuela.

En la comunidad, las participantes asumen distintos roles. El accionar de la coordinadora refleja lo señalado por DeLuca *et al.* (2015) en tanto que el facilitador no sólo lleva la agenda, guía la discusión y ayuda a la identificación de datos, sino que también impulsa a los participantes a apropiarse del CIC y generar nuevos conocimientos. La investigación de Tenorio *et al.* (2020) también destaca la figura de un coordinador moderador como un elemento facilitador en los grupos de vinculación universidad-escuela.

Las profesoras, por su parte, asumen un rol doble de conductoras y copartícipes al asumir un papel diferente al de las maestras. Las profesoras universitarias, junto a la coordinadora, guían el proceso y enfrentan la disyuntiva de promover un clima armónico, o bien tensar hacia una profundización de la reflexión. Ellas disponen de más tiempo para las sesiones y están habituadas al análisis reflexivo del quehacer docente. Las profesoras y las maestras se integran en un proceso formativo en los principios y valores de la IC, como marco de referencia para la realización del ciclo; esto jugó un rol fundamental para generar confianza y construir relaciones positivas. Según DeLuca *et al.* (2015), que los participantes acepten involucrarse en una cultura indagatoria es parte de los desafíos que implica un CIC.

Durante el CIC se observó que las maestras realizan una reflexión de tipo descriptiva, centrada en aspectos concretos, con baja profundización en aspectos de sentido y análisis crítico de la propia práctica, con escaso análisis técnico-profesional del quehacer docente. En general, como se presentó en los Cuadros 2 y 3, ellas describen sus prácticas y manifiestan deseos de modificarlas, pero no exploran con profundidad las creencias subyacentes. Como se puede ver en los extractos de las sesiones, las profesoras y la coordinadora intentan avanzar hacia una reflexión más analítica para instalar un liderazgo compartido que otorgue mayor

apropiación y autonomía a las maestras. Por su parte, ellas se sitúan desde el relato de sus experiencias, la implementación de tareas y la coordinación de acciones para ejecutar las actividades educativas en el aula.

En el trabajo reportado por Tenorio *et al.* (2020) también se observaron diferencias similares a las identificadas en nuestro caso con respecto a los roles que asumen los docentes y académicos. Los maestros comparten sus prácticas y problemáticas de la escuela y, por su parte, los académicos asumen un rol más analítico e indagatorio. Marcelo y Esteban (1998) también observan estas diferencias: los profesores valoran la aplicación de conocimiento a situaciones prácticas con una orientación hacia la acción y los académicos, la reflexión, el análisis y la investigación científica, con una orientación reflexiva hacia la enseñanza.

Si bien en las subfases del CIC se logró generar un proceso reflexivo, éste no consiguió un nivel de profundización suficiente que permitiera ahondar en las concepciones subyacentes a las prácticas, ni generar un proceso de cuestionamiento y cambio. Estos dos principios de la IC, la reflexión profunda y el liderazgo compartido, resultaron más débiles de lo deseable. Para promover una participación más activa, DeLuca *et al.* (2015) sugieren incorporar protocolos que proporcionen estructura para el trabajo en grupo, focalicen la discusión y fomenten las habilidades de indagación y reflexión. En este estudio de caso, la conducción del proceso por parte de la coordinadora se centró en el tránsito por las etapas del CIC, pero no incluyó una estrategia específica para guiar la reflexión docente.

Por otra parte, el director de la escuela puede asumir un rol de co-participante del CIC junto a los profesores, o proveer los recursos de espacio y tiempo para que los docentes participen en las sesiones de trabajo colaborativo, analicen el trabajo de los estudiantes y realicen observación entre pares; esto debido a que “los líderes escolares pueden apoyar a los maestros asegurando que el horario escolar

incluya un tiempo específico dedicado a la IC” (DeLuca *et al.*, 2015: 648).

En el trabajo reportado por Nelson y Slavitt (2008, cit. en DeLuca *et al.*, 2015), los directores manifestaron que el tiempo fue un factor clave para apoyar el proceso de IC. En el estudio de caso que reportamos aquí, muy por el contrario, el tiempo emergió como un factor obstaculizador del CIC. Previo al ciclo, las maestras ya disponían de escaso tiempo provisto por la escuela para la planificación conjunta de la enseñanza, lo que permite interpretar que la escuela posee una cultura escolar con bajo aprecio del aporte de la colaboración al desarrollo docente. También en Tenorio *et al.* (2020) aparece que la carga laboral de los docentes les impide contar con mayor tiempo para el trabajo escuela-universidad. De igual manera, Marcelo y Estebanz (1998) identifican sobrecarga de tareas, tiempo insuficiente, culturas y lenguajes distintos, como factores que se suscitan cuando los profesores se implican en proyectos de colaboración con la universidad.

La IC es un proceso que requiere tiempo, sin embargo, “cuando los maestros no tienen suficiente tiempo o sienten el estrés del tiempo, lo primero que se descartará, en un intento por avanzar a un ritmo más rápido, será la dimensión colaborativa de la investigación” (DeLuca *et al.*, 2015: 654). En nuestro caso, la comunidad docente logró transitar por las subfases del CIC, generó confianza profesional y reflexión en torno a las prácticas a pesar de la escasez de tiempo, que es un factor que, más que depender de las maestras, constituye un obstaculizador desde la escuela; la falta de tiempo afecta tanto el desarrollo del ciclo como la proyección a futuro y representa un desafío para la implementación de experiencias de indagación colaborativa.

En este estudio de caso, si bien el colegio accedió al vínculo universidad-escuela, se observó una participación algo ambigua de parte de la dirección escolar, ya que no generó las condiciones de tiempo para la participación de las maestras. Al parecer, la escuela depositó

una confianza excesiva en el equipo de profesoras y maestras y, por lo tanto, ofreció un bajo soporte institucional. Estos antecedentes representan indicios de un desafío que debilita el vínculo universidad-escuela.

CONCLUSIONES

La indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela se caracteriza como un tercer espacio, colectivo y participativo, donde profesores, directivos, académicos y autoridades locales llevan a cabo un proceso indagatorio reflexivo sobre problemas de la práctica; este proceso, a su vez, trae consecuencias para la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela (Tenorio *et al.*, 2020; Passy *et al.* 2018; Pino *et al.*, 2018). Según Madrid y Chapman (2021), en este tercer espacio, el desdibujamiento de fronteras y el aprendizaje mutuo promueve el movimiento del conocimiento desde la teoría, la investigación y la práctica, junto con la creación de nuevos conocimientos, a través del trabajo colaborativo y la indagación.

El estudio de caso permitió identificar el diálogo colegiado, la colaboración entre los participantes, la construcción de relaciones de confianza profesional, propósitos compartidos comunes, la reflexión sobre la práctica y la valoración de las distintas experticias como oportunidades que ofrece la indagación colaborativa en la vinculación entre la universidad y la escuela.

En este caso, el tiempo emergió como un factor obstaculizador y se situó como un desafío que requiere ser atendido. La protección del tiempo por parte de la escuela se identificó como un elemento fundamental en la IC, ya que la generación de confianza, la negociación de valores y metas, así como la comprensión del aula, es un proceso lento cuya construcción requiere la disponibilidad de tiempo hasta que los participantes sientan que han creado su propia comunidad profesional (DeLuca *et al.*, 2015). Pino y Ahumada

(2022), a partir de un trabajo de IC en red, concluyeron que la inversión en tiempo y espacio para desarrollar relaciones de confianza y colaboración es un factor relevante, ya que contar con condiciones estructurales y relacionales promueve el uso y valoración de la IC. De igual manera, Passy *et al.* (2018) enfatizan que las instituciones han de garantizar que los participantes cuenten con el tiempo y el apoyo institucional que les permita comprometerse en las iniciativas de colaboración. Por lo mismo, para Grudnoff *et al.* (2016) la cantidad de tiempo y energía que requiere una auténtica colaboración no puede ser subestimada.

Las culturas escolares que otorgan facilidades para la indagación, el trabajo compartido y el desarrollo profesional resultan facilitadores de la indagación colaborativa. Por el contrario, en culturas escolares que no apoyan modelos de desarrollo profesional colaborativo, disponer de tiempo es un desafío mayor (DeLuca *et al.* 2015), tal como se hizo evidente en este caso.

A partir de los hallazgos del caso y la revisión de literatura, es posible inferir que la escasez de tiempo no sólo afecta el tránsito por el CIC, sino que también interfiere en un trabajo

colaborativo más profundo y en una reflexión más analítica entre maestros de escuela y profesores de la universidad. Además, un bajo soporte institucional afecta la permanencia en el tiempo de las iniciativas de colaboración.

Dado lo anterior, para futuras iniciativas de vinculación universidad-escuela, se sugiere: 1) acordar la disposición de tiempo de manera explícita y previa al inicio de la indagación colaborativa; 2) fortalecer el soporte institucional que brindan la escuela y la universidad, con el fin de optimizar las condiciones para que maestros y académicos puedan involucrarse activamente en un CIC; y 3) cuidar la valoración explícita que las instituciones brindarán a quienes se embarquen en iniciativas de colaboración.

En síntesis, los resultados del caso y las relaciones establecidas con los hallazgos de otras investigaciones logran dar luces sobre esta temática, en la medida en que resaltan la contribución de este trabajo al reciente corpus de conocimiento que se está construyendo sobre la indagación colaborativa como metodología de vinculación entre la universidad y la escuela (Oates y Bignell, 2022).

REFERENCIAS

- ARASTOPOUR, Golnaz, Shanna Hirsch, Danielle Herro y Matthew Madison (2023), "Analyzing a Teacher and Researcher Co-Design Partnership through the lens of Communities of Practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103952>
- BAUMFIELD, Vivienne y Marie Butterworth (2007), "Creating and Translating Knowledge about Teaching and Learning in Collaborative School-University Research Partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 13, núm. 4, pp. 411-427, en: <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13540602.asp> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- CHAPMAN, Christopher, Hannah Chestnutt, Niamh Friel, Stuart Hall y Kevin Lowden (2016), "Professional Capital and Collaborative Inquiry Networks for Educational Equity and Improvement?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-197. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- COCHRAN-Smith, Marilyn y Susan Lytle (2015), *Inquiry as Stance: Practitioner research for the next generation*, Nueva York, Teachers College Press.
- DELUCA, Christopher, Jason Shulha, Ulemu Luhanga, Lyn Shulha, Theodore Christou y Don Klingner (2015), "Collaborative Inquiry as a Professional Learning Structure for Educators: A scoping review", *Professional Development in Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 640-670. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.

- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FULLAN, Michael y Suzanne Stiegelbauer (1997), *El cambio educativo*, México, Trillas.
- GRUDNOFF, Lexie, Mavis Haigh y Vivienne Mackisack (2016), “Re-envisaging and Reinvigorating School–University Practicum Partnerships”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 2, pp. 180-193. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>
- HE, Ye y Dawn Bagwell (2022), “Professional Learning in Hybrid Spaces: A university-school-community partnership”, en: <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid=307282&ptid=286675&ctid=4&oa=true&isxn=9781668438480> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- HENRICK, Erin, Paul Cobb, William Penuel, Kara Jackson y Tiffany Clark (2017), *Assessing Research-Practice Partnerships: Five dimensions of Effectiveness*, Nueva York, William T. Grant Foundation, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610463.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- MADRID Miranda, Romina y Christofer Chapman (2021), “Towards a Network Learning System: Reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile”, *Professional Development in Education*, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840>
- MARCELO, Carlos y Araceli Estebaranz (1998), “Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado”, *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 97-120.
- MARTÍNEZ, Miguel (1994), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas.
- MCLAUGHLIN, Milbrey y Joan Talbert (2006), *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional strategies to improve student achievement*, Nueva York, Teachers College Press.
- MCLAUGHLIN, Colleen y Kristine Black-Hawkins (2007), “School-University Partnerships for Educational Research—distinctions, dilemmas and challenges”, *The Curriculum Journal*, vol. 18, núm. 3, pp. 327-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170701589967>
- MELLADO, María Elena, Santiago Rincón, Omar Aravena y Carolina Villagra (2020), “Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 160, pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59363>
- MORALES, Marie Paz (2016), “Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A literature review”, *International Journal of Research in Education and Science*, vol. 2, núm. 1, pp. 156-165.
- OATES, Catriona y Carole Bignell (2022), “School and University in Partnership: A shared enquiry into teachers’ collaborative practices”, *Professional Development in Education*, vol. 48, núm. 1, pp. 105-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520>
- PASSY, Rowena, Jan Georgeson y Beth Gompertz (2018), “Building Learning Partnerships between Schools and Universities: An example from south-west England”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 44, núm. 5, pp. 539-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516346>
- PINO, Mauricio y Luis Ahumada (2022), “La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 175, pp. 62-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.60049>
- PINO, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), “Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas”, Informe Técnico núm. 4, Valparaíso (Chile), Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf (consulta: 16 de febrero de 2023).
- SCHÖN, Donald (1983), *Becoming a Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- STAKE, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TANNER, Howard y Susan M.B. Davies (2009), “How Engagement with Research Changes the Professional Practice of Teacher-educators: A case study from the Welsh Education Research Network”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 35, núm. 4, pp. 373-389.
- TENORIO, Solange, Andrea Jardi, Ignasi Puigdelívil y Nolfi Ibañez (2020), “Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente”, *Perspectiva Educativa*, vol. 59, núm. 2, pp. 88-110, en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1071> (consulta: 16 de febrero de 2023).
- VANGRIEKEN, Katrien, Chloé Meredith, Tlalit Packer y Eva Kyndt (2017), “Teacher Communities as a Context for Professional Development: A systematic review”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 88-110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- ZEICHNER, Kenneth (2010), “Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, pp. 89-99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>