



Democratizar la investigación educativa mediante la creación de una comunidad de práctica. El caso RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro del Profesorado-Universidad)
Rosario Mérida Serrano; María de los Ángeles Olivares García; María Elena González Alfaya.
elenagalfaya@gmail.com

Resumen:

Este trabajo describe el funcionamiento de la red Infantil RIECU como una comunidad de práctica. Está constituida por agentes de tres instituciones formativas: (1) Escuelas infantiles; (2) Centro de Profesorado; y (3) Universidad. RIECU pretende aproximar la formación docente inicial y continua, articulando procesos de investigación-acción colaborativos. El punto de confluencia de estos colectivos es la metodología de proyectos en Infantil. Durante el Prácticum III del Grado de Infantil las maestras especialistas en Proyectos de Trabajo (en adelante PT), las alumnas de Magisterio, junto con las profesoras y asesoras actúan como una comunidad de práctica y desarrollan una investigación educativa dialógica y democrática. Se utiliza la documentación pedagógica para analizar la práctica educativa con el fin de transformarla y mejorarla.

Palabras clave: Comunidad de práctica, investigación educativa, investigación-acción.

1. Objetivos o propósitos:

Tradicionalmente el paradigma de investigación prevalente en educación ha sido el positivista que, creado desde la concepción epistemológica propia de las Ciencias Naturales, no responde a la idiosincrasia del objeto de estudio de las denominadas Ciencias Sociales. Autores como Popkewitz (1988 y 1990) y Tójar y Serrano (2000), Gimeno Sacristán (2001 y 2010) y Pérez Gómez (2004 y 2012), entre otros, aportan una visión crítica a este paradigma cuestionando su ajuste a la investigación en Ciencias Sociales. Parten del reconocimiento en el ámbito educativo de los discursos, los valores y las prácticas sociales como elementos inherentes a la propia acción investigadora (Kuhn, 1970). No reconocer estos ejes que subyacen y atraviesan transversalmente cualquier investigación educativa, es negar el anclaje epistemológico de la educación, concebida como ciencia práctica que se caracteriza por un compromiso ético y político (Angulo et. al, 2008 y Angulo y Redón, 2012).

En este trabajo se presenta una investigación educativa que se asienta sobre una concepción situada del conocimiento (Breuer, 2003 y Montenegro y Pujol, 2003). Se asume la transformación epistemológica que genera la superación de la dicotomía objetivista sujeto-objeto, y se acepta el carácter contingente, subjetivo y contextual del conocimiento educativo como práctica social.

Organizado por:





Desde esta perspectiva nos implicamos en la creación de la red de Infantil RIECU en la que participan tres instituciones formativas (Escuelas-Centro de Profesorado y Universidad). Dicha red actúa como escenario en el que se imbrica la formación, la práctica y la investigación educativa. Se construye sobre una realidad poliédrica que refleja la complementariedad de estos tres elementos que son entendidos como acicates para la construcción de la identidad y el desarrollo profesional. El objetivo de este trabajo es describir la transformación y consolidación de la red RIECU en comunidad de práctica.

RIECU, una comunidad de práctica

Una comunidad de práctica facilita la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas (Seely & Duguid, 2000 y Thompson, 2005). Por la propia identidad del grupo se refuerza el aprendizaje como un proceso de 'participación' y 'liderazgo' compartido (Wenger, Mcdermott & Snyder, 2002).

El conocimiento es transparente y distribuido entre quienes integran la comunidad, de modo que al compartir más experiencias y saberes se incrementan sus conocimientos. El aprendizaje se genera como un proceso de liderazgo compartido y de participación de diversos saberes generados a partir de la experiencia (Hustad, 2010). De este modo el aprendizaje es fruto de una construcción social y de un proceso de multiplicación. No es poseído y no se genera desde una persona experta, sino desde el modo en que se participa e interacciona. Las comunidades se nutren de la diversidad de modos de estar y ver el mundo, de la confrontación de identidades y de los choques que se generan en las prácticas, lo que provoca nuevas construcciones de conocimiento y multiplicaciones de sus saberes (Harasim, Hiltz & Turoff, 2000).

En las comunidades de práctica, la socialización y la construcción cooperativa de aprendizajes se desarrollan alrededor de una práctica común que lleva a quienes la integran a definir ciertos rituales, roles e interacciones que determinan su lenguaje e identidad. Tres son, según Wenger (2001), los elementos esenciales que han de tener las comunidades de práctica: (1) *Dominio*, considerando el campo de interés compartido por la comunidad. Actúa como aglutinante de los intereses del grupo y crea la identidad colectiva; (2) *Práctica*, concebida como la actividad que comparten quienes participan en la comunidad; y (3) *Comunidad*. Hace referencia a las personas que forman parte del proceso, al intervenir y compartir un interés común centrado en el dominio de la comunidad. Actúan como una red de apoyo mutuo.

Finalmente las comunidades de práctica atraviesan diferentes etapas desde su creación hasta su consolidación. Las más relevantes son: (1) Potencial; (2) De coalescencia (unión); (3) Madurez; (4) Gestión y (5) Transformación. RIECU se concibe como una comunidad de práctica (Wenger, 2008), entendida como un grupo social constituido por maestras, niños y niñas de Infantil, alumnado

Organizado por:





y profesorado universitario y asesoras del Centro de Profesorado, que se crea para desarrollar conocimientos especializados (sobre el método de Proyectos de Trabajo), y que comparten una reflexión de su experiencia para fortalecer sus interacciones y prácticas (Jiménez, 2004).

2. Metodología:

La investigación-acción colaborativa es considerada una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente, al facilitar la reflexión crítica de la práctica educativa (Elliott, 1993, Liston & Zeichner, 1993 y Kemmis y McTaggart, 1988). Desde esta concepción, se construye la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad (RIECU). En ella colaboran maestras y niños de Educación Infantil, dos asesoras del centro de formación del profesorado (CEP), investigadoras y estudiantes universitarios de Magisterio de la Universidad de Córdoba. Su propósito es reflexionar colaborativamente sobre la aplicación de la metodología de PT en las aulas infantiles de 3 a 6 años. El equipo de investigación (maestra, estudiantes de Magisterio, investigadoras y asesoras) analizan y reflexionan críticamente los proyectos desarrollados en el aula.

RIECU se centra en las cuestiones y problemas que plantean las maestras, indagando y enriqueciendo los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional, así como los modos de definir y comprender su trabajo (Korthagen, 2004, Schön, 2002 y Zeichner, 2005). No se desea reproducir la tradicional relación jerárquica entre quienes se consideran expertas (investigadoras universitarias) y quienes asumen el papel de llevar a cabo innovaciones educativas (maestras). La intención es superar esa dualidad de roles y apostar por un aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009), basado en la reflexión compartida y en la participación conjunta en experiencias prácticas.

Se selecciona la metodología de PT como foco de análisis porque responde al interés compartido de quienes participan en la red, y porque ofrece la posibilidad de asumir un modelo educativo centrado en la actividad del alumnado (Rivière, 1999 y Rodríguez-Mena, 2007) sustentado en una teoría socioconstructivista del aprendizaje (Vygotsky, 1978 y Wertsch, 1988). Se conciben los escenarios educativos como contextos ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) y de interacción social (Coll y Onrubia, 1996 y Edwards y Mercer, 1994). En RIECU se construyen unas relaciones dialógicas, en las que no existen asimetrías de poder entre los distintos colectivos. El diálogo, entendido como herramienta de argumentación actúa como mecanismo que permite adoptar decisiones democráticas. Las decisiones más relevantes que se acometen en RIECU tienen que ver con: (1) La identificación de los intereses investigadores; (2) La estructura organizativa de la red; (3) La asunción de roles de los distintos agentes participantes en RIECU; (4) Los procesos formativos puestos en marcha; (5) Los

Organizado por:





procedimientos de investigación-acción desarrollados; y (6) La valoración anual del funcionamiento de la red.

3. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

La creación de la comunidad de práctica RIECU surge por la convergencia fortuita de diferentes colectivos de formación docente inicial y continua que se interesan por un modo alternativo de hacer y estar en la escuela infantil. La concepción compartida de un modelo de escuela participativa y creativa aproxima a los distintos agentes de RIECU a formarse e investigar sobre el método de proyectos (Díez Navarro, 2012 y Mérida, González y Olivares, 2012). Se pretende respetar las voces del alumnado, favorecer el trabajo colaborativo, incluir la diversidad del aula e implicar al alumnado en su aprendizaje.

Desde la formación permanente del profesorado, los PT se conciben como un eje de desarrollo profesional, incluyéndose como uno de los pilares básicos. Por otro lado, el método de proyectos se presenta como una innovación metodológica en las aulas universitarias, posibilitando la conexión teoría-práctica.

Cuando responsables universitarias y del CEP coinciden en una actividad formativa de Educación Infantil comienzan a expresar su deseo de colaborar y crear sinergias entre colectivos que, en demasiadas ocasiones, no mantienen la estrecha colaboración que sería deseable. Las maestras expertas en la aplicación de esta metodología muestran interés por construir una red para colaborar con sus colegas, y para formar y aprender de los estudiantes de Magisterio interesados en esta metodología. Por su parte, el profesorado universitario considera que las maestras pueden actuar como referentes profesionales de calidad, por su elevada trayectoria y dilatada experiencia en el ámbito de la innovación educativa.

De igual manera, las profesoras universitarias están interesadas en compartir un espacio profesional de reflexión con las maestras y asesoras que les permita desarrollar procesos de investigación-acción colaborativa para aprender en y desde la práctica. Tener la posibilidad de participar en las aulas infantiles y reflexionar junto con las maestras y estudiantes sobre distintas situaciones reales de las aulas infantiles, supone un reto profesional, al tiempo que un aliciente para ajustar la investigación a las necesidades que plantea la práctica.

Los intereses y temas de investigación no son propuestos por la academia, como habitualmente se plantea desde una racionalidad instrumental y tecnocrática. Por el contrario, las investigadoras universitarias están a demanda de las inquietudes y dilemas que se producen en la práctica, y que se instauran como el eje de actuación de la red, al constituir los verdaderos intereses de las maestras. Se trasciende la lógica positivista que se traduce en diseñar un plan de investigación propuesto por la universidad e ir a las escuelas a obtener datos sobre un problema que realmente responde más a los intereses de los investigadores universitarios que a la utilidad y necesidades reales de las escuelas. Avanzamos de

Organizado por:





este modo en el proceso de democratización de la investigación educativa, por cuanto el interés y tema de investigación surge de los protagonistas de la práctica, asignándoles un papel esencial, al entender que el compromiso ético fundamental de la investigación en educación es mejorar la formación y aprendizaje de quienes participan en ella. Se superan, de este modo, rutinas de instrumentalización asentadas en viejas prácticas, que legitiman la prevalencia de los investigadores académicos frente a las necesidades e intereses de los prácticos.

4. Resultados y/o conclusiones

Anualmente se diseña el plan de actuación de la comunidad de práctica. Una representación de todos los colectivos que integran RIECU formula una propuesta de actividades que es sometida a consenso. Se realiza un proceso de formación simultánea sobre PT en el CEP y en la Universidad.

El punto de encuentro entre las maestras y las alumnas formadas en PT se produce en el Prácticum III, cuya duración en los centros es de dos meses. En este período maestras y alumnas colaboran, junto con los niños de infantil, en el desarrollo de un proyecto. Además durante este período se implican con las asesoras y las profesoras universitarias en procesos de investigación-acción, que se desarrollan a partir de la documentación pedagógica recogida mediante la observación directa en el aula.

El discurso horizontal y simétrico que se desarrolla en la reflexión compartida sobre aspectos de la práctica que van aconteciendo en las fases del PT, va consolidando un diálogo profesional en el equipo, al tiempo que se produce un intercambio de roles como profesionales reflexivos que aprenden en y desde la práctica. La docencia y la investigación se funden en una indagación permanente para analizar las fortalezas y debilidades, las cuales serán identificadas como soportes sobre los que construir futuros diseños de intervención más ajustados.

5. Bibliografía

- Angulo Rasco, F. y Redón Pantoja, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos* Vol. 38 (3), 27-46.
- Angulo, F.; Connell, R. W.; Goodman, J.; Kemmis, S.; McLaren, P.; Miller, J. y Paraskeva, J. (2008). *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas. Ideología, pensamiento y educación*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones Cooperación Educativa.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. C&E: Cultura y Educación, 21 (2), 128-140.

Organizado por:





- Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodical consequences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), 43-55.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll, y D. Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional* (págs. 53 -73). Madrid: Alianza Aprendizaje.
- Díez Navarro, M.C. (2012). Coser y cantar. *Aula de Infantil*, 66, 20-24.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, nº extra 1, 121-142.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 180-202.
- Harasim, L.; Hiltz, S.R.; Teles, L. & Turoff, M. (2000). *Redes de Aprendizaje*. Barcelona Gedisa-Ediuc.
- Hustad, E. (2010). Exploring Knowledge Work Practices and Evolution in Distributed Networks of Practice. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8 (1), 69-78.
- Jiménez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón de la Frontera (Sevilla): Publicaciones Cooperación Educativa.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kimble, C, Hildreth, P & Bourdon, I. (eds.) (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago & Londres: Universidad of Chicago Press.
- Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E. y Olivares García, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 447-465

Organizado por:





- Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construcccionista y la Necesidad de Fundamentar la Acción. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2), 295-307.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Rivière, A. (1999). La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación (II)*, (pp. 69-80).
- Rodríguez-Mena, M. (2007). El aula como comunidad para aprender. *C&E: Cultura y Educación*, 19 (1), 17-30.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Seely, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Thompson, M. (2005). Structural and epistemic parameters in communities of practice. *Organization Science*, 16 (2), 151-164.
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm, consultado el 12 de enero de 2015.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (2005). Educational Action Research. En Reason, P.; Bradbury, H. (editores) *Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. Sage. London, UK.

Organizado por:

