

Las redes de colaboración de profesorado entre centros: impactos, dificultades y retos de futuro^[1]

Elisabet Moreras Costa

Pedagoga y Máster en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo
 Pedagogía e innovación. Escola Pia de Catalunya

Recibido: 07-03-23 – **Aceptado:** 27-04-23

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850488>

Resumen

Las redes de colaboración de profesorado entre centros: impactos, dificultades y retos de futuro

El artículo sintetiza un recorrido de aprendizaje y análisis a través de la escuela inclusiva, las bases del aprendizaje cooperativo, un proceso de indagación sobre los diversos proyectos de colaboración entre profesorado dentro y entre escuelas, y en concreto, un análisis a través de una investigación de tres redes de colaboración de profesorado entre distintas escuelas. Este recorrido nos permite identificar algunas carencias del actual modelo de formación del colectivo docente y las oportunidades que suponen las redes de colaboración entre profesorado para promover la innovación y la mejora de las prácticas educativas.

Palabras Clave: colaboración entre docentes, aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, colaboración entre escuelas, desarrollo profesional docente, redes de escuelas, formación profesorado, educación inclusiva.

Abstract

Teacher collaboration networks between schools: impacts, difficulties and future challenges

The article summarizes a learning and analysis journey through inclusive education, the foundations of cooperative learning, and an inquiry process into various collaboration projects among teachers within and between schools. Specifically, the article investigates three school networks of teacher collaboration. This journey allows us to identify some weaknesses and opportunities in the current model of teacher training and professional development. The research shows that collaboration within school networks promotes innovation and the improvement of educational practices.

Keywords: collaboration among teachers, cooperative learning, peer learning, collaborative professionalism, teacher professional development, school networks, teacher training, inclusive education.

1. Justificación, objetivos y estructura

El Informe 2021 de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación de la UNESCO propone un nuevo contrato, el documento “Reimaginemos juntos nuestros futuros”, en el que en el primer punto señala: “La pedagogía debe organizarse alrededor de los principios de cooperación, colaboración y solidaridad”; el tercero propone: “La enseñanza debe profesionalizarse aún más como un esfuerzo de colaboración en el que el profesorado debe ser reconocido por su trabajo como

productores de conocimiento". En los últimos años se han redoblado las demandas a nuestras escuelas en esta línea y han aparecido diversas iniciativas de organización conjunta de profesorado dentro de las escuelas y entre escuelas que de una u otra forma ponen el énfasis en las posibilidades del trabajo colaborativo entre profesorado por la mejora de las prácticas educativas y la innovación educativa.

En este artículo se sintetizan algunos de los aspectos fundamentales de una investigación desarrollada en el marco del Máster de Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo (Morera, 2022) de la Universidad de Vic, que pretende ser un recorrido de aprendizaje a través de la escuela inclusiva, las bases del aprendizaje cooperativo, un proceso de indagación sobre los diversos proyectos de colaboración entre profesorado dentro y entre escuelas, y en concreto, un análisis de algunas redes de colaboración de profesorado entre diferentes escuelas.

La finalidad de la investigación es conocer a través de los miembros que forman estas redes su opinión y criterio sobre qué es una red de colaboración entre profesorado, cuáles son los objetivos de dichas redes, cuáles son las necesidades por las que se van a crear, entender los elementos básicos de su funcionamiento, profundizar en las estrategias para compartir experiencias y material, cuáles son las principales aportaciones de las redes de profesorado a la innovación educativa y la mejora del aprendizaje del alumnado, y evidenciar cuáles son los principales aspectos positivos y dificultades que el profesorado se ha encontrado a través de su participación en estas redes. Es una investigación cualitativa basada en un trabajo de campo y un análisis de caso múltiple. Se analizan tres casos, en este sentido tres redes de colaboración de profesorado. Se pretende que sea una investigación participativa e inclusiva en la que los participantes de la investigación sean parte activa de la misma y sea una oportunidad de aprendizaje a partir de la reflexión y del contacto con otros profesionales con características similares. Se entiende investigación participativa e inclusiva aquella que está basada en los temas que importan a un determinado grupo de personas, que participan y son informadas del proceso y de los resultados y tiene como objetivo contribuir al cambio social y reconocer al grupo como generador de conocimiento; proporcionan también información que pueden utilizar estas personas para proponer mejoras (Walmsley, Strnadová y Johnson, 2018).

En este artículo se encontrará una primera parte de aspectos más técnicos de la investigación; en una segunda parte, la opinión de los teóricos en relación con las redes de colaboración entre profesorado; una tercera parte en que se presentan las características de las tres redes, posteriormente al análisis extraído de la investigación sobre qué nos han dicho las personas que participan en las redes en relación con lo que dice la teoría; y por último, las conclusiones y propuestas para avanzar en la proliferación de redes de colaboración entre profesorado.

En el momento de escoger las redes, se ha buscado que las redes representaran diversidad de objetivos, contenidos, enfoques y contextos de escuelas que existen por toda Cataluña. Las tres redes son: la Red de Competencias Básicas del Departamento de educación de la Generalidad de Cataluña, la Red Khelidon para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Vic-UCC y la Red de Aprendizaje Cooperativo de Escuela Pía de Catalunya.

De cada red, se han recogido las aportaciones de los coordinadores y de tres escuelas. Por tanto, son representadas nueve escuelas. Se quiso tener información diferenciada de tres perfiles de

personas: las personas coordinadoras de las redes, los referentes de tres escuelas de cada Red y del profesorado participante en las redes, con un total de veintiocho personas.

Por lo que respecta a la Red Khelidon, han participado la Escola La Font, la Escola Germans Corbella y el Institut Miquel Biada; en cuanto a la Red de Competencias Básicas han participado la Escola Vedruna Àngels, el Institut Satorras y la Escola Serra i Hünter; y por último, de la Red de Aprendizaje Cooperativo de Escola Pia de Catalunya han formado parte la Escola Pia de Vilanova, la Escola Pia de Calella y la Escola Pia de Granollers.

2. Marcos teóricos sobre colaboración entre profesorado

Para poder identificar los elementos más importantes para analizar los procesos de colaboración dentro de estas Redes, hemos revisado diferentes aproximaciones sobre esta temática para la innovación y mejora de la práctica educativa.

2.1 El trabajo colaborativo entre el profesorado: finalidades y justificación.

Echeita y otros (2014), proponen cuatro tipos de razones a favor del trabajo colaborativo entre el profesorado:

- Epistemológicas, porque la realidad se construye socialmente, a partir del diálogo, la negociación y las decisiones consensuadas.
- Sociales, porque el profesorado se mueve en un nuevo escenario socioeducativo con retos que requieren superar la individualidad para pasar a un nuevo rol docente.
- Éticas, porque la responsabilidad en el acto de educar debe ser compartida, social y colectiva.
- Profesionales, porque educar no es una técnica que requiera simplemente aplicar unos conocimientos o habilidades, sino que es un acto complejo que necesita reflexión y análisis.

El aprendizaje entre iguales y la colaboración entre profesorado se evidencia en múltiples expresiones, como la observación recíproca, las comunidades profesionales de aprendizaje, los grupos de apoyo mutuo, los grupos de apoyo entre profesionales y las redes de colaboración entre centros, entre otros. Todavía hay mucho camino por recorrer en el ámbito de la colaboración entre profesorado dentro y fuera de la escuela, y cada vez tiene más presencia en artículos de investigación y en investigaciones elaboradas por expertos. Hace falta, sin duda, explorar más, a largo plazo, las nuevas formas de trabajo y aprendizaje conjunto que se producen entre profesionales, entre instituciones educativas y entre éstas y otros agentes educativos cuando se trabaja en red (Parrilla, Sierra y Fiuza, 2018).

2.2 Procesos de colaboración entre profesorado como apoyo a la escuela inclusiva.

Los diferentes elementos que participan en el proceso educativo deben estar alineados. Una escuela que se defina como inclusiva, debe haberlo elaborado a través de un proceso de alineamiento de todas las personas que configuran la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y PAS,

personal de limpieza, etc.), debe haberlo convertido en un cambio de cultura del centro. El proceso de colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa que nos presentan Booth y Ainscow (2015) y se concreta en el Indexforinclusion, señala que para contribuir de forma colaborativa a la promoción de la equidad a través de las escuelas inclusivas es una combinación entre culturas, prácticas y políticas (ilustración 1). Para que la educación inclusiva vaya provocando el cambio a nivel social (inclusión social) debería hacerse desde un enfoque holístico sistémico,

El proceso cíclico de revisión, diseño, implementación y evaluación de las mejoras también se encuentra en la estrategia de formación asesoramiento para avanzar hacia la implementación del aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (Lago, Pujolàs, Naranjo y otros, 2011), a partir de la estrategia colaborativa para mejorar la práctica educativa propuesta por Lago y Onrubia (2008, 2011).



Ilustración 1. Dimensiones del Index for inclusion. Fuente: elaboración propia adaptada de Booth y Ainscow (2015)

2.3 Colaboración entre profesorado dentro y fuera de la escuela. Aprendizaje entre iguales.

Otro referente importante son las propuestas para el desarrollo profesional docente a través de experiencias que conlleven el aprendizaje entre iguales y acompañamiento que implica seguimiento y progreso a partir de una estrategia concreta consensuada por los equipos docentes. En este sentido, se deja atrás el formato tradicional de formación destinado a los docentes. Existe la necesidad de buscar estrategias de apoyo que incorporen la reflexión de los procesos de acción

hacia el cambio en planteamientos y prácticas de apoyo, además de que los docentes se incorporen y sean miembros activos de los procesos de apoyo y asesoramiento formativos, y que tengan como referencia para la estrategia formativa, la colaboración (Gallego, 2002). Así, el nuevo modelo responde a las necesidades de formación vinculadas al contexto de la escuela y, a los intereses de mejora de la práctica educativa de los propios docentes. Este modelo promueve espacios de colaboración entre docentes, en sus puestos de trabajo para que tengan oportunidades de aprender unos de otros, puedan indagar sobre sus prácticas docentes, y trabajen conjuntamente para mejorar su competencia profesional y transformar sus centros (Duran, 2019).

El último informe Teaching And Learning International Survey TALIS sitúa 8 retos de mejora de la práctica docente en España, uno de los cuales, tal y como plantea la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, 2019), es promover el aprendizaje docente entre iguales. Referenciando a Topping (2005), Duran, Corcelles y Miquel (2020), entienden el aprendizaje docente entre iguales como la construcción de conocimiento y habilidades mediante la interacción entre docentes que comparten un estatus o características similares, y donde ninguno de ellos actúa como docente profesional del otro.

En educación, la colaboración profesional y la creación de capital social entre docentes y otros educadores mejoran el aprendizaje de los estudiantes, ya que estos educadores hacen circular sus conocimientos y asumen mayores riesgos. También mejora la capacidad de iniciar e implementar el cambio, ya que las ideas se propagan y perduran más allá de unas pocas ondas cerebrales individuales (Hargreaves y O'Connor, 2018).

2.4 Principios del aprendizaje cooperativo como base de aprendizaje entre profesorado.

Durante el s. XX varios expertos en educación han definido las bases del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje entre iguales y es en estas bases del aprendizaje cooperativo donde afloran conceptos como el trabajo en equipo, la participación y la cooperación.

Debemos tender desde una estructura individualista o competitiva hacia una estructura de la actividad cooperativa (Pujolàs, 2012); lo mismo que nos imaginamos para las aulas, debemos imaginárnoslo para el profesorado. Es necesario que abandonemos la actividad individualista, y pasemos a una actitud de colaboración y de cooperación (Lago y Pujolàs, 2018), para que se conviertan en prácticas cotidianas y así conseguir que el alumnado aprenda más y mejor en un entorno de educación de calidad e inclusiva.

2.5 Las redes de colaboración entre profesorado: concepto, finalidades y funcionamiento.

Las redes de colaboración entre profesorado pueden tener lugar en el mismo centro desencadenando mejor una comunidad profesional de aprendizaje pero también, fuera de la escuela, potenciando la relación de centros. Trabajar conjuntamente entre centros es un factor clave de éxito hacia el camino de la escuela inclusiva. Los estudios indican que la colaboración entre centros tiene un enorme potencial para promover mejoras a nivel del sistema, especialmente en contextos urbanos complicados (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013).

Tanto Hadman y Chapman (2009) como Hargreaves y O'Connor (2020), afirman que no todas las redes deben estar diseñadas igual; tienen distintos contenidos y propósitos, como difundir la innovación, apoyar mejoras o implementar cambios; así como tener distintas formas: redes radiales, sistemas nodales y redes cristalinas. Las redes radiales se organizan en torno a un nodo central desde donde se difunde la información a los participantes; los sistemas nodales comprenden microcentros, las escuelas se agrupan por regiones, niveles, enfoques... y por último, las redes cristalinas carecen de centros reconocidos, las interacciones se dan a través de la red en vías de comunicación múltiple y superpuesta. La primera idea clave del ciclo acción-reflexión-acción es la reflexión conjunta para poder actuar y, después de la acción, reflexionar de nuevo. La segunda idea clave se refiere a la acción inmediata en el aula. La tercera idea clave se centra en el beneficio de documentar los procesos, tanto para el centro, como para compartir con otros centros (Hernández, Esteve, Sanmartí y Duran, 2019). El uso de evidencias para analizar la enseñanza dentro de la escuela puede ayudar a promover el desarrollo de prácticas inclusivas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013).

2.6 El profesionalismo colaborativo.

Hargreaves y O'Connor (2018) hablan de la diferencia entre la colaboración profesional y el profesionalismo colaborativo, como puede verse en la ilustración 2, teniendo en cuenta el nivel de confianza y la precisión. El profesionalismo colaborativo se basa en cómo las personas colaboran más a nivel profesional y también sobre cómo desarrollan su profesión de forma colectiva. A su vez, es normativo, y consiste en crear una práctica profesional conjunta más fuerte y mejor, y la colaboración profesional es más descriptiva, diseña unas líneas sobre cómo las personas trabajan juntas en una profesión (Hargreaves y O'Connor, 2020).

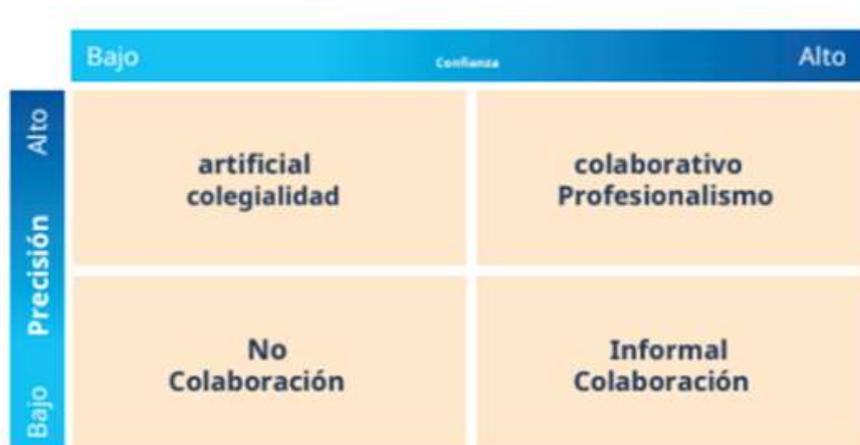
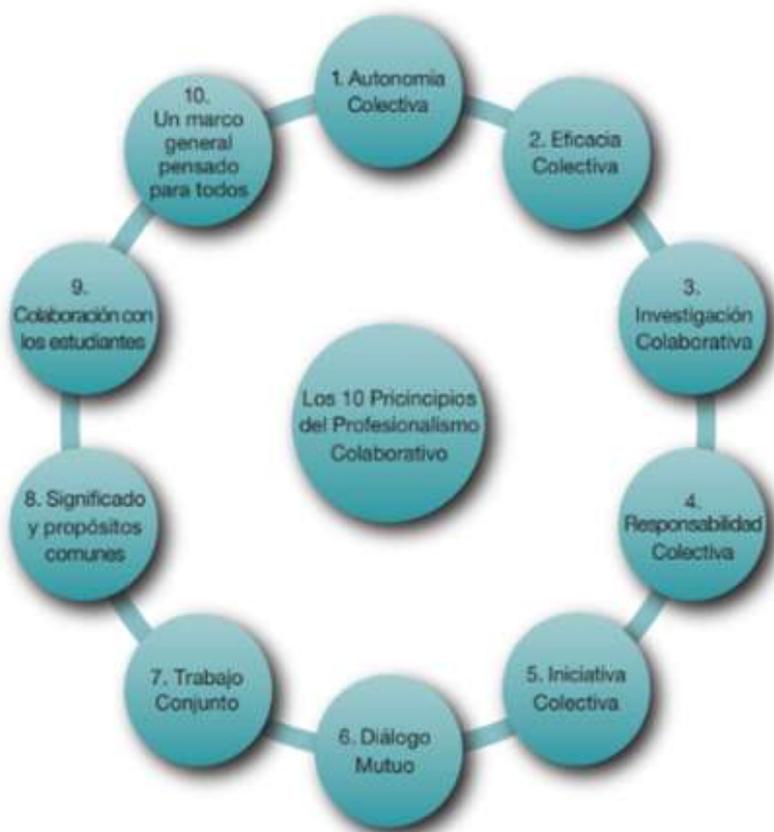


Ilustración 2. Cuadrantes de la colaboración. Hargreaves y O'Connor (2018).

La indagación colaborativa debería estar incrustada en la cultura y vida de la escuela, en la cual los educadores tienen cuidado y solidaridad entre sí como compañeros de profesión mientras dan respuesta a las necesidades del alumnado, las de la sociedad y las de sí mismos (Hargreaves y O'Connor, 2018). También se basan en el hecho de que el profesionalismo colaborativo es más una

necesidad que una opción en las escuelas de hoy día. Ninguna profesión, ni las personas que forman parte de ella, pueden progresar sin la capacidad y la voluntad de los profesionales para compartir sus conocimientos y experiencia para resolver conjuntamente problemas de la práctica (Hargreaves y O'Connor, 2018).



Il·lustració 3. 10 principios del Profesionalismo Colaborativo. Hargreaves y O'Connor (2020).

Hargreaves y O'Connor (2020, p.7) señalan los 10 principios del profesionalismo colectivo:

1. Autonomía colectiva – independencia a nivel burocrático, el profesorado recibe o asume autoridad.
2. Eficacia colectiva - la creencia de que, juntas podemos marcar la diferencia para el alumnado al que educamos, pase lo que pase.
3. Investigación colaborativa – que la investigación entre en la escuela y sea participativa.
4. Responsabilidad colectiva – responsabilidad social, hablar de nuestro alumnado, no de mis alumnos.
5. Iniciativa colectiva – hay menos iniciativas individuales pero más iniciativa común y compartida. Esto significa que, al ser compartida, es más colectiva y el impacto es mayor.
6. Diálogo mutuo - se basa en el diálogo, es necesario que las personas involucradas hablen y participen.
7. Trabajo conjunto – favorece la reflexión y el compartir prácticas específicas y sus consecuencias.

8. Significado y propósito común - compartido también.
9. Colaboración con el alumnado - es necesario que sean sujetos de actuación y participantes.
10. Un marco general pensado para todos – tienen una visión general de la educación.

3. Ejemplo de 3 redes de colaboración activas en Cataluña. Características

Nos situamos en Cataluña, donde desde hace unos pocos años, la colaboración entre centros se valora cada vez más, como un nuevo modelo de aprendizaje del profesorado y de desarrollo profesional docente sin olvidar el objetivo final que es la mejora de los aprendizajes del alumnado en un contexto acogedor e inclusivo.

3.1 La Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo.

La Red Khelidon para el aprendizaje cooperativo <http://khelidon.org/ca> (a partir de aquí Red Khelidon) es una red a nivel estatal, que ha sido promovida por el GRAD (Grupo de Investigación en la Atención a la diversidad) de la Universidad de Vic. Actualmente hay más de 60 centros que participan en ella. El objetivo de esta red es fomentar una escuela basada en los principios de la democracia y la inclusión a través de transformar el aula y la escuela a través de una estructura cooperativa de aprendizaje y enseñanza; a la vez que se pone en común, reflexiona y mejora las estrategias de aprendizaje cooperativo que docentes y centros utilizan para proporcionar apoyo a los equipos donde hay alumnado con diversidad funcional, cultural o social, que encuentra más barreras en el momento de participar y aprender en los mismos equipos (Juan, Lago y Soldevila, 2020). La Red Khelidon nace en 2015 por una necesidad de los centros que realizan la formación-asesoramiento durante 3 o 4 años del programa Cooperar para Aprender, Aprender a Cooperar del mismo grupo de investigación. Se realizaban Jornadas a nivel catalán, y Simposios a nivel estatal para intercambiar prácticas, continuar aprendiendo y mejorar las prácticas que el programa CA/AC ofrecía, pero se vio la necesidad de crear una estructura. Existe una comisión ejecutiva para organizar y marcar los tiempos, son 3 personas que deciden aspectos formales de la Red, y un grupo de trabajo ampliado que llevan la organización de la Red y se encargan de organizar los Simposios y las Jornadas presenciales. Además, hay unos 7 grupos de trabajo en torno a una temática y que se organizan a través de dos personas coordinadoras, y durante el curso hacen unas 7-8 sesiones.

3.2 La Red de Competencias Básicas.

Es impulsada por el Departamento de Educación durante el curso 2001, con un grupo de centros que en aquel momento querían dar respuesta a los resultados de las pruebas de competencias básicas, y de ahí el nombre. Configuraron la Red 0 en la cual fueron incluyendo centros, hasta 50. Actualmente existen 14 redes (628 centros inscritos) repartidas por el territorio catalán y se cuenta con el apoyo a la coordinación desde los centros de recursos de zona. La Red de Competencias Básicas <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/> (en adelante la Red de CB) es una modalidad de formación y desarrollo profesional docente basado en el aprendizaje entre iguales y red. Está

formada por equipos docentes de diferentes centros que desean iniciar, mantener o consolidar procesos de reflexión-acción en equipo y en red para transformar los centros en un espacio que favorezca el aprendizaje (Hernández y otros, 2019). Se basa en los principios básicos fundamentales que identifican el aprendizaje colectivo y la profesionalización interactiva ligado al desarrollo personal de cada uno de sus miembros, de Thurler (2004), citado en Hernández et al. (2019).

3.3 La Red de Aprendizaje Cooperativo de la Escola Pia de Catalunya.

La Escola Pia de Catalunya incluye 19 centros en el territorio catalán, organizadas en red desde 1988 donde se contemplaban tres ejes: proyecto educativo, administración y secretaría. El órgano de gobierno es la asamblea de las Instituciones Educativas que se celebra cada 4 años en donde se decide la estrategia común y las políticas comunes a seguir. En 2011 la asamblea encargó a un equipo de trabajo una tarea definida: “Elaborar una propuesta de las Instituciones Educativas, que se fundamente en una utilización flexible de los recursos, del espacio y del tiempo, que priorice el trabajo por competencias, el uso de metodologías interdisciplinarias y globalizadoras y aumente el carácter inclusivo.” Así fue, como en la asamblea de 2015 se presentó el proyecto SUMMEM y se aprobó después de trabajarlo con la comunidad educativa a través del proceso asambleario. El objetivo de SUMMEM es acompañar a crecer a personas libres y autónomas que, de manera crítica, puedan vivir en comunidad y se sientan comprometidas en la construcción de un mundo justo, sostenible y en paz. El proyecto SUMMEM tiene como base tres elementos: interdisciplinariedad, aprendizaje cooperativo y evaluación. Así fue como a través del GRAD de la Universidad de Vic se diseñó una estrategia para poder implementar el aprendizaje cooperativo en las 19 escuelas. Se crearon equipos territoriales de trabajo que llevaban el seguimiento de las fases de implementación del programa. Pasados seis cursos, la Escola Pia Catalunya decide organizar una Red de apoyo entre docentes de las diferentes escuelas para continuar y mejorar la transformación de las escuelas en relación con el aprendizaje cooperativo. A pesar de haberse iniciado la Red de Aprendizaje Cooperativo de la Escola Pia (a partir de aquí Red de Escola Pia) oficialmente en el curso 2021-2022, las escuelas y los docentes que forman parte de ellas, tenían ya una larga trayectoria y experiencia de colaborar y compartir estrategias de aprendizaje.

4. Para qué son útiles las redes de colaboración según los participantes

4.1 Definición y función de las redes.

De las aportaciones de Hargreaves y O'Connor (2020) sobre los 10 principios del profesionalismo colectivo, hemos destacado tres: la responsabilidad colectiva, la iniciativa colectiva y la eficacia colectiva. Por otra parte, hemos tenido en cuenta los conceptos de responsabilidad individual como elemento básico del aprendizaje cooperativo, junto con la interdependencia positiva, la participación equitativa y la interacción simultánea: el PIES, el acrónimo que utiliza Kagan (1999). Para la red Khelidon la cooperación es un elemento básico de la red y los participantes lo identifican como estructura para aprender en la red en sí. En cambio, en la red de EscolaPia, el aprendizaje cooperativo es un principio básico pero no se identifican explícitamente los cuatro

principios con el trabajo en red. Y por último, en la Red de Competencias Básicas, el principio de colaboración es la base del programa, pero no se identifican los elementos básicos de la cooperación puesto que en los principios básicos fundamentales identifican el aprendizaje colectivo y la profesionalización interactiva unidos al desarrollo personal de Thurler (2004) citado en Hernández et al. (2019).

Tal y como hemos visto, Echeita y otros (2014) plantean cuatro tipos de razones en favor del trabajo colaborativo del profesorado: epistemológicas, sociales, éticas y profesionales. Las afirmaciones de los docentes que han participado en la investigación para determinar cuáles son las necesidades de la red coinciden con algunas de las razones a favor de dicho trabajo colaborativo. Tal y como hemos dicho antes, el apoyo emocional entre docentes que tanto destacan las personas que han participado en la investigación entre docentes, es necesario en relación con todas las razones sociales, epistemológicas y éticas. En cuanto a la razón profesional, es necesario estar al día de la propia profesión, renovarse y actualizarse, y consta como un elemento necesario para la existencia de las redes. Educar no es un acto de transmisión de conocimientos únicamente, es un acto de diálogo.

La indagación colaborativa debería estar integrada en la cultura y vida de la escuela, donde los compañeros de profesión se cuidaran unos a otros (Hargreaves y O'Connor, 2018). Tal y como decíamos en el anterior apartado, la red de colaboración entre docentes en la escuela y entre escuelas, se va viendo cada vez más, como una posibilidad de formación continuada del profesorado. Según Bolívar (2000) la escuela debe ser una institución que aprende. Aprendizaje constante y en todas las direcciones.

4.2 Un nuevo modelo de formación del profesorado y desarrollo profesional docente.

Los participantes encuentran necesario que las redes permitan estar al día de la actualidad pedagógica a través de la práctica reflexiva. Además, las coordinaciones de las redes destacan que las redes sean aquel espacio de reflexión pedagógica que tanto cuesta encontrar en el día a día de los profesionales de la educación. Constatan que con su participación en las redes, comprueban cómo las redes pueden ser efectivamente un nuevo modelo de formación del profesorado y de desarrollo profesional docente. Se identifican las redes de colaboración entre profesorado como una estrategia favorable para la formación del profesorado y para su desarrollo profesional, así como la formación del profesorado un elemento de apoyo claro hacia la escuela inclusiva (Gallego, Jiménez y Corujo, 2018). Gallego (2002) comenta que los profesionales deben tener como estrategia formativa la colaboración y ser miembros activos de los procesos de apoyo y asesoramiento formativos. Duran (2019) resalta que el nuevo modelo hace que se promuevan espacios de colaboración en el lugar de trabajo para aprender unos a otros y poder indagar en sus prácticas docentes, en definitiva, transformando los centros y mejorando sus competencias profesionales. El profesionalismo colaborativo es más una necesidad que una opción en las escuelas de hoy en día. Los profesionales deben compartir conocimientos y experiencia para resolver problemas conjuntamente y para progresar (Hargreaves y O'Connor, 2018).

4.3 Dificultades y prácticas educativas concretas a las que las redes debe dar respuesta.

Trabajar individualmente como docente es una de las dificultades más problemáticas que se encuentra en los centros, y cambiar esta práctica es cambiar la cultura de centro y ese cambio es muy complicado. Los resultados obtenidos de las tres redes confluyen en este punto, y como dice Pujolàs (2012) debemos tender de una estructura individualista o competitiva hacia una estructura de la actividad cooperativa (Pujolàs, 2012); lo que nos imaginamos y deseamos para nuestro alumnado, debemos imaginarnos para el profesorado.

Además, los resultados de las tres redes coinciden en que las redes deben dar respuesta a la necesidad de compartir entre centros los elementos de cambios organizativos y estructurales que la escuela debería realizar si quiere dar lugar a este cambio de cultura del centro. En resumen, en común coinciden que las redes afectan a las cuatro necesidades planteadas sin poder separar unas de otras: mejora de la práctica en el aula, mejora del aprendizaje del alumnado, desarrollo profesional y organización, estructura de centro.

La colaboración con el alumnado es uno de los temas que no ha salido citado por ningún miembro del profesorado de la red de la investigación llevada a cabo y que Hargreaves y O'Connor (2020) destacan como principio del profesionalismo colectivo. Es necesario que las personas a las que se dedican todos los esfuerzos y para las que existe la profesión docente sean sujetos de las actuaciones y participen de ellas en general. Es un error común: pensamos lo mejor para el alumnado, sin preguntarle al alumnado.

4.4 Elementos fundamentales del funcionamiento de una red.

Tanto las coordinaciones de las redes como los referentes, como las personas que participan de las redes, han especificado la necesidad de progresar y alcanzar el objetivo para la que está creada la red. Por tanto, estos objetivos deben ser conocidos, como es en el caso de la red de CB y la red Escola Pia; y creados conjuntamente y consensuados los objetivos específicos, con respecto a los grupos de trabajo de la red Khelidon. También es necesario que esté definido el compromiso que asumen las escuelas al incorporarse a la red, y los participantes en las redes con unos compromisos u objetivos anuales. Según Hargreaves y O'Connor (2020), uno de los 10 principios del profesionalismo colectivo es que el significado y propósito sea común y lo más compartido posible. Sólo así se mantiene vivo un proyecto, actualizado: cuando se le da importancia, tiempo y mejoras constantes. Éste es uno de los aspectos que comentan las coordinaciones de las redes. Ni se imaginan cómo darle continuidad al proyecto, al cambio, sin la posibilidad de participar en las redes.

Pese a que existen pocos referentes teóricos sobre la forma y el funcionamiento de las redes de colaboración entre docentes, sí que se evidencia que no todas las redes deben estar diseñadas de igual manera ni tener los mismos contenidos y propósitos. En este sentido se recomienda no duplicar diseños que funcionen en determinados países ya que hay que modificarlos adaptándolos al entorno y a la cultura propia (Hargreaves y O'Connor, 2018, 2020).

A partir de la información analizada en la investigación podríamos decir que la red de CB es una red radial y un sistema nodal[3], puesto que desde una comisión de expertos se decide el ciclo

formativo y la coordinación prepara la estrategia concreta para que se pueda desarrollar aquel ciclo formativo y lo difunde en los centros a través de las redes territoriales, que están organizadas como un sistema nodal ya que tienen agrupaciones territoriales y formas de funcionar concretas cada una de ellas. La red Khelidon funciona como sistema nodal, existe una coordinación común que vela por el funcionamiento de la red y el desarrollo de las actividades comunes como son la Jornada y el Simposio que se organizan cada dos años intercalados, pero independientemente de la coordinación existen los grupos de trabajo que tienen funcionamiento propio a través de sus objetivos y utilizan estrategias diversas para compartir el material. La red Escola Pia es radial pero a la vez es un sistema nodal, ya que existe la coordinación que conjuntamente con el equipo pedagógico de la Escola Pia y de la información extraída de las sesiones del curso anterior, decide el objetivo común para el próximo curso y por eso es radial, pero a la vez tiene 5 redes de 3-4 escuelas cada una, organizadas con un criterio heterogéneo que hacen el sistema nodal. Cada red de centros funciona de manera similar, pero tienen necesidades concretas diversas. Los participantes en la investigación valoran como elemento de éxito el hecho de que la red tenga una estructura sólida, continuista en el tiempo y con una sólida organización.

En el profesionalismo colaborativo, la autonomía colectiva significa cómo los docentes que participan en la red son autónomos para tomar decisiones, busca la independencia a nivel burocrático (Hargreaves y O'Connor, 2020). Es un hecho determinante si las personas que participan en la red asumen o reciben autoridad. En cuanto a la red de CB está organizada de forma que es el comité de expertos junto con la coordinación que recoge la información de las diversas redes, quien decide el ciclo formativo con el que la red de CB avanzará. Pero los miembros que forman parte de la red, los equipos impulsores de las escuelas no lo ven como un exceso de autoridad, al contrario, lo reciben como un obsequio, como que hay personas que piensan en cuál es el camino que debemos ir siguiendo. Cabe decir que los objetivos anuales son muy abiertos y cada red, cada centro, tienen la autonomía y, por tanto, la autoridad de adaptarlo a las necesidades del centro y del entorno. Los centros no lo viven como un encorsetamiento, todo lo contrario, como una oportunidad. En cuanto a la red Khelidon, la coordinación técnica marca el calendario de curso y facilita y apoya que los grupos de trabajo se coordinen y avancen en un objetivo común consensuado por el mismo grupo de trabajo; así que existe autonomía colectiva en los grupos de trabajo. En cuanto a la Escola Pia, con su poco recorrido de vida, se puede percibir que existe la coordinación que decide finalmente el elemento común pero, se decide en base a las necesidades escuchadas y recogidas en las diferentes redes; por otra parte, cada escuela decide cuáles son sus objetivos de curso dentro de su plan de mejora anual, a fin de realizar aquellos objetivos,

En la red Khelidon y en la red de CB hay un momento importante en el curso: la celebración de una Jornada o Simposio. Las coordinaciones de esas dos redes le dan mucha importancia a ese día ya que es el momento para celebrar, para compartir, para intercambiar experiencias. Se le da tanta importancia que ambas redes coinciden en darle valor y hacerlo presencial. Durante la pandemia del COVID-19 se mantuvieron las redes online pero en el curso el 21-22, las Jornadas de julio de las dos redes se han hecho presenciales ya que es una de las actividades estrella. En la red Khelidon, al ser estatal, un año se realizan las jornadas territoriales y al año siguiente el simposio a nivel estatal.

Es importante para el funcionamiento de la red, saber también, cuál es el motivo de la escuela para participar en la red. En la red de CB y la red Khelidon la participación es voluntaria realizando la solicitud en la coordinación; en el caso de la red de Escola Pia la participación es obligatoria, las 19 escuelas deben estar ahí para que el objetivo como colectivo se alcance.

También se ha visto que un elemento fundamental del funcionamiento de la red es la certificación recibida por haber participado en ella. En la red de CB se entrega un certificado con reconocimiento del Departamento de Educación como acción formativa de 30 horas a las dos personas coordinadoras de cada centro que participan en la red territorial. Se entrega también un certificado de 30 horas a las personas que configuran el equipo impulsor de la escuela y a las personas coordinadoras de cada centro un certificado como personas formadoras en su escuela. En la red Khelidon no se da certificado y en la red de Escola Pia tampoco. La destinación horaria en la red de Escola Pia está dentro del horario laboral, y en la red de CB y la red Khelidon está fuera del horario laboral.

4.5 Estrategias que se utilizan para compartir la información.

En este ámbito tampoco existen muchos estudios científicos que analicen estrategias y elementos que hayan favorecido que la compartición e intercambio de materiales sea más provechoso, eficaz y eficiente. De los pocos que hay, existe uno muy potente, es la idea de la retroalimentación, más conocida como feedback. El feedback está de moda como una de las principales prioridades para la mejora de muchos países, pero es necesario saber de qué estamos hablando cuando hablamos de feedback (Hargreaves y O'Connor, 2020). Estos autores afirman que es necesario que éste consista en comentarios constructivos y críticos en múltiples fórmulas. Presentan la idea de la importancia de la amistad crítica en los procesos de desarrollo. La estrategia del feedback ha aparecido en las tres redes. En la red Khelidon como algo que está muy estructurado, por tanto, en el momento en que alguien está explicando una experiencia, el feedback y la participación del resto de personas está planificada para que el hecho de compartir ya sea una experiencia de aprendizaje. En cuanto a la red de CB le dan mucha importancia al feedback, incluso es un elemento del ciclo formativo actual, pero no se ha acabado de percibir la estructura de este feedback durante la sesión. En la red de Escola Pia existe el feedback y la amistad crítica pero no de manera estructurada.

La estructura de sesiones es otro elemento de las redes a tener en cuenta para hacer el diseño. En la red de CB se encuentran unas 6 veces por curso, con dos partes, una formativa y otra de intercambio de experiencias. En la red Khelidon se encuentran unas 7-8 veces por curso y se basan en el intercambio de experiencias, aunque en la mayoría de grupos de trabajo participan expertos que dan su opinión. El profesorado miembro de las redes valora mucho la presencia de estos expertos. En la red de la Escola Pia, en el curso 21-22 se han encontrado tres veces: la primera con un experto a nivel individual, y como red dos veces para poner en marcha y para cerrar a nivel de redes organizadas, y como elemento común se está diseñando actualmente.

En el ámbito de la estrategia para intercambiar experiencias y para compartir materiales hay mucho camino por recorrer, ya sea en el ámbito del diseño de las sesiones, como en el ámbito de la investigación científica. Las coordinaciones de las tres redes le dan mucha importancia. En la red Khelidon, existen dos personas y la coordinadora de la red que destacan el funcionamiento de un

grupo de trabajo durante el curso 21-22 donde se produjo una triangulación entre tres centros a través de unas grabaciones. Se organizaron cinco sesiones: la primera para decidir la temática y la forma de organizarse y cómo hacer las grabaciones; las otras tres para ver las grabaciones y hacer el feedback pertinente; y la última para evaluar cómo había ido. Se ha valorado como un proceso que genera mucho aprendizaje, aporta muchos cambios de tu práctica real en el aula de una forma muy constructiva y aprovechando mucho el tiempo. Hernández, Esteve, Sanmartí y Duran (2019) hablan del ciclo acción-reflexión-acción continua, la experimentación, la documentación y evaluación de las prácticas como elementos de la red de CB, estas personas forman parte de la comisión de expertos de la red de CB. El ciclo acción-reflexión-acción es la reflexión conjunta para poder actuar y, después de la acción, reflexionar de nuevo y así cíclicamente.

Hernández et al. (2019) dan importancia también a la documentación de los procesos tanto para el propio centro, como para compartir con otros centros. Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) también señalan que el uso de evidencias para analizar la enseñanza dentro de la escuela puede ayudar a promover el desarrollo de prácticas inclusivas. En las tres redes también se le da importancia a la documentación. En la red de CB a través de la carpeta de aprendizaje y un Excel por cada centro; en Khelidon a través de que en cada Simposio y Jornada se guarda el material muy cuidadosamente y cada grupo de trabajo decide cómo elaborar sus evidencias y documentación; y en la red de Escola Pia a través de unos Excel en que se comparten los planes de mejora de cada centro.

4.6 Aportaciones de las redes en relación a la mejora del aprendizaje del alumnado, la mejora de las prácticas docentes y el desarrollo profesional.

Existen investigaciones que detallan los efectos de participar y formar parte de una red de colaboración entre docentes. Tal y como afirman Hargreaves y O'Connor (2018) en educación, la colaboración profesional y la creación de capital social entre docentes y otros educadores mejora el aprendizaje de los estudiantes, ya que estos educadores hacen circular sus conocimientos y asumen más riesgos. Por su parte, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) destacan que es un elemento clave y de éxito hacia la escuela inclusiva el trabajar conjuntamente entre centros, tiene un gran potencial para promover mejoras a nivel de sistema. También Hargreaves y O'Connor (2020) contemplan el trabajo conjunto como uno de los principios del profesionalismo colectivo y que favorece la reflexión el hecho de compartir prácticas específicas. Los participantes de las redes coinciden en que aporta desarrollo profesional docente y, en consecuencia, la mejora de los aprendizajes del alumnado en el aula, la mejora de la práctica docente, y los cambios en la organización y estructura del centro. Los participantes de las redes, en especial los de la red de CB, comentan que participar como escuela en un entorno colaborativo como una red entre escuelas favorece en definitiva a todo el centro.

La acción de compartir una práctica diseñada, implementada y evaluada por uno mismo (no hace falta que sea de éxito, puede ser un error), hace que haya una preparación previa con tareas como buscar documentación, evidencias, diseñar el material..., y esto los participantes en las redes comentan que ya genera aprendizaje y reflexión. Pero si después de hacer la presentación de la experiencia, existe una estructura de participación para realizar un feedback organizado

posteriormente (aspectos positivos, aspectos a mejorar y comentarios), están de acuerdo que el aprendizaje es mucho más enriquecedor.

4.7 Aspectos positivos que encuentran los participantes de las Redes.

Fullan (2002) encuentra que la base es la interacción entre personas y esta interacción se da en las redes de colaboración entre profesorado. Fullan (2002) dice que cambiar implica aprender algo nuevo, por tanto, participando en las redes, aprendemos y cambiamos; también comenta que las creencias, las habilidades y el sentido de todo ello dependen significativamente de si el equipo educativo trabaja individual o colaborativamente, ya que interaccionando con personas –y más, con profesionales similares–, provocan sentimientos positivos hacia su trabajo. Todas las personas que han participado en la investigación han constatado este punto, y como ya hemos dicho antes, el apoyo emocional y moral recibido.

Los participantes de la investigación concuerdan en que las redes les han aportado muchas cosas positivas como ya se ha dicho, y que en definitiva, todas revierten en el aula. Las redes son un espacio de crecimiento personal y profesional, de diálogo y reflexión, de actualización pedagógica y aprendizaje entre iguales. El diálogo mutuo, es uno de los principios del profesionalismo colectivo, se le da mucha importancia a que la interacción se base en el diálogo y en la participación (Hargreaves y O'Connor, 2020), y para hilar más delgado, en la participación equitativa, condición elemental para que se produzca el aprendizaje cooperativo (Pujolàs et al., 2011).

De una red en concreto, la red de CB, destaca la flexibilidad como aspecto positivo para la realización de las tareas asignadas en cada curso. También como aspectos positivos de la red de CB y de la red Khelidon, destaca la presencia de expertos en la temática.

El formato de la red no deja indiferente entre los y las que participan en ella. Independientemente de en qué red han participado, hay personas que han visto como un aspecto positivo el hecho de no haberse de desplazar y poder realizar las sesiones telemáticamente, y en cambio hay personas que valoran la pérdida de calidad cuando se realiza online. Las plataformas tecnológicas permiten repensar el formato de las redes para ver cuál es el objetivo real y cuál es el formato más adecuado para conseguir los objetivos de una sesión en concreto. Tal y como se ha dicho antes, dos redes, la de CB y Khelidon, tienen muy claro que debe haber como mínimo un elemento presencial en el curso. La tecnología no lo es todo y no debe ser la respuesta a todo.

4.8 Dificultades que encuentran para conseguir los objetivos de las Redes.

La dificultad más compartida entre los participantes de las tres redes es la transmisión de los aprendizajes adquiridos en la red hacia el claustro, hacia la escuela. Comentan varias razones, pero pueden reducirse a tres: el tiempo, el tamaño del claustro y la resistencia al cambio por parte de un grupo grande de maestros, por poca motivación de aprender y probar cosas nuevas. Tal y como afirman Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) la existencia de creencias limitadoras produce la resistencia al cambio hacia prácticas más inclusivas, por lo que es necesario trabajar para tener una visión compartida en el claustro y en la comunidad educativa. Para legitimar la resistencia al cambio Hargreaves y O'Connor (2020) proponen pedir a los maestros que hagan una lluvia de ideas sobre los riesgos y problemas asociados con nuevos programas o innovaciones; así se podrá detectar

cuáles y cuántos maestros resultan problemáticos y qué soluciones se pueden buscar para avanzar. Pero no todo es tan fácil como parece. Las tres redes coinciden en que encontrar personas en el claustro que quieran participar en las redes es complicado, y que, con las que las que participan, hay que velar por que no vayan sobrecargadas. Estos autores también proponen realizar un análisis, mirar atrás y entender el por qué. Son los cuatro factores del profesionalismo colaborativo que ayudan a comprender y también a activar los contextos y culturas que le preceden, qué tiene éxito y qué le rodea: *antes* (¿qué había antes?), *dentro* (qué hay cerca, en relación con la colaboración?), *al lado* (¿hay becas, tiempo, certificaciones?) y *más allá* (mirar alrededor, conocer ideas, más allá de la red).

La estructura y organización del centro no permite encontrar espacios para hablar de actualización pedagógica y reflexión de la propia práctica en el aula; así que cuesta mucho poder realizar este traspaso al claustro. La red de CB tiene el equipo impulsor en la escuela con el que cuenta con 30 horas de encuentros para ir desarrollando y compartiendo las tareas marcadas. Pero los referentes de la red Khelidon y de la red Escola Pia deben buscar espacio en la organización del día a día en la escuela. Han podido ir encontrando espacios en los claustros generales, en la comisión de aprendizaje cooperativo; y lo que mejor ha funcionado, espacio integrado en las reuniones de nivel o ciclo, que forme parte del día a día; también comentan que es necesario diseñar estrategia y tener tiempo para hacer el diseño de la misma.

La otra dificultad para el éxito de una red –también compartida entre las tres redes– es la inestabilidad de los equipos educativos del claustro. En la red de CB y la red Khelidon, el perfil de las escuelas que son públicas y las plazas no definitivas y el interinaje, hacen que se haga muy complicada la consolidación de innovaciones y nuevas metodologías y menos una cultura del centro. Hargreaves y O'Connor (2020) constatan que es difícil colaborar eficazmente cuando el personal sigue cambiando, y más cuando los líderes siguen cambiando; cuando existe una cultura de alta rotación, los maestros se sienten mejor trabajando individualmente.

5. Conclusiones

En las conclusiones se destacan elementos interesantes y se proponen algunas mejoras destinadas a la filosofía, el marco teórico y el funcionamiento de las tres redes. También se hace alguna recomendación de hacia dónde deberían ir, e indicaciones para iniciar nuevas redes de colaboración entre profesorado.

1. La constatación de que las redes de colaboración entre docentes son un **elemento de apoyo básico para la escuela inclusiva**, equitativa, de calidad y basada en los valores democráticos. Las redes potencian que los profesionales de la educación pasen del individualismo docente hacia una responsabilidad colectiva y social. Así se puede ir trabajando el cambio cultural para que los centros se conviertan en espacios de aprendizaje en todas las direcciones. La escuela debe ser una institución que aprenda (Bolívar, 2000). Es necesario que exista **indagación colectiva e investigación colaborativa**. Una buena

práctica es promover las redes de colaboración entre profesorado entre escuelas, pero también dentro de cada centro.

2. La red de colaboración entre docentes dentro y fuera de la escuela está aflorando, cada vez más, como **nuevo modelo de formación entre el profesorado**, ya que tal y como se ha visto en la investigación, la sensación de los participantes en las redes es que mejora el aprendizaje del alumnado, mejora el desarrollo profesional, mejora la actuación docente en el aula, y mejora la organización y estructura de la escuela. La mayoría de personas aprenden más y mejor cuando participan en actividades con otras personas (Pujolàs, 2012). La base de las redes de colaboración es la interacción entre las personas, y en cómo éstas dan y reciben ayuda de los demás. Hay que poner énfasis y cuidar esta interacción, las relaciones entre personas, haciendo que se convierta en apoyo emocional de calidad y que provoque aprendizaje, aspecto que las personas que participan en la red valoran tanto. Es necesario destinar tiempo de las redes a esto y tener en cuenta a la vez el diseño y la programación de las sesiones de las redes. Trabajar en red, trabajar colectivamente, se debe aprender y conviene tener en cuenta que hay que ir poco a poco. Deben romperse resistencias al cambio y al individualismo docente y esto es muy difícil hasta llegar a cambiar la cultura del centro.
3. Se valora que las redes tengan una **estructura sólida en lo que se refiere a contenido e infraestructura**. En cuanto al contenido, es necesario profundizar en investigaciones científicas y darle forma como por ejemplo con los principios de la cooperación y/o con el profesionalismo colaborativo. Se valora que haya unos expertos/institución que den forma, solidez y viabilidad a la red. Sin embargo es bueno que cada red tenga sus características y particularidades dependiendo del entorno y la cultura, creándose a partir de unas necesidades concretas. No deben duplicarse modelos porque el grado de fracaso puede ser alto. Deben escucharse las necesidades del entorno y tener muy claro el objetivo de la red.
4. Hay mucho camino por recorrer en cuanto a las estrategias de intercambio de material y de experiencias y funcionamiento general de la red. Es necesario que las conversaciones y reuniones se conviertan en diálogos interesantes, con feedback constructivo e investigación educativa. También es necesario crear cultura de crear evidencias y documentación de los elementos que aparecen en la red. Una de las experiencias que más se valora es el encuentro presencial para celebrar los aprendizajes a final de curso. La tecnología debe ser una herramienta que hay que pensar muy bien dónde y cuándo la utilizamos para que tenga un impacto positivo. Ya sea para compartir materiales, para encontrarse, para optimizar procesos.
5. Hasta ahora, no se ha tenido en cuenta en las redes de colaboración entre docentes, la presencia del alumnado. Hay que tener presente la participación del alumnado en el proceso para que se conviertan en agentes de cambio junto con el profesorado y una fuente de información de un alto valor.
6. La inestabilidad del equipo de profesionales en los centros no ayuda a que los cambios y las transformaciones educativas sean posibles, por lo que habría que repensar cómo fomentar la estabilidad de los equipos para que los cambios y las innovaciones sean más

transformadoras y con el fin de una escuela que garantice la inclusión de todas las personas que participan en ella.

Referencias Bibliogràfiques

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares* (2ª ed.). Madrid: OEI / FUHEM.
- Duran, D. (2019) Aprenentatge docent entre iguals: Mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 50(3), 47-58.
- Duran, D.; Corcelles, M. y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbitos de Psicopedagogia y orientación*, 53(3), 49-61.
- Echeita, G.; Monarca, H. A.; Sandoval, M., i Simón, C. (2014). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. MAD.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gallego, C.; Jiménez, A. i Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- Generalitat de Catalunya. (2022, setembre, 10). *Xarxa de Competències Bàsiques*. <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/>
- Hargreaves, A. i O'Connor, M. (2018). Leading collaborative professionalism. *Seminar Series. Centre for Strategic Education (CSE)*, 274.
- Hargreaves, A. i O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. (English language edition published by SAGE Publications of London, New Delhi, Singapore and Washington DC, Trans) Editorial Morata. (Trell original publicat al 2018).
- Hernández, F., Esteve, O., Sanmarti, N., & Duran, D. (2019). *Formar per transformar. La Xarxa de Competències Bàsiques, un model de professionalització docent*. Barcelona.
- Juan, M.; Lago, J.R. i Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*. 53(3). 22-33.
- Khelidon. (2022, setembre, 10). *Khelidon, xarxa de centres per a l'aprenentatge cooperatiu*. <http://khelidon.org/ca>
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12(1).
- Lago, J.R. y Pujolàs, P. (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. Octaedro

Moreras, E. (2022). Les xarxes de col·laboració de professorat entre escoles: impactes, dificultats i reptes de futur. TFM. Màster en Educació Inclusiva, Democràcia i Aprenentatge Cooperatiu. Universitat de Vic.

OECD (2019) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

Parrilla, Á., Sierra, S, i Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, nº22 (2), 29-47.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torné, A. i Rodrigo, C. (2011). *El Programa CA/AC (“Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar”) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l’Aprenentatge Cooperatiu a l’aula*. Universitat de Vic. Disponible a: http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf

Topping, K. (2005). *Trends in Peer Learning*. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Walmsley, J., Strnadová, I. i Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759.
<https://doi.org/10.1111/jar.12431>

Notas:

[1] Investigación ganadora del Accésit del II Premi Pere Pujolàs.

[2] Las referencias a la investigació se pueden consultar en la página web de la revista: banner “Premi Pere Pujolàs”.

[3] Las redes pueden tener diferentes formas: *redes radiales* (nodo central que reparte la información), *sistemas nodales* (tienen agrupaciones por regiones por ejemplo, enfoques, etc..) y *redes cristalinas* (no hay un centro de coordinación, las interacciones se dan desinteresadamente a través de la red por ejemplo).

Correspondencia con la autora: *Elisabet Moreras Costa*. E-mail: elisabet.moreras@gmail.com