



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Investigación y experiencias educativas
centradas en la creatividad artística.
Música, cultura audiovisual
y artes escénicas en la sociedad
de las pantallas**

Coords.

Xana Morales Caruncho
Manuel Tizón Díaz
Rafael Marfil Carmona

Dykinson, S.L.

CAPÍTULO 3

**EL LABORATORIO PEDALAB UGR:
ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
COLABORATIVA EN EDUCACIÓN MUSICAL**

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Para que la investigación en educación cumpla su fin último de mejorar las prácticas dentro de las escuelas es necesaria una implicación activa de los docentes. Se hace imprescindible reconocer una perspectiva compleja de la ontología de su labor, considerándola como una acción creativa, transformadora y basada en la investigación (Freire y Ramos, 1970; Giroux, 1988). Para Kincheloe (2003), la investigación es una dimensión inherente a la enseñanza con potencial para empoderar al profesorado y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Esta tesis, que está apoyada por numerosos estudios, ha sido centro de la crítica porque desafía la cultura de la investigación positivista tradicional. Desde esta perspectiva, al profesional de la educación se le ha considerado como el medio para aplicar políticas e implementar prácticas pedagógicas orientadas por los resultados de estas investigaciones. Investigaciones que, en la mayoría de las ocasiones, carecen de una conexión real con la práctica ya que son desarrolladas por agentes externos al contexto escolar y no siempre resultan relevantes o bien enfocadas, según la percepción de los propios docentes (Guerrero-Hernández y Fernández-Ugalde, 2020). Así que reconocer la función investigadora de

todo docente va a ser fundamental para vincular esta práctica con la investigación (Biesta, 2007).

Existe una larga tradición de procesos de investigación realizada por docentes a los que se les han reconocido sus beneficios potenciales y que han sido objeto de estudio. Dewey pone en valor la relación intrínseca entre la investigación y el proceso reflexivo sobre la práctica como elementos de transformación en educación (Raiker, 2020). Stenhouse (1981) defiende un modelo en que los docentes sean autónomos en tomar decisiones y donde la profesionalidad del docente debe desarrollarse mediante la participación en el estudio del desempeño profesional. Del mismo modo, Giroux (1988) y sus planteamientos del docente intelectual lo reconocen como agente transformador de la enseñanza que implica la unión compleja de acción y reflexión. Autores como Cochran-Smith y Lytle (1999) teorizaron sobre la indagación del docente e inspiraron iniciativas donde ponerlas en práctica, generando así todo un corpus de conocimiento sobre las dificultades de esta forma de investigar. Basándonos en estas perspectivas, se podría argumentar que el docente investigador es el 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. Esto implica organizar, interpretar y presentar la experiencia de manera efectiva y comunicativa (Freire y Ramos, 1970) y adquirir un compromiso con la reflexión pedagógica que proporciona la comprensión de la propia práctica y su impacto en el alumnado (Ulla et al., 2017).

A pesar de todas estas evidencias, las tensiones producidas por la valoración insuficiente del conocimiento surgido de la práctica y su subordinación al saber académico y a las políticas educativas nos pone en alerta sobre la necesidad de desarrollar investigaciones *con y desde* la escuela (Penuel et al., 2015; Pesti et al., 2018). Según Kincheloe (2003), el profesorado puede contribuir a la investigación de modos distintos a los investigadores externos pero tales potencialidades pasan con frecuencia inadvertidas. Así, la implicación constante de los docentes en el escenario educativo supera los límites de temporalidad de las observaciones acometidas por investigadores externos y además, el profesorado cuenta una comprensión más compleja y amplia del contexto, algo que

mejora la calidad y el rigor de los estudios. Además, los docentes habitualmente buscan comprender las actitudes y comportamientos de sus estudiantes y desarrollan un conocimiento único a través de un proceso de interacción interpersonal y de inmersión plena en el contexto (Schiera, 2014; Storm, 2016).

Sin embargo, es común que los profesores se muestren reacios a llevar a cabo investigación o a participar en proyectos promovidos por otros agentes o instituciones, incluso cuando tienen concepciones positivas sobre la investigación como una herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado. Esto puede deberse a la falta de habilidades de investigación, a las intensas cargas de trabajo y a la falta de apoyo (Cloonan, 2019; Schiera, 2014; Ulla et al., 2017). Además, si los docentes se limitasen a aplicar conocimientos contruidos en otros lugares correrían el riesgo de desprofesionalizarse (Giroux, 2013).

La actual cultura de rendición de cuentas y estandarización enfocada a un rol técnico de la docencia que socava la reflexividad, la autonomía y la creatividad de la profesión nos interpela a cuestionarnos sobre la pertinencia de la investigación educativa sin un diálogo con los docentes (Biesta et al., 2019). En este escenario, la creación de comunidades de investigación que conecten a los diferentes actores educativos con el objetivo de comprender, transformar y producir conocimiento a partir de sus realidades puede constituir una potente herramienta para construir investigaciones capaces de impactar positivamente en la práctica real del aula.

Los métodos colaborativos, que hunden sus raíces en teorías críticas que cuestionan la investigación tradicional y promueven una mayor atención a las desigualdades, el poder y las tensiones sociales, están siendo impulsados como un enfoque disruptivo para promover la democracia, la justicia social y la inclusión (Vakil et al., 2016). Aunque estos métodos no son nuevos, actualmente se están poniendo en valor para desarrollar procesos de investigación que implican la consideración de la educación como un bien común.

Los proyectos que hibridan la investigación con la práctica entre universidades y escuelas son un ejemplo de este enfoque, en el que se busca colaborar a largo plazo entre docentes e investigadores para identificar

problemas y mejorar la teoría y la práctica educativa. Estos proyectos producen un impacto positivo en ambos contextos. Así, el personal universitario puede ofrecer conocimientos sobre investigación, formación y recursos para apoyar al profesorado en sus proyectos de investigación (McLaughlin y Black-Hawkins, 2007). Y a su vez, la colaboración entre la Universidad y la Escuela también permite usar la investigación como una herramienta para contribuir al desarrollo y validación del conocimiento disciplinar.

Esta modalidad de investigación permite involucrar al profesorado en todas las fases del proceso, que van desde la reflexión sobre la práctica hasta la descripción, el análisis y la acción (Gray y Campbell-Evans, 2002), reconociéndolos como iguales en el equipo. Es preciso, por tanto, una estructura que rompa con las relaciones jerárquicas entre investigadores y docentes, en la que los últimos dejen de ser meros receptores para convertirse en investigadores de pleno derecho que dialogan con los investigadores externos con el objetivo de crear nuevos conocimientos (Freire, 1970).

Formar alianzas de investigación y práctica entre la Universidad y la Escuela puede ser desafiante debido a las diferencias culturales y políticas en el trabajo de ambas instituciones. Algunas de estas diferencias incluyen cómo abordan y discuten problemas y soluciones, y cómo manejan el ritmo y la responsabilidad del trabajo. Para superar estas dificultades, Paulo Freire (1970) propone que se promueva el diálogo y el respeto mutuo teniendo en cuenta las percepciones de los docentes y creando las condiciones adecuadas, incluyendo la confianza, la motivación, los recursos y el tiempo dedicado al contexto situacional.

El desarrollo de proyectos de investigación colaborativa entre docentes y profesorado universitario implica el reconocimiento de los diferentes orígenes e identidades profesionales y la resignificación de conceptos como participación, acción e investigación (Santos, 2016). Sin embargo, estos proyectos también presentan desafíos en términos de articulación, reconocimiento de límites y definición de roles (Penuel et al., 2015). Los docentes en servicio a menudo son vistos como proveedores de información o como receptores y traductores de los hallazgos de la investigación a la práctica (Christianakis, 2010; Kincheloe, 2003). Esta visión

limitante se supera con una investigación colaborativa que abre espacios de reflexión y colaboración, porque promueve una actitud positiva hacia la investigación y estimula estudios generadores de beneficios concretos para la práctica (Cloonan, 2019; James y Augustin, 2018). Además, es preciso construir estrategias para que el profesorado pueda continuar desarrollando estas prácticas una vez finalizadas las colaboraciones, alcanzando así una emancipación real (Biesta, 2010).

Así pues, con el propósito de minimizar la distancia existente entre la Universidad y la Escuela y proporcionar un modelo de investigación de carácter democrático, contextualizado y participativo capaz de integrar la investigación con la práctica docente, emergió el Laboratorio Pedagógico PedalAB UGR (Universidad de Granada)¹, en torno al que re-flexionaremos en el presente texto.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo ha sido documentar y analizar el proceso de investigación colaborativa desarrollada en el Laboratorio Pedagógico PedalAB UGR atendiendo a las voces de sus participantes. Los objetivos específicos de la investigación han sido los siguientes:

1. Describir los elementos que caracterizan un proyecto de investigación colaborativa.
2. Identificar las fortalezas y debilidades de la investigación colaborativa desarrollada en el Laboratorio.

3. METODOLOGÍA

Hemos llevado a cabo una evaluación comprensiva mediante estudio de caso ya que nuestra intención es “conocer mejor y ayudar a la práctica profesional, partiendo de la propia experiencia y de los conocimientos de las personas participantes” (Stake, 2006, p.344). En este tipo de

¹ Toda la actividad desarrollada por el Laboratorio se puede consultar en su página web: <https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr> y su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCITX6JLq-Usk4xhJEV13JA>.

enfoque el proceso de investigación pone el foco en los intereses y preocupaciones de los agentes implicados, permitiéndonos una comprensión profunda de lo acontecido partiendo de una experiencia concreta y situada. De este modo, la investigación se centra en el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR y en la investigación colaborativa desarrollada en el mismo, que describimos a continuación.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

El Laboratorio PedaLAB UGR inicia su andadura en enero de 2021 con el propósito de minimizar la brecha existente entre la Escuela y la Universidad, a través de un espacio de encuentro entre personas expertas en investigación y en la práctica pedagógica. La creación y desarrollo de este Laboratorio ha contado con la financiación del Programa Operativo FEDER 2014-2020 de la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía a través del Proyecto (B-SEJ1-374-UGR18).

La fase inicial de la actividad del laboratorio se acometió en el primer trimestre del año 2021 y consistió en una convocatoria a través de distintas redes para generar un encuentro virtual donde docentes de educación formal y no formal, pertenecientes a diferentes etapas y áreas, abordaron algunos de los desafíos y necesidades de sus contextos de trabajo. En ese “cibercafé”, que se planteó como un encuentro informal para decharla distendida, se dialogó sobre la importancia de la investigación como proceso para la mejora de la práctica docente, el arte como mediación educativa y la necesidad de generar redes de intercambio. Estos temas se configuraron como los ejes esenciales para la puesta en marcha y desarrollo posterior del laboratorio.

A partir de los centros de interés que emergieron se articularon dos tipologías distintas de actividades, a saber: a) seminarios de experiencias donde los docentes comunicaban las prácticas que estaban desarrollando en sus centros que juzgaban de especial interés, y que sirvieron para generar esa red de intercambio que demandaban; y b) conferencias y tertulias con personas expertas que permitían atender a las necesidades o deseos específicos de formación advertidos por el profesorado.

Fue precisamente en uno de esos seminarios donde surgió la idea de poner en marcha un proceso de investigación sobre las implicaciones educativas del uso de las tertulias dialógicas a partir de las preferencias musicales del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y secundaria. La evaluación del desarrollo de esta investigación ha sido objeto de análisis del presente estudio.

3.2. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

La evaluación comprensiva se ha llevado a cabo a través de un enfoque de estudio de caso donde la principal herramienta de recogida de información ha sido el grupo focal. Así pues, se han realizado cuatro grupos focales, ubicados al inicio y al final de cada uno de los cursos académicos en los que se ha desarrollado la actividad del laboratorio (2020/2021 y 2021/2022). En la tabla I se describe la composición de dichos grupos.

TABLA I. Composición grupos focales

Grupo focal	N.º participantes	Etapas educativas	Especialidad
1 y 2	9	Ed. Primaria (n=4)	Ed. Musical
		Ed. Secundaria (n=3)	
		Ed. Superior (n=2)	
3 y 4	14	Ed. Primaria (n=6)	Ed. Musical
		Ed. Secundaria (n=5)	
		Ed. Superior (n=3)	

Además, se han analizado las grabaciones de las sesiones de trabajo del grupo destinadas específicamente a la investigación sobre preferencias musicales. Para el análisis de contenido de los datos recogidos se ha utilizado el software cualitativo Nvivo.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los hallazgos principales de la investigación que dan respuesta a los objetivos organizados en los siguientes epígrafes: 4.1. Elementos que caracterizan la investigación colaborativa; 4.2 Debilidades y fortalezas identificadas en el desarrollo del proyecto.

4.1. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Una de las características fundamentales de este tipo de investigaciones es que la temática del estudio no es impuesta por investigadores externos, sino que surge de las necesidades del contexto. De este modo, la investigación llevada a cabo en el Laboratorio surgió del interés que suscitó una actividad con tertulias dialógicas musicales desarrollada por uno de los docentes participantes. Esta iniciativa se conectó con otras prácticas que ya estaban realizando otros docentes del PedaLAB en relación con la incorporación de las preferencias musicales en el aula de música. Así que el punto de partida de la investigación surgió de la necesidad de entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vinculaban a estas actividades. A partir de ahí se concretó el objetivo del estudio y las preguntas de investigación.

El siguiente paso fue la elección del enfoque metodológico. En este sentido, parte del profesorado participante tenía una mirada a la investigación que se reducía al paradigma cuantitativo, pues algunos docentes habían participado en estudios realizados a través de cuestionarios. Sin embargo, en esta ocasión se optó por un paradigma interpretativo a través de estudio de casos que permitiera una comprensión profunda de la experiencia del aula para después proceder a revisar las propuestas, algo que permitiría, previsiblemente, incluir mejoras en el futuro.

Otro momento importante del desarrollo de la investigación fue la construcción de un marco interpretativo común. Para llevar a cabo este proceso fue necesario, por una parte, una toma de conciencia sobre los marcos de referencia individuales que estaban relacionados con las concepciones sobre la educación y que además, se vinculaban a la propia identidad docente. Por otro lado, el saber disciplinar de la temática del estudio fue construyéndose a partir de la lectura de bibliografía especializada que era seleccionada, estudiada y discutida en el grupo.

Así pues, en este proceso se puso en juego una ecología de saberes que integra lo disciplinar, lo práctico y lo experiencial realizándose una transición entre una identidad individual y otra compartida a través de la creación de un marco de referencia común. Un marco que es construido

desde la horizontalidad y que sirve como punto de partida para analizar la realidad del aula.

Para el diseño de las herramientas de recogida de la información fue muy importante tener en cuenta las circunstancias particulares de cada contexto, pues no todos los docentes tenían los mismos recursos materiales y temporales. Por este motivo, aunque se diseñó una estructura similar para la implementación de la tertulia dialógica, su desarrollo se adaptó a cada contexto. Todo el proceso fue documentado por los docentes a través de un cuaderno de campo en el que se incluían las observaciones de las sesiones, así como las reflexiones individuales sobre las mismas.

Cada investigador realizó la transcripción de lo sucedido en las tertulias y analizó de manera inductiva la información que ahí se recogía. En una sesión de puesta en común se identificaron categorías de análisis que coincidían y otras que eran representativas de cada uno de los casos. A partir del diálogo compartido se construyó un sistema de categorías común que sirvió para un segundo análisis de los datos obtenidos. Este proceso de análisis fue uno de los más laboriosos pues ha supuesto una actividad individual y numerosos encuentros de debate para validar el sistema de categorías común.

El momento de escritura de resultados y transferencia ha sido el que no ha llegado completarse de una manera sistemática, aunque sí se elaboró una comunicación conjunta para un congreso internacional. Toda la información recogida también ha constituido la base para la elaboración de un proyecto de investigación más ambicioso que se presentó a una convocatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Otro aspecto que ha caracterizado esta investigación ha sido la revisión periódica del trabajo, siempre teniendo en cuenta los objetivos propuestos, los plazos y las circunstancias individuales de cada uno de los participantes. Esta tarea ha sido llevada a cabo por la coordinadora del proyecto, que en todo momento ha intentado generar un clima de participación y colaboración ejerciendo un liderazgo distribuido en la toma de decisiones.

4.2. DEBILIDADES Y FORTALEZAS IDENTIFICADAS EN EL DESARROLLO EL PROYECTO

La falta de tiempo es uno de los obstáculos más comunes expresado por los docentes para comprometerse con una investigación a largo plazo. En este sentido, participar en una investigación supone al profesional en activo aumentar la carga de trabajo, ya que la institución educativa no le reconoce la labor investigadora. Esto tiene un impacto negativo en la motivación y la constancia, algo que puede dificultar el desarrollo de proyectos de investigación colaborativa. Los beneficios para la profesionalización y el empoderamiento docente que alberga la investigación deben ir acompañados por unas políticas educativas que fomenten y reconozcan esta actividad, algo contribuye a la mejora de la educación.

“Tenemos un grupo estable comprometido con lo que hacemos en el laboratorio, pero algunas personas abandonaron, porque tenemos reuniones quincenales y tareas que hacer de una reunión a otra. En definitiva, esto supone tiempo y entiendo que cada uno tenemos nuestras circunstancias. 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 (...) Para realizar estas tareas, tenemos que ser constantes y minuciosos en la recogida de datos. Todo debe de estar preparado, organizado y posteriormente documentado, para ir completando y modificando en base a nuestras experiencias reales de aula, además de leer, escribir y pensar. Todo esto necesita tiempo”².

Hemos podido comprobar la existencia de un déficit de cultura de la investigación en los centros educativos, algo que genera resistencias por parte del claustro y de las familias. Así pues, existe una visión generalizada de que la investigación está alejada de la práctica, una visión motivada, entre otras razones, porque tradicionalmente se ha sacado provecho de la escuela para extraer datos sin una previa negociación y posterior devolución de resultados. De este modo, no se ha tenido en cuenta a quienes han aportado los datos, considerando al docente como simple portero a los escenarios de investigación y/o simple ejecutor de prácticas pedagógicas guiadas por los resultados de investigación. A esta

² Los resultados de la investigación están avalados por fragmentos narrativos que pertenecen a los grupos focales realizados.

circunstancia se le une la escasa formación en investigación del profesorado. Se justifica así la falta de comprensión o interés del docente y del resto de agentes educativos, por cómo se construye el conocimiento en su área de trabajo, más allá del ensayo-error.

“Al principio me encontré con negativas para llevar a cabo la investigación en mi aula, pero como tenía argumentos para justificar lo que iba a hacer con un marco teórico y con el propio currículo oficial al final encontré apoyos del claustro. Sin embargo, encontré resistencias en algunas familias que no entendían por qué en la escuela hablábamos de las músicas que escuchan los alumnos y alumnas. Esta familia quedó en el anonimato y no pude justificar ante ella el porqué estábamos haciendo estas tertulias”.

La creación de un espacio ético que permita comunicar las implicaciones educativas que para la comunidad puede tener la participación en investigaciones de este tipo se erige como uno de los retos para tener en cuenta para superar estas dificultades.

La participación en proyectos de investigación colaborativa ha demostrado ser beneficiosa para el desarrollo profesional de los docentes, pues ha permitido una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje al introducir de manera sistemática la observación, la recolección de información y la reflexión. La investigación les proporciona una nueva manera de entender su función como docentes y valorar la labor que realizan, lo que les permite identificar sus fortalezas y necesidades de mejora. Incluir la investigación en el aula también permite diseñar actividades mediante procesos informados que provienen de la reflexión basada en el diálogo entre teoría y práctica. De esta forma, el compromiso por una práctica informada, revisada y evaluada ha ayudado a transformar significativamente la práctica diaria en las aulas.

“El laboratorio me ha dado la oportunidad de reflexionar de una manera sistemática y fundamentada sobre mi labor docente. En lugar 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”, la investigación me está dando la oportunidad de tomar consciencia de que he seguido un hilo conductor que ha motivado mis elecciones formativas”.

Por otra parte, el trabajo colaborativo en investigación amplía la mirada sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva interdisciplinar. Es un modelo que promueve el diálogo y el debate entre profesionales de

diferentes disciplinas, donde cada participante aporta sus apreciaciones y experiencias. Al trabajar de manera colaborativa e intercambiar saberes, se buscan soluciones diversas a un problema, generando aprendizajes que no serían posibles desde una sola perspectiva y de los que se benefician docentes e investigadores por igual.

“Cuando comparto algunos de los problemas que he encontrado en mi centro realizamos un proceso de reflexión grupal. Cada compañero y compañera da su opinión si les apetece y, de todas sus aportaciones, yo recojo y aplico la que creo que es más adecuada a mi contexto de trabajo”.

Otro de los aspectos que hemos podido observar es que el compromiso y la implicación en el proceso son fundamentales para mantener la colaboración en el tiempo y para lograr una transformación significativa en la práctica educativa. La cultura de participación generada en Pedagogía UGR está basada en una actitud responsable, comprometida, respetuosa, activa y crítica de todos los componentes, en el reconocimiento de todas las voces evitando un modelo jerárquico y en el diálogo horizontal y la inclusión de estrategias democráticas para la toma de decisiones. Esta manera de funcionar ha sido clave para lograr un grupo cohesionado y estable.

“En la primera sesión nos preguntaron sobre nuestras preocupaciones y lo que esperábamos del laboratorio. En las siguientes sesiones comenzamos a trabajar sobre esas preocupaciones que habíamos expresado. A partir de ahí 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”.

Uno de los beneficios que han expresado varios participantes es que se han generado redes de intercambio y acompañamiento profesional a partir del diálogo, debate y reflexión en torno a la práctica educativa. Estas redes permiten a los docentes compartir sus experiencias, conocimientos y prácticas, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y a promover el desarrollo profesional continuo. Asimismo, el acompañamiento profesional constituye un componente importante de la investigación colaborativa, pues proporciona apoyo y orientación durante el proceso de investigación y en la implementación de los hallazgos en la práctica.

“El profesorado de educación artística estamos muy solos en nuestros centros, el departamento suele ser unipersonal y no tenemos oportunidad de trabajar con compañeros o compañeras de nuestra misma área. En el laboratorio encontré otros docentes con mis mismas necesidades y problemáticas. Este acompañamiento fue fundamental para los retos que supuso la docencia en el Covid. (...) Como teníamos los mismos intereses nos involucramos en una investigación piloto sobre las preferencias musicales de nuestro alumnado. Fue un proceso con el que no estábamos familiarizados, pero los investigadores universitarios del grupo nos dieron formación y estrategias para recoger lo que hacíamos en las aulas. También fomentaban la reflexión conjunta sobre las experiencias que habíamos recogido y que compartíamos con el grupo y nos aportaban textos y autores que fundamentaban de manera teórica nuestras decisiones”.

Asimismo, la experiencia muestra que el modelo de investigación colaborativa implementado en el laboratorio se presenta eficaz para transferir el conocimiento generado. El lenguaje académico tuvo un proceso sistemático de adaptación para que fuese más concreto y se idearon maneras creativas de transferir los resultados de la investigación. Los docentes fueron agentes fundamentales y su labor supuso una acción social comunitaria al aplicarlo en sus propios centros e involucrar a otros profesionales.

“Las tertulias sobre las preferencias musicales del alumnado despertaron el interés de varios compañeros y compañeras de mi centro. Me decían que era valiente por nuestra parte tratar de una manera crítica los temas más controvertidos que aparecían en las canciones, pero yo me sentía seguro porque era un proceso que realizábamos desde el grupo de investigación. Conseguí que otros profesores se interesaran y participaron en nuestras tertulias. (...) Algunas compañeras del grupo de investigación han participado en congresos, pero mi granito de arena para explicar nuestra investigación ha sido explicarlo en mi claustro de profesores y aplicarlo en mi centro”.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo parte de una preocupación por la división estructural entre la investigación y la práctica educativa que advierten Burkhardt y Schoenfeld (2003). Esta división ha provocado que las tendencias actuales en investigación educativa traten de integrar a expertos en investigación con profesionales que llevan a cabo procesos prácticos en la educación. No obstante, es preciso considerar que la investigación es una

actividad intrínseca a la propia enseñanza y que para los docentes documentar y sistematizar sus prácticas educativas y ejercer una actividad intelectual y reflexiva en torno a ellas debiera ser algo cotidiano, en lugar de asumir propósitos de eficiencia institucional e implementación de resultados de investigaciones externas (Guerrero-Hernández y Fernández-Ugalde, 2020). En esa lucha por vindicar una mayor soberanía intelectual del profesorado y por buscar un puente que reduzca la brecha existente entre los procesos más estructurados de indagación académica y los más orgánicos que se dan en la cotidianeidad del aula, surge el grupo de investigación colaborativa PedaLAB UGR.

Por otro lado, este laboratorio constituye un ejemplo de investigación colaborativa con potencial para transformar la concepción sobre la docencia como una actividad solitaria e individual a una consideración de la misma como un trabajo conjunto, orientado por una racionalidad e inteligencia colectiva capaz de estimular procesos de colaboración y solidaridad (Sancho-Gil et al., 2020). De esta forma, el docente pasa de ser un “lobo estepario” para adoptar la forma metafórica de un “estornino que dibuja nuevas formas” (Ocaña-Fernández, 2020), ese pájaro que para sobrevivir en un entorno hostil opta por cooperar en comunidad, ejerciendo un liderazgo distribuido y equitativo, algo que en nuestro caso se manifiesta en la conexión y colaboración entre el profesorado y la creación compartida de conocimiento.

Por su parte, Ruthven (2005) plantea que, a menudo, se considera que cuando el profesorado lleva a cabo investigación sobre su propia práctica, lo hace con el fin de mejorar su forma de trabajar, pero no está realizando una contribución significativa a la investigación en el campo de la educación. En contraposición, Hargreaves (1999) argumenta que las escuelas son el lugar idóneo para llevar a cabo investigación sobre la enseñanza, en lugar de la universidad, considerada tradicionalmente como el principal espacio para la producción de conocimiento. En nuestro caso, defendemos un modelo híbrido que combine ambas perspectivas, donde los objetivos de investigación surjan de la propia práctica y de la participación colaborativa y horizontal entre profesionales de ambos contextos.

En este sistema de comunidad se multiplican los beneficios, a los docentes les aporta acompañamiento y formación en investigación, validación de su trabajo y aumento de autoestima. Así pues, se trata de empoderar al docente desde una mejora de su profesionalización sistematizando los procesos de investigación que realiza de manera cotidiana en el aula. En el caso de los investigadores universitarios, el beneficio reside en hacer una investigación conectada con la escuela y desarrollar procesos reales de transferencia, a la vez que contribuye a la mejora de su propia docencia como formadores de futuros docentes. Este vínculo con la escuela les permite hablar en sus clases de situaciones reales y mitigar el síndrome del impostor que se produce cuando el conocimiento teórico da la espalda al práctico.

La diversidad de experiencias individuales y la existencia de desacuerdos en el seno de un grupo heterogéneo, de naturaleza internivelar y multidisciplinar, crean un entorno de debate propicio para la construcción de ideas (Bennett y Gadlin, 2012). Este cruce de subjetividades implica la emergencia de disensos y negociaciones necesarias, al tiempo que enriquece las miradas y acciones comunitarias. En este sentido, los modelos de investigación colaborativa, como el analizado en este capítulo, suponen una investigación cualitativa genuina y una visión amplia del grupo, que de otra manera se perdería si se impulsara la mirada unívoca y criterios propios de un único investigador (Corona y Gutiérrez, 2019; Delgado-Algarra, 2015; Smith, 1999).

Por otro lado, la cohesión de grupo contribuye a la superación de obstáculos logísticos y psicológicos que se han presentado durante el proceso de investigación (Hafemik et al., 1997), como la carencia de una cultura de investigación que genera cierto rechazo en algunos agentes de la comunidad educativa, tal y como se ha señalado anteriormente.

Así, la interacción responsable, comprometida y crítica entre los participantes promueve vínculos de confianza mutua que favorecen el logro de objetivos y el desarrollo de un proceso de investigación gradual y flexible. Este compromiso de los docentes e investigadores se ha ido generando de manera progresiva gracias a las sesiones de trabajo donde prima lo dialógico y lo democrático (Hernández-Rivero et al., 2020). De esta forma, el laboratorio PedaLAB UGR proporciona espacios de

equidad, de tutorización y modelos de conducta entre las personas más experimentadas y las más nóveles (Burroughs, 2017).

Es importante señalar que en este caso la tecnología ha facilitado estos procesos colegiados y las relaciones profesionales (Renner, 2017), ya que ha permitido desarrollar la actividad en momentos en que la movilidad y la reunión de personas estaba limitada por las circunstancias sobrevenidas con la pandemia. Cuando desaparecieron estas limitaciones se decidió mantener la actividad virtual del laboratorio para facilitar la continuidad en la participación del profesorado procedente de distintas localizaciones geográficas. No obstante, con la intención de reforzar los vínculos entre los miembros del grupo también se han celebrado varios encuentros presenciales.

Para los docentes participantes en el laboratorio PedaLAB UGR, su implicación en el grupo de investigación colaborativa les ha permitido afianzar sus procesos de formación en investigación. También les ha dado la oportunidad de solicitar exitosamente un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y recibir un reconocimiento institucional de su labor investigadora. Asimismo, en PedaLAB UGR han tenido ocasión de asumir roles de creación, gestión, publicación y difusión conjunta de sus acciones (Jamali et al., 2014) a través de diversas vías, como son una página web que documenta el trabajo del grupo y una comunicación en un congreso. Sin embargo, la actividad de difusión del saber docente generado en el marco del PedaLAB UGR más ambiciosa hasta el momento ha sido la escritura del libro compilado “El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa”, actualmente a punto de ser publicada en una editorial de prestigio especializada en educación.

En sus investigaciones, Denner et al. (2019) exploraron las luchas internas de algunas asociaciones para gestionar el poder que ejercen los investigadores en la organización que, a menudo de manera involuntaria, se producen para satisfacer sus propios intereses. Estos autores observaron que incluso los investigadores bienintencionados pueden reproducir relaciones institucionales desiguales a través de ideologías y teorías que perpetúan las estructuras jerárquicas de la investigación. En el caso de PedaLAB se ha tratado de mantener una constante tensión reflexiva que

permitiese detectar y corregir posibles inercias conducentes a reproducir relaciones de poder. Así, se ha prestado especial atención a los intereses individuales y grupales para conseguir la mayor horizontalidad posible.

Asimismo, desde la coordinación se ha cuidado el hecho de que el liderazgo institucional favoreciese la pertenencia de los investigadores a la academia y a la comunidad investigadora. El rol de liderazgo distribuido se ha gestionado para promover el compromiso y la cohesión entre los distintos agentes del grupo, esa “bandada de estorninos”. Además, se ha prestado especial atención a que todas las personas participantes adquiriesen capacidades investigadoras, algo que se ha tratado de garantizar a través de un involucramiento activo de las mismas en los procesos de toma de decisiones a lo largo de todas las fases del proceso. De esta manera se contribuyó a una asimilación compartida de conceptos clave, a un progreso personal dentro de la investigación y a la consecución de los propósitos colectivos (Johnston et al., 2020).

La autopercepción de los miembros del grupo es un elemento clave en la efectividad de la investigación. Esta percepción puede estar influenciada por valores, actitudes y características sociodemográficas individuales y puede afectar al éxito o fracaso de un proyecto de investigación colaborativa o participativa (Resnick y Kazemi, 2019). En el caso analizado se trabaja esta toma de conciencia de los propios marcos de referencia desde los que actuamos y miramos la realidad, primero, desde una manera individual y después en el contexto del grupo. Así pues, es importante comprender las perspectivas de cada miembro para generar un espacio de interpretación compartido (Creswell y Poth, 2018).

Durante años se ha tratado de mejorar el rendimiento escolar a través de medidas de fiscalización de las prácticas docentes y formación didáctica. Esto fomenta una estandarización de la profesión docente que convierte al profesorado en “alquimistas” que aplican “recetas”. Sin embargo, la puesta en marcha de espacios colaborativos como el analizado, además de aportar evidencias de mejora del rendimiento y de la calidad de la enseñanza, pueden conducir a una revisión crítica sobre la práctica pedagógica. De esta forma, de acuerdo con Kemmis et al. (2014), estos escenarios “cambian a los individuos, por un lado, y por otro la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen” (p. 46).

6. CONCLUSIONES

La participación en procesos de investigación colaborativa ha permitido hacer visible su capacidad transformadora en la comunidad educativa, no solo para el alumnado, que se beneficia de las mejoras que se introducen en la práctica, sino también para los docentes, que confieren mayor valor a su profesión y tienen ocasión de repensar su día a día en las aulas a través de la interacción con otros profesores.

Investigar *con* y *desde* las aulas permite llevar a cabo estudios honestos y comprometidos con las necesidades del contexto y no con las de los investigadores externos. De esta manera, todos los participantes se implican en todas las fases de la investigación, generándose un espacio de diálogo horizontal a través de la creación de una red de intercambio real y de acompañamiento profesional. Se promueve así el análisis, la reflexión y la acción sobre la realidad educativa a partir de evidencias científicas. La investigación y la práctica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento que lleva implícita una acción socio-comunitaria. Conocimiento que es bien común y esencial no reductible a las lógicas de producción y mercantilización neoliberales, que genera una relación de interdependencia entre Escuela y Universidad y que fomenta la interacción de los saberes denominados “expertos” con aquellos que aún se encuentran en los márgenes y las periferias.

La investigación colaborativa supone un cambio significativo en las maneras de entender los procesos científicos en educación, que parte de la necesidad de encontrar respuestas a un problema o de aportar evidencias de aquello que está transformando la realidad. Observamos como cuando la investigación se hace *con* y *desde* la escuela, ese modelo artificial e impuesto desde la institución se va transformando en algo mucho más natural y orgánico que imbuje de sentido a la tarea investigadora al permitirle cumplir su función originaria: contribuir a mejorar la sociedad.

Para finalizar, creemos que hace falta un proceso de democratización del concepto de investigación para hacernos preguntas de manera conjunta y reflexionar sobre una realidad que cada día se torna más compleja. Este es, sin duda, un camino que Escuela y Universidad deben recorrer juntas.

7. REFERENCIAS

- Bennett, L. M., y Gadlin, H. (2012). Collaboration and Team Science: From Theory to Practice. *Journal of Investigative Medicine*, 60(5), 768-775. <https://doi.org/10.2310/JIM.0b013e318250871d>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancie` re. *Educational Theory*, 60(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., y Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- 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>
- Burroughs, J. M. (2017). No Uniform Culture: Patterns of Collaborative Research in the Humanities. *Portal: Libraries and the Academy*, 17(3), 507-527. <https://doi.org/10.1353/pla.2017.0032>
- Christianakis, M. (2010). *Collaborative research and teacher education*. 19(2), 109-125.
- Cloonan, A. (2019). Collaborative teacher research: Integrating professional learning and university study. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0290-y>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Corona, A., y Gutiérrez, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *EMPIRIA Revista de metodología de ciencias sociales*, 44, 79-107. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 1-11.

Denner, J., Bean, S., Campe, S., Martinez, J., y Torres, D. (2019). Negotiating Trust, Power, and Culture in a Research–Practice Partnership. *AERA Open*, 5(2), 233285841985863. <https://doi.org/10.1177/2332858419858635>

Freire, P., y Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>

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>

Guerrero-Hernández, G. R., y Fernández-Ugalde, R. A. (2020). Teachers as researchers: Reflecting on the Challenges of Research-Practice Partnerships between School and University in Chile. *London Review of Education*, 18(3), 423-438.

Hafernik, J. J., Messerschmitt, D. S., y Vandrick, S. (1997). Research news and Comment: Collaborative Research: Why and How? *Educational Researcher*, 26(9), 31-35. <https://doi.org/10.3102/0013189X026009031>

Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>

Hernández-Rivero, V. M., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.

Jamali, H., Russell, B., Nicholas, D., y Watkinson, A. (2014). Do online communities support research collaboration? *Aslib Journal of Information Management*, 66(6), 603-622. <https://doi.org/10.1108/AJIM-08-2013-0072>

James, F., y Augustin, D. S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: Potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>

Johnston, E., Burleigh, C., y Wilson, A. (2020). Interdisciplinary Collaborative Research for Professional Academic Development in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 62-77.

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Routledge.

McLaughlin, C., y Black-Hawkins, K. (2007). School–university partnerships for educational research—Distinctions, dilemmas and challenges. *The Curriculum Journal*, 18(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/09585170701589967>

Ocaña-Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.

Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., y Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>

Pesti, C., Györi, J. G., y Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the issue of Teachers as Researchers? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>

Raiker, A. (2020). Praxis, pedagogy and teachers' professionalism in England. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(3), 11-30. <https://doi.org/10.26529/CEPSJ.874>

Renner, J. (2017). Engaging TBR faculty in online research communities and emerging technologies. *Journal of Learning in Higher Education*, 13(1), 33-44.

- Resnick, A. F., y Kazemi, E. (2019). Decomposition of Practice as an Activity for Research-Practice Partnerships. *AERA Open*, 5(3), 233285841986227. <https://doi.org/10.1177/2332858419862273>
- Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 407-426. <https://doi.org/10.1080/03057640500319081>
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., Montero-Mesa, L., De Pablos Pons, J., Rivas-Flores, J. I. R., y Ocaña-Fernández, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- 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>
- Schiera, A. J. (2014). Practitioner research as “praxidents” waiting to happen. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), 107-121.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books ; University of Otago Press ; Distributed in the USA exclusively by St. Martin’s Press.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Storm, S. (2016). Teacher-Researcher-Leaders: Intellectuals for Social Justice. *Schools*, 13(1), 57-75. <https://doi.org/10.1086/685803>
- Ulla, M., Barrera, K., y Acompañado, M. (2017). Philippine Classroom Teachers as Researchers: Teachers’ Perceptions, Motivations, and Challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 52-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.4>
- Vakil, S., McKinney de Royston, M., Suad-Nasir, N., y Kirshner, B. (2016). Rethinking Race and Power in Design-Based Research: Reflections from the Field. *Cognition and Instruction*, 34(3), 194-209. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1169817>