



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal**

TESIS DOCTORAL:

**Análisis de una comunidad de práctica
online de profesionales de la
Educación Física**

Presentada por Daniel Bores García

para optar al grado de

Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Alfonso García Monge

José Ignacio Barbero González

A mi padre.

AGRADECIMIENTOS

Creo que he dedicado más horas a pensar en la redacción de esta página que a escribir el resto. No es mala práctica esta de usar el tiempo para mostrarse agradecido. Y más aún cuando hay tantas razones para estarlo.

Gracias a mi mujer y a mi hijo por el tiempo prestado. Tener claro que vosotros sois más importantes ha prolongado varios meses la finalización de este documento, pero no me arrepiento. Tendré más oportunidades de investigar, pero no volveré a vivir con vosotros los ratos que me he perdido.

Gracias a José Ignacio y a Alfonso. En particular, gracias Alfonso por demostrar con hechos que hay cosas en la vida que se hacen por amor al arte. Y tú tienes mucho. De amor y de arte. Gracias por tu conocimiento, tu dedicación, tu renuncia y tus veladas corrigiendo mis devaneos.

Gracias a todos los que habéis participado en (Re)Produce, sobre todo a los que habéis tirado del carro. Gracias a Gustavo, Lucio, Nicolás, Pablo y Alfonso por estar disponibles para contestar a mis innumerables entrevistas y preguntas. Gracias también a los que habéis participado de forma puntual pero aún así habéis contribuido a crear una comunidad profesional enriquecedora.

Gracias a los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valladolid que habéis participado en (Re)Produce, aportando vuestro punto de vista sobre la experiencia que habéis vivido.

Gracias a mis padres. Soy un claro ejemplo de individuo privilegiado por el contexto en el que ha nacido, crecido y se ha desarrollado. Escribir una Tesis Doctoral es una meta a la que se llega después de un recorrido que comienza desde el mismo día del nacimiento y que está tremendamente influenciado (no sé si atreverme a utilizar la palabra “condicionado”) por el contexto familiar y socioeconómico. Sin entrar en detalles, el resumen es que lo he tenido fácil. Quizá mi único mérito ha sido saber aprovechar las oportunidades que vosotros me habéis dado. Esta Tesis está dedicada a mi padre en particular. En los numerosos momentos en los que he estado a punto de abandonar, pensar en ti me ha dado la motivación necesaria y suficiente para seguir adelante. La página que más anhelo ver impresa es la de la dedicatoria. Papá y mamá, vosotros sois los verdaderos Doctores en Educación.

He terminado la Tesis, “gracias a Dios”. En mi caso, no es una frase hecha. La utilizo consciente de su significado. La Gracia es dar algo a alguien que no lo merece. Yo soy un beneficiario de ella.

ÍNDICE

Introducción.....	27
Capítulo 1. Fundamentación teórica y contexto de la investigación.....	35
1.1. Los entornos comunicativos del aprendizaje: el aprendizaje interactivo.....	35
1.2. Las Comunidades de Práctica.....	37
1.2.1. Definición conceptual y características de las Comunidades de Práctica.....	37
1.2.2. Comunidad de Práctica Virtual VS Comunidad de Práctica presencial	39
1.2.3. La comunicación asincrónica.....	40
1.2.4. Interacciones en las comunidades de práctica online.....	41
1.2.5. Temáticas de las comunidades de práctica.....	43
1.2.6. Comunidades de Práctica sobre Educación Física.....	43
1.2.7. Barreras y motivaciones para la participación en una Comunidad de Práctica.....	45
1.3. El desarrollo profesional docente.....	51
1.3.1. Paradigmas de formación del profesorado.....	52
1.3.2. La formación inicial de los docentes.....	53
1.3.3. La formación permanente de los docentes.....	55
1.3.4. Desarrollo profesional docente en Educación Física.....	59
1.4. Descripción de la plataforma online MultiScopic.....	61
1.5. El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.....	71
Capítulo 2. Metodología.....	75

2.0. Introducción.....	75
2.1. El enfoque interpretativo de la investigación.....	75
2.2. El estudio de casos.....	79
2.2.1. El concepto de estudio de casos.....	79
2.2.2. Tipos de estudio de casos.....	80
2.2.3. Posibilidades del estudio de casos.....	82
2.2.4. Posibles limitaciones del estudio de casos.....	82
2.3. Diseño y estructura de la investigación.....	83
2.3.1. Elección del tema de investigación.....	83
2.3.2. Objetivos de la investigación.....	84
2.3.3. Cronología de la investigación.....	85
2.3.4. Participantes- Informantes.....	87
2.3.5. Rol del investigador.....	89
2.3.6. Estructura metodológica del caso de estudio.....	90
2.3.7. Fuentes y técnicas de recogida de datos.....	97
2.3.8. Consideraciones éticas y credibilidad de la investigación.....	109
2.3.8.1. Consideraciones éticas.....	110
2.3.8.2. Consideraciones de credibilidad.....	111
Capítulo 3. Informe final: contexto de la investigación.....	119
3.1. El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.....	119

3.2. Origen de MultiScopic.....	120
3.2.1. La necesidad de difundir el trabajo sobre el TPC.....	120
3.2.2. Nuevas expectativas a partir de las intenciones iniciales.....	121
3.2.3. Cambios de expectativas de los desarrolladores en su interacción con otros participantes.....	123
3.3. Grupos o comunidades existentes en MultiScopic.....	126
3.4. (Re)Produce.....	127
Capítulo 4. Informe final: dinámica de funcionamiento de (Re)Produce.....	131
4.0. Introducción.....	131
4.1. Tipos de diversidad identificados por los participantes.....	134
4.1.1. Diversidad de perspectivas.....	134
4.1.2. Diversidad temática.....	139
4.1.3. Zonas de diálogo.....	141
4.2. Profundidad o superficialidad en los debates de la CdPv.....	145
4.3. Visiones sobre la “dispersión” en los debates de la CdPv.....	151
4.3.1. Dispersión como “fuerza centrífuga”: entre el “desgaste” y la “comodidad”	151
4.3.2. Niveles de dispersión.....	152
4.3.3. Asociación “dispersión”=“riqueza” y “sistematizar”=“empobrecer”... ..	154
4.3.4. Dispersión de temas como reflejo de la complejidad de la práctica educativa y de los intereses de los participantes.....	156
4.3.5. Asociaciones entre “sistemático”= “obligatorio” y “espontáneo”= “pasión e interés”	157

4.3.6. Demanda de sistematización y problemas asociados.....	158
4.3.7. Efectos en la participación producidos por la apertura de muchos temas.....	159
4.3.8. Demanda de figuras que resuman y encaucen el debate.....	160
4.4. “Pensar sobre la marcha”	162
4.5. Estructuración temática de (Re)Produce.....	165
4.5.1. Distribución de los temas por hilos de debate.....	165
4.5.2. Heterogeneidad y no linealidad en los temas de los hilos de debate	167
4.6. Tipos de diálogo en (Re)Produce.....	171
4.6.1. El diálogo.....	171
4.6.2. Tipos de diálogo en (Re)Produce.....	171
4.6.3. Utilización de los tipos de diálogo en (Re)Produce.....	179
4.6.4. Diferencias entre hilos de debate en el uso de los tipos de diálogo...	180
4.6.5. El hilo de Contact Dance: un caso especial.....	180
4.7. Tipos de participación.....	183
4.7.1. Clasificación de las oraciones.....	183
4.7.2. Clasificación de las participaciones en (Re)Produce.....	183
4.7.2.1. Participación para dar soporte práctico.....	184
4.7.2.2. Participación para explicar/informar.....	185
4.7.2.3. Participación para opinar	186
4.7.2.4. Participación para preguntar.....	187

4.7.2.5. Participación para generar debate.....	188
4.8. Diálogos que dispersan, ayudas que convergen.....	190
4.9. Autocontención en la participación.....	193
4.9.1. Consciencia de disensiones en (Re)Produce.....	193
4.9.2. Gestión de las disensiones en (Re)Produce.....	194
4.9.2.1. Distinción entre diferencias superficiales y diferencias profundas.....	194
4.9.2.2. Las relaciones personales como elemento de autocontención.....	194
4.10. Motivaciones y barreras para la participación en (Re)Produce.....	196
4.10.1. Motivaciones a la participación en (Re)Produce.....	196
4.10.1.1. Motivaciones altruistas.....	197
4.10.1.1.1. Identificación con el altruismo como motivante para la participación.....	197
4.10.1.1.2. Elementos de motivación para la participación relacionados con el altruismo.....	199
4.10.1.1.3. Reflexiones finales.....	199
4.10.1.2. Motivaciones egoístas.....	200
4.10.1.2.1. Explicación y contextualización del término “egoísta”	200
4.10.1.2.2. Identificación con el egoísmo como motivante para la participación.....	201
4.10.1.2.3. Elementos de motivación para la participación relacionados con las motivaciones egoístas.....	205
4.10.1.2.4. Reflexiones finales.....	206
4.10.1.3. Reciprocidad.....	206

4.10.1.3.1. Identificación con la reciprocidad como motivante para la participación.....	207
4.10.1.3.2. Reflexiones finales.....	213
4.10.1.4. Otros elementos de motivación a la participación.....	214
4.10.2. Barreras a la participación en (Re)Produce.....	218
4.10.2.1. Barreras iniciales de los participantes.....	219
4.10.2.1.1. Barreras iniciales de los participantes en formación inicial.....	219
4.10.2.1.2. Barreras iniciales para el resto de participantes.....	222
4.10.2.2. Barreras a la permanencia en (Re)Produce.....	223
4.10.2.2.1. El tiempo.....	223
4.10.2.2.2. La extensión y la densidad de los post.....	226
4.10.2.2.3. Sensación de no tener nada que decir.....	227
4.11. Conclusiones del capítulo.....	228
Capítulo 5. Informe final: conocimiento sobre Educación Física que se genera y comparte en (Re)Produce.....	235
5.1. Introducción.....	235
5.2. Mi acercamiento al TPC.....	236
5.2.1. La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.....	237
5.2.2. El Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato.....	237
5.2.3. El Magisterio con la especialidad en Educación Física.....	238
5.2.4. Los inicios en el terreno profesional.....	239

5.2.5. La irrupción del TPC en mi camino.....	239
5.2.6. Mi experiencia con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en (Re)Produce.....	240
5.2.6.1. La desaparición de la dualidad cuerpo-mente.....	240
5.2.6.2. La consciencia sobre el aprendizaje.....	241
5.2.6.3. El docente como provocador de situaciones de reflexión.....	243
5.2.6.4. La programación de las Unidades: un diseño abierto y cambiante	245
5.2.7. Conclusiones.....	247
5.3. La Educación Física en (Re)Produce.....	248
5.3.1. (Re)Produce como lugar de intercambio de conocimiento sobre Educación Física.....	248
5.3.2. Temas debatidos en (Re)Produce relacionados específicamente con la Educación Física.....	250
5.3.3. Temas tratados en Multiscopic no relacionados específicamente con (Re)Produce no específicos de Educación Física.....	252
5.3.4. Zonas de diálogo: la Educación Física dentro del proceso de debate	253
5.3.4.1. Los discursos en (Re)Produce tienen lugar en los dos primeros niveles.....	254
5.3.4.2. La aparente paradoja entre las zonas de diálogo y los temas tratados.....	254
5.3.4.2.1. Apunte conceptual sobre la división temática.....	254
5.3.4.2.2. Apunte conceptual sobre la división de las zonas de diálogo.....	255
5.3.4.2.3. Resolución de la paradoja.....	255
5.3.4.3. Dos zonas de diálogo sin representación en (Re)Produce: diálogo sobre el progreso personal del alumno y diálogo sobre programación curricular del área.....	255

5.3.5. ¿Qué tipo de conocimiento se genera en una Comunidad Virtual de Práctica como (Re)Produce?	257
5.3.5.1. Perspectiva del triángulo pedagógico de Jean Houssaye (1988)....	258
5.3.5.1.1. La relación entre el profesor y el alumno: formación.....	258
5.3.5.1.2. La relación entre el alumno y el saber: aprendizaje.....	265
5.3.5.1.3. La relación entre el profesor y el saber: enseñanza.....	270
5.3.5.1.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva del triángulo pedagógico de Houssaye.....	289
5.3.5.2. Perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes (1992).....	290
5.3.5.2.1. Cambios en el nivel superficial.....	291
5.3.5.2.2. Cambios en el nivel intermedio.....	296
5.3.5.2.3. Cambios en el nivel profundo.....	322
5.3.5.2.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes.....	328
5.3.5.3. Perspectiva de los aprendizajes de Marcelino Vaca (2010).....	330
5.3.5.3.1. Sobre el tema motivo de enseñanza y aprendizaje.....	330
5.3.5.3.2. Sobre el alumnado.....	342
5.3.5.3.3. Sobre la profesión.....	352
5.3.5.3.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva de los aprendizajes de Marcelino Vaca.....	361
Capítulo 6. Informe final: el desarrollo profesional docente.....	365
6.1. Introducción.....	365
6.2. Ventajas de la utilización de (Re)Produce como herramienta de formación continua.....	366

6.2.1. Posibilidad de participación a distancia, desde cualquier dispositivo.....	366
6.2.2. Mayor facilidad de coordinación entre los participantes.....	367
6.2.3. El conocimiento generado es más accesible en el tiempo.....	368
6.2.4. Posibilidad de participación en momentos adecuados para cada miembro de la comunidad: asincronía.....	369
6.2.5. Posibilidad de interactuar con participantes en diferentes niveles de socialización profesional.....	370
6.2.6. Facilidad para extender una visión pedagógica determinada y valorar su aceptación en la comunidad.....	371
6.2.7. El efecto “igualador” de la plataforma: docentes y observadores.....	371
6.2.8. Libertad de participación y falta de compromisos.....	371
6.2.9. Cobertura de diferentes necesidades docentes.....	372
6.3. Posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación permanente del profesor de Educación Física.....	373
6.3.1. Conocer otras perspectivas sobre la Educación Física.....	373
6.3.2. Compartir experiencias y conocimiento con estudiantes en formación inicial.....	374
6.3.3. Transferencia entre el conocimiento compartido y la práctica docente.....	374
6.3.4. Comunicación escrita que puede favorecer los procesos reflexivos..	375
6.3.5. Posibilidad de dar o recibir feedback sobre la práctica.....	376
6.4. La formación continua mediante la participación en (Re)Produce: la experiencia formativa del investigador como participante en la comunidad.....	377
6.4.1. El contraste entre dos realidades: la experiencia en el contexto laboral y la experiencia en (Re)Produce.....	377
6.4.2. Transparencia en las prácticas: disposición ante las críticas.....	378

6.4.3. Exigencia profesional en las lecciones replicadas.....	379
6.4.4. La tensión entre la planificación y la adaptación de los planes de lección.....	380
6.4.5. Frustración por la escasa participación en el grupo.....	381
6.4.6. Resolución de problemas pedagógicos con la ayuda de la comunidad.....	382
6.4.7. Dificultad para la observación de los procesos educativos en las lecciones.....	385
6.5. La comunidad profesional de supervisión: (Re)Produce como herramienta facilitadora de la supervisión.....	387
6.5.1. La desprivatización de las prácticas a través de (Re)Produce.....	387
6.5.2. La relación entre estudiante en prácticas y supervisor en (Re)Produce.....	390
6.6. El desarrollo profesional efectivo a través de (Re)Produce.....	391
6.6.1. Regularidad.....	391
6.6.2. Inclusión de oportunidades de reflexión individual y en grupo.....	391
6.6.3. Basado en la escuela y en el trabajo del profesor.....	392
6.6.4. Colaboración entre profesionales.....	393
6.6.5. Raíz en el conocimiento sobre la enseñanza, accesibilidad e inclusión.....	393
6.6.6. Conclusión sobre la potencialidad de (Re)Produce como medio de desarrollo profesional docente.....	394
6.7. Formación inicial del docente de Educación Física a través de (Re)Produce.....	394
6.7.1. Aportación de (Re)Produce a la formación profesional del estudiante.....	394
6.7.2. Aportación del estudiante a la CoPv.....	400

6.7.3. Impresiones iniciales ante las primeras experiencias en (Re)Produce.....	405
6.7.4. Sensaciones previas y expectativas ante la participación en (Re)Produce.....	408
6.7.5. Valoración de MultiScopic como herramienta para el desarrollo profesional docente desde la perspectiva de estudiantes en formación inicial.....	410
6.8. Síntesis de las ideas fundamentales sobre el capítulo.....	415
Capítulo 7. Conclusiones finales y líneas futuras de investigación.....	419
7.1. Introducción.....	419
7.2. Respuesta a las preguntas de investigación.....	419
7.3. Líneas futuras de investigación.....	429
Referencias bibliográficas.....	435
Anexos.....	453

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. (Re)Produce en MultiScopic.....	27
Figura 2. Dimensiones de la Comunidad de Práctica. Adaptado de Wenger (1998).....	37
Figura 3. Características de la Comunidad de Práctica. Adaptado de Barab y Duffy (2000).....	38
Figura 4. Barreras más comunes para la participación en una CoP. Adaptado de Win Lai et al. (2006).....	49
Figura 5. Logotipo de MultiScopic.....	61
Figura 6. Múltiples miradas: grupos de participación.....	62
Figura 7. Tutoriales en MultiScopic.....	62
Figura 8. Miembros registrados en MultiScopic.....	63
Figura 9. Enlaces a grupos de investigación.....	63
Figura 10. Enlaces a revistas especializadas en Educación Física.....	64
Figura 11. Últimas prácticas colgadas en MultiScopic.....	64
Figura 12. Construcción de significados compartidos.....	65
Figura 13. Propuesta de Educación Física.....	65
Figura 14. Chat de MultiScopic.....	66
Figura 15. Foro en MultiScopic.....	66
Figura 16. Grupos en MultiScopic.....	67
Figura 17. Grupo de (Re)Produce.....	68
Figura 18. Hilos de discusión en el grupo (Re)Produce.....	69

Figura 19. Ejemplo de hilo de discusión en el grupo (Re)Produce.....	69
Figura 20. Post en (Re)Produce.....	70
Figura 21. Fotografías en un post en (Re)Produce.....	70
Figura 22. Links a la Unidad Didáctica y al plan de lección.....	71
Figura 23. Tipos de estudios de caso según Stake (1995). Elaboración propia.....	80
Figura 24. Tipos de estudios de caso según Simons (2009). Elaboración propia.....	80
Figura 25. Tipos de estudios de caso según Pérez Serrano (1994). Elaboración propia.....	81
Figura 26. Informantes utilizados en el proceso de recogida de datos.....	88
Figura 27. Ciclo de la estructura conceptual de la investigación. Elaboración propia.....	91
Figura 28. Fuentes de recogida de datos.....	98
Figura 29. Tipos de triangulación utilizados en esta investigación. Adaptado de Angulo (1992).....	114
Figura 30. Procedimientos utilizados para dar credibilidad a la investigación. Adaptado de Guba (1983).....	114
Figura 31. En oscuro, las zonas de diálogo en una hipotética representación de diferentes niveles temáticos o comunicativos.....	145
Figura 32. Ejemplo de niveles de concreción de los temas tratados en (Re)Produce.....	153
Figura 33. Diagrama (resumido) de la aparición cronológica de los temas de la UD Acrosport.....	167
Figura 34. Diagrama de aparición cronológica de los temas de la UD Juego Bueno.....	168
Figura 35. Principales aprendizajes del investigador al acercarse al TPC mediante MultiScopic.....	248
Figura 36. Diversidad de ópticas en Multiscopic.....	249

Figura 37. Porcentaje de frecuencia de utilización de las zonas de diálogo en (Re)Produce.....	256
Figura 38. Perspectivas de análisis del conocimiento generado en Multiscopic. Elaboración propia.....	257
Figura 39. Triángulo pedagógico, tomado de Houssaye (1988).....	258
Figura 40. Proporción de textos sobre formación, aprendizaje y enseñanza en (Re)Produce.....	289
Figura 41. Proporción de textos en el nivel superficial, intermedio y profundo en (Re)Produce.....	328
Figura 42. Proporción de los aprendizajes sobre la tarea, sobre el alumnado y sobre la profesión en (Re)Produce.....	361

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contribución de las motivaciones a algunos indicadores de participación en comunidades de práctica. Elaboración propia.....	50
Tabla 2. Modelos de desarrollo profesional docente (Marcelo García, 1994. Tomado de González Calvo, 2013).....	55
Tabla 3. Cuadro de la estructura conceptual del proceso de investigación.	96
Tabla 4. Número de post producidos en cada UD en (Re)Produce.....	100
Tabla 5. Ejemplo de resumen de diagrama sobre tipos de diálogo en (Re)Produce de los seis hilos de debate.....	102
Tabla 6. Ejemplo de diagrama cronológico de frecuencias en el que se anotan los temas que van apareciendo en un hilo de debate determinado.	103
Tabla 7. Ejemplo de categorización de los textos en (Re)Produce según la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye.....	105
Tabla 8. Entrevistas realizadas a los informantes.....	107
Tabla 9. Temas de debate en (Re)Produce.....	165
Tabla 10. Temas tratados en las UD de (Re)Produce.....	167
Tabla 11. Tipos de diálogo en cada UD.....	179
Tabla 12. Tipos de participación en los hilos de debate de (Re)Produce....	190
Tabla 13. Resumen de los tipos de diálogo en cada UD.....	230
Tabla 14. Resumen de los tipos de participación en (Re)Produce.....	231
Tabla 15. Zonas de diálogo en (Re)Produce.....	253
Tabla 16. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva del Triángulo Pedagógico (Houssaye, 1988).....	290
Tabla 17. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva de los Niveles de Cambio (Sparkes, 1992).....	329

Tabla 18. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva de los aprendizajes del profesor (Vaca, 2010).....	362
Tabla 19. Distribución temporal de las UD en (Re)Produce.....	391
Tabla 20. Resumen de los tipos de participación en (Re)Produce.....	420
Tabla 21. Resumen de la densidad de participación en (Re)Produce.....	420
Tabla 22. Resumen de los tipos de diálogo en cada UD.....	421

Introducción

En medio de la búsqueda de un tema para mi fase de investigación del programa de doctorado contacté con un profesor de la Universidad de Valladolid que me habló de un proyecto creado muy recientemente y que podría ser un objeto interesante de estudio: una comunidad de práctica virtual llamada (Re)Produce, perteneciente a la plataforma virtual MultiScopic.

MultiScopic es una página web alojada en Ning (www.ning.com), la mayor plataforma de software como servicio (SaaS) del mundo. Las herramientas de las que está dotada permiten la creación de diferentes grupos privados o de acceso libre dentro de los cuales se pueden establecer comunicaciones utilizando servicios de foros de debate, chats, subida de vídeos y fotos y otras posibilidades orientadas a la creación de comunidades, emulando las prestaciones de las redes sociales de mayor actualidad. Dentro de MultiScopic hay varios grupos formados por más de 450 profesionales de la Educación Física en diferentes niveles de socialización: profesores de Universidad, profesores de Primaria, profesores de Secundaria y estudiantes de Magisterio. Uno de los grupos existentes en MultiScopic es (Re)Produce, una comunidad de práctica virtual cuyo objetivo principal es la mejora de la práctica docente de la Educación Física a través del análisis y el debate de prácticas compartidas por miembros de la comunidad. La participación en esta comunidad es libre y no existen requisitos de acceso o de permanencia. El grupo regula su propia actividad, discurriendo esta a partir de las iniciativas de los miembros de la comunidad, sin existir la figura oficial de un moderador aunque los miembros más activos en la misma son los que, de forma natural y espontánea, velan por su correcto funcionamiento.

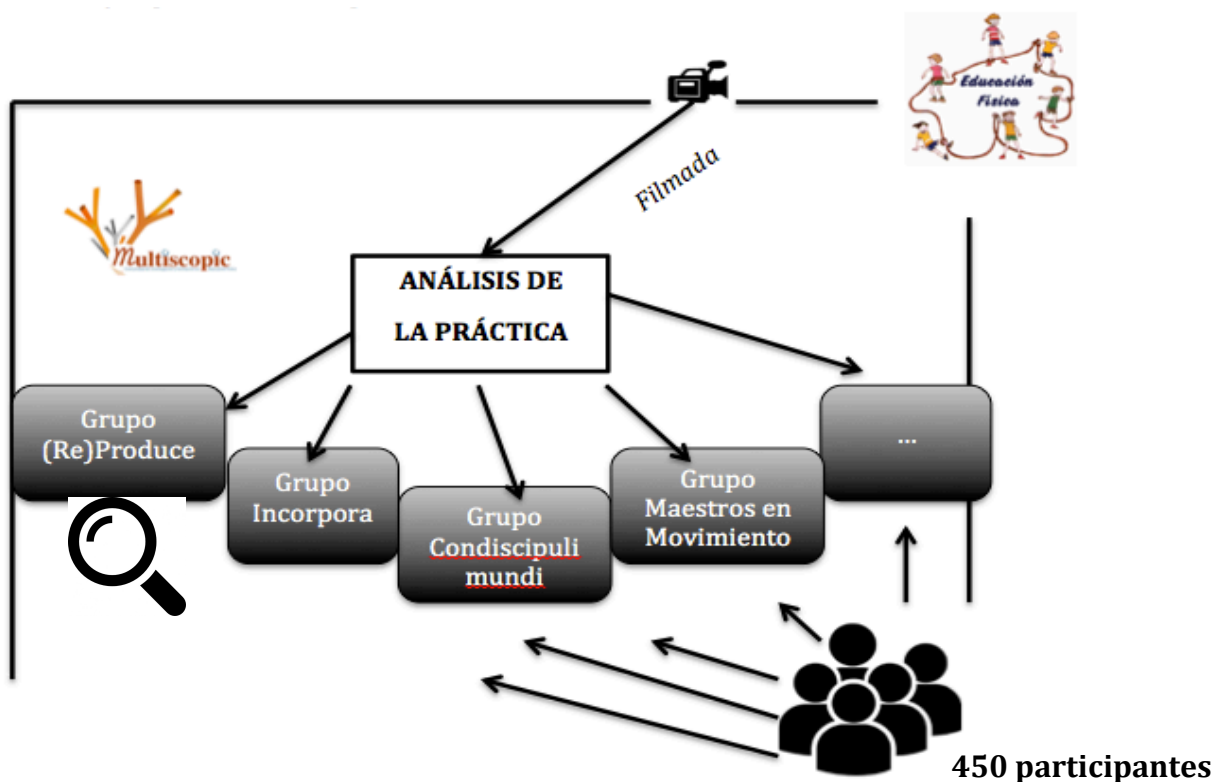


Figura 1. (Re)Produce en MultiScopic.

Cuando conocí MultiScopic, tan solo un alumno de Máster de la Universidad de Valladolid había hecho un primer acercamiento indagador a la realidad de esta plataforma, siendo éste básicamente técnico. Quedaba, pues, una vía abierta a la exploración que daba lugar tanto a la oportunidad de crear una comunidad de práctica online (CdPv) utilizando esta plataforma como de investigar desde el comienzo todo cuanto ocurriera en la misma. Pese a que desde los años noventa se han llevado a cabo investigaciones sobre las comunidades de práctica, consideramos que MultiScopic podía aportar algunos elementos de interés que mejoraran la comprensión sobre la utilidad y el efecto de estas comunidades para el desarrollo profesional docente, tales como la posibilidad de compartir una visión determinada de la educación física (TPC), el trabajo conjunto de profesionales en diferentes niveles de socialización, la participación de profesorado en centros educativos dispuestos a compartir sus prácticas con el resto de la comunidad.

En el año 2013 se pone en marcha el grupo (Re)Produce, formado por unos veinticinco miembros inicialmente (aunque al final terminaron participando cuarenta y tres). Si bien MultiScopic cuenta con otros muchos grupos de trabajo, es (Re)Produce el que mayor actividad presenta y el que mejor cumple las características esenciales de la comunidad de práctica, propuestas por Wenger, (2001):

- Compromiso mutuo
- Empresa conjunta
- Repertorio compartido

Desde el comienzo de la existencia del grupo (Re)Produce su desarrollador insiste en el procedimiento de uso y participación de la comunidad. Periódicamente se subirán al grupo unidades didácticas que un profesor de Educación Física de Primaria ha elaborado, junto con algunos profesores de la Universidad de Valladolid, y ha llevado a cabo en un Colegio Público de la provincia de Palencia. De forma complementaria se podrán subir a la plataforma vídeos de las lecciones, transcripciones de lo sucedido en las mismas, fotos y cualquier otra ayuda que pueda aportar información adicional a los participantes en la comunidad. Al menos dos participantes, profesores de Educación Física en Primaria también aunque en otros centros escolares de otras provincias (Salamanca y Madrid), se ofrecen a tratar de replicar en sus centros educativos estas unidades didácticas y a subir al grupo toda la información que puedan sobre cómo ha ido este proceso de réplica (de ahí el nombre del grupo (Re)Produce, pues se entiende que en toda réplica hay algo de coincidencia con el modelo y hay mucho de nueva producción para adaptar la idea inicial a cada contexto).

En Noviembre de 2013 se comienza la actividad real en el grupo con la Unidad Didáctica (UD) “Juego Bueno: la influencia de las normas sobre la acción” y no será hasta dos años más tarde, en junio de 2015 cuando se escriban las últimas líneas en el último hilo de debate, correspondiente a una Unidad Didáctica sobre “La Carrera Saludable”. Entre estos dos hilos de debate quedan, pues, dos cursos de intensa actividad tanto en el aula como en la plataforma y varias UD replicadas en diferentes centros educativos de varias provincias de España.

La participación en (Re)Produce no atiende a un patrón lineal homogéneo, sino que va variando, aunque la línea general apunta a un aumento progresivo de la participación y de la implicación de diferentes individuos relacionados con la Educación Física en diferentes niveles de socialización profesional, tales como:

- Estudiantes de Magisterio cursando materias relacionadas con la didáctica de la Educación Física
- Estudiantes de Magisterio desarrollando su Prácticum
- Profesores de Educación Física en Educación Primaria
- Profesores de Universidad en el área de la Educación

Por otro lado, tampoco es homogénea la respuesta de los participantes en cada hilo de debate que se abre, siendo algunos muy seguidos por la comunidad en frecuencia y densidad de participación y otros que no despiertan el mismo interés en el grupo. Se abren además otros hilos de debate en los que no se abordan cuestiones sobre una UD en particular, sino que se usan como lugares de debate sobre cuestiones transversales tales como por ejemplo la enseñanza de la Educación Física en centros bilingües, la estética corporal, el contacto físico profesor-alumno y alumno-alumno, o la progresión de la enseñanza de los contenidos durante la etapa de Primaria.

En lo que a mí respecta, tengo la oportunidad de investigar la realidad de MultiScopic al mismo tiempo que participo en la comunidad de práctica siendo uno de los docentes que trata de replicar las UD en su centro educativo. Durante estos dos cursos (2013/2014 y 2014/2015) trabajé como profesor de Educación Física en un colegio privado-concertado del distrito de Hortaleza en Madrid. La dirección del colegio me permite, con uno de los grupos de 6º de Primaria, alejarme un poco de la programación del centro y llevar a cabo el proyecto de (Re)Produce durante estos años. Esta posibilidad de ser investigador en un contexto en el que yo mismo estoy implicado tan directamente me permite tener una visión mucho más completa de lo que ocurre en esta plataforma online.

Con el objetivo inicial genérico de comprender los procesos y la dinámica de esta Comunidad de Profesionales de la Educación Física comienza mi tarea de investigador plenamente participante. Comienzo a elaborar dos diarios personales: en uno voy reflejando mi participación en (Re)Produce y en el otro comento mis sensaciones y experiencias al introducirme en la pedagogía del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, extendida entre casi todos los miembros de la comunidad de práctica pero desconocida hasta entonces para mí. Por otro lado, voy realizando diferentes tipos de análisis de los textos y las interacciones en (Re)Produce a través de análisis de contenido y diagramas de frecuencias en los que analizo la densidad y frecuencia de participación en el grupo, los temas que se tratan, los tipos de diálogo y de participación que se producen y las zonas de diálogo en las que se mueven los participantes. Finalmente voy entrevistando a los participantes más asiduos en (Re)Produce, así como a los iniciadores y desarrolladores del grupo, obteniendo información muy extensa y variada sobre diferentes elementos de la realidad de MultiScopic.

Como se puede ver, para comprender la dinámica de esta Comunidad y las perspectivas de sus participantes nos decantamos por la investigación cualitativa,

considerando su adecuación para la comprensión de un fenómeno de dinámico de interacción de un grupo cual es este caso. Dentro de la investigación cualitativa parece obvio que nos encontramos ante un Estudio de Caso como es MultiScopic y (Re)Produce en particular.

Aunque se partía de una trama de indagación bastante abierta, inicialmente teníamos tres grandes ámbitos a explorar:

- La dinámica de funcionamiento de la Comunidad de Práctica
- Las posibilidades de esta comunidad de práctica como medio de generar e intercambiar conocimiento sobre educación física y de permitir acercarse a un modelo de educación física particular
- La comunidad de práctica como medio de desarrollo profesional docente que permita el encuentro entre la formación inicial y permanente

A partir de esos grandes temas, tal y como señalan diferentes autores de metodologías cualitativas, en las fases iniciales del estudio, nos “dejamos perder en el caso” (Velasco y Díaz de Rada, 2004), de manera que la trama conceptual y metodológica, en cierta medida fue emergiendo a la luz del análisis de los datos que se iban obteniendo, configurando un entramado en el que los conceptos de otros autores iluminaban caminos de indagación y, a su vez, los nuevos datos abrían nuevas preguntas y precisaban de contrastes con anteriores estudios. Así, a camino entre el “buscar” (partiendo de conceptos etc) y el “encontrar” (estando atentos a los significados emic que nos aportaban los participantes) se fue componiendo la trama de la investigación que puede verse resumida en la Figura 27 y en la Tabla 3, una trama en la que se relacionan conceptos, problemas de investigación, resultados en anteriores estudios, issues o tensiones sobre las que indagar, temas implicados, preguntas de investigación e instrumentos de recogida de datos. En este proceso de indagación no lineal, cada nuevo dato coloca al investigador en una nueva perspectiva del fenómeno y le permite replantear la necesidad de apoyarse en nuevos conceptos, de reformular las tensiones, y de plantearse nuevas preguntas de investigación.

1. Objetivo general

Comprender la dinámica de una Comunidad de Práctica virtual profesional y profesionalizadora en el ámbito de la Educación Física.

2. Objetivos específicos

A medida que se van estableciendo líneas por las cuales puede discurrir el proceso de recogida de datos, se establecen también los objetivos particulares de la investigación, incluidos cada uno de ellos en alguno de los tres temas anteriormente expuestos:

- En cuanto a la dinámica de funcionamiento de la Comunidad de Práctica:
 - 1º- Conocer los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce.
 - 2º- Conocer los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce.

3º- Comprender los procesos por los cuales los discursos en (Re)Produce son más o menos profundos o superficiales.

4º- Analizar los niveles de dispersión que tienen lugar en los diálogos en la plataforma y las implicaciones que esta dispersión tiene.

5º- Analizar los temas sobre los que se producen debates en (Re)Produce y comprender los motivos por los que algunos temas cobran más protagonismo que otros en la comunidad de práctica.

6º- Conocer cuáles son las barreras que dificultan la participación en (Re)Produce.

7º- Conocer cuáles son las motivaciones que llevan al inicio de la participación y/o a la participación mantenida en el tiempo en (Re)Produce.

- En cuanto a las posibilidades de esta comunidad de práctica como medio de generar e intercambiar conocimiento sobre educación física y de permitir acercarse a un modelo de educación física particular:

8º- Comprender las dificultades que presenta la asimilación de una propuesta pedagógica como el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, por parte de un docente ajeno a la misma, a través de una comunidad de práctica virtual.

9º- Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en MultiScopic para comprender el pensamiento sobre Educación Física de un grupo de profesionales en diferentes fases de desarrollo profesional.

- En cuanto a la comunidad de práctica como medio de desarrollo profesional docente que permita el encuentro entre la formación inicial y permanente:

10º- Conocer las ventajas de (Re)Produce como medio para la formación continua.

11º- Conocer las posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación inicial del docente.

12º- Comprender los beneficios que aporta (Re)Produce a la supervisión de los programas de prácticas en centros educativos.

13º- Comprender las posibilidades de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente.

3. Estructura del documento

Para la redacción de la Tesis Doctoral hemos optado por seguir una estructura bastante frecuente en las tesis basadas en estudios de caso y en las tesis que siguen métodos cualitativos en general. A continuación haremos un breve resumen de las partes principales de este documento:

El primer capítulo, inmediatamente posterior a la presente introducción general, incluye la fundamentación teórica de la investigación. En ella se hace referencia a los autores que han hablado sobre aspectos ligados a las comunidades de

práctica, las comunidades online y las comunidades de práctica sobre educación física. Después de establecer un marco conceptual sobre los entornos comunicativos de aprendizaje, comenzaremos definiendo el concepto de comunidad de práctica y veremos el contraste entre comunidades presenciales y virtuales. Se abordarán aspectos como la comunicación asincrónica de las CoPv frente a la comunicación sincrónica existente en las comunidades presenciales y las interacciones que se dan en ellas. Se describirán las temáticas sobre las que se han construido algunas comunidades de práctica virtuales y se profundizará en la literatura existente sobre comunidades de práctica sobre educación física. Como marco teórico para una de las partes de la investigación, se detallarán también los estudios que versan sobre las principales motivaciones y barreras para la participación en comunidades de práctica online. Expondremos también la literatura más relevante sobre desarrollo profesional docente y su relación con las CoPv. Finalmente se hará una explicación de la plataforma MultiScopic en general y de la comunidad (Re)Produce en particular.

El segundo capítulo está dedicado a la metodología de la investigación que se ha llevado a cabo. Comenzamos con una explicación de las características principales del enfoque interpretativo, que es el que adoptamos en este estudio, siguiendo por un breve desarrollo de los elementos inherentes al estudio de casos, los tipos de estudio de caso, sus posibilidades y sus limitaciones como forma de acercarse a la realidad. Después de esto entraremos de lleno en nuestro caso en particular, haciendo referencia al diseño y la estructura de la investigación. Explicaremos de qué forma se seleccionó el tema de investigación, cuáles son sus objetivos principales, la cronología del proceso de investigación hasta la redacción final del presente trabajo y las técnicas e instrumentos de recogida de información. Una parte importante de este capítulo es la destinada a la explicación del proceso de organización conceptual de la investigación y del ciclo por medio del cual se han ido estableciendo problemas de investigación, tensiones, tópicos, preguntas de investigación, etc. Finalmente abordaremos, como es habitual en estos trabajos, los aspectos éticos y de credibilidad que hemos tenido en cuenta desde el diseño de la investigación, pasando por el trabajo de campo, hasta el momento mismo de la redacción de la Tesis Doctoral.

El tercer capítulo, que será el primer del informe final, tiene como objetivo contextualizar la investigación y consta de una explicación del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, del nacimiento de MultiScopic y de la creación de la comunidad (Re)Produce dentro de la plataforma.

Con el cuarto capítulo comenzamos la redacción de los hallazgos surgidos a raíz del análisis de los datos obtenidos. En primer lugar se muestran los resultados relacionados con el funcionamiento de (Re)Produce como comunidad de práctica online. Empezamos con un epígrafe dedicado a los tipos de diversidad identificados por los participantes. Después hablaremos sobre la dicotomía profundidad-superficialidad en los debates que tienen lugar en (Re)Produce, siguiendo por las diferentes visiones de los participantes sobre la dispersión existente en la comunidad. Después de un pequeño apartado sobre el proceso mediante el cual algunos participantes utilizan la escritura como mecanismo para ordenar sus pensamientos e ideas, se presentan los hallazgos en torno a la estructuración temática de (Re)Produce, los tipos de diálogo que se dan en el

grupo y qué tipos de participación se encuentran. La redacción de los aspectos relacionados con la diversidad y la coherencia termina con un apartado sobre la autocontención en la participación. Por otro lado, en este capítulo presentamos las principales motivaciones que tienen los participantes para comenzar a intervenir en la CoP y/o para mantener dicha participación en el tiempo e incrementarla en alguna medida. También abordamos las barreras que los participantes encuentran a la hora de integrarse en la comunidad de práctica y participar de forma activa en dicha comunidad.

El quinto capítulo está dedicado a la presentación de los datos obtenidos sobre (Re)Produce desde el punto de vista del conocimiento generado sobre Educación Física. En primer lugar se presenta una narración del recorrido del investigador desde los primeros momentos de la formación inicial hasta el momento en el que toma el primer contacto con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, una pedagogía en construcción con la que me enfrento en el mismo momento en el que comienzo a participar en la comunidad (Re)Produce. Se detallan las dificultades con las que me encontré y de qué forma pude ir integrando mi práctica en la CoP y en mi labor docente estos elementos básicos del TPC. En segundo lugar se hace un repaso por el papel que juega la Educación Física en (Re)Produce bajo el prisma de los temas debatidos y las zonas de diálogo en las que se mueven estos debates. Por último, se trata de resolver a la incógnita sobre qué tipo de conocimiento sobre Educación Física se genera en (Re)Produce, analizando los discursos en la plataforma desde perspectivas diferentes y complementarias como son el Triángulo Pedagógico de Houssaye, los Niveles de Cambio de Sparkes y unas preguntas utilizadas por Marcelino Vaca (creador del TPC) en las que el profesor de Educación Física se pregunta qué ha aprendido sobre el alumno, sobre el tema y sobre la profesión.

En el sexto capítulo abordaremos la realidad de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente. En primer lugar se mostrarán las ventajas y las posibilidades de la utilización de (Re)Produce como herramienta de formación continua. En segundo lugar el autor del presente trabajo hará un análisis personal de su rol como docente de Educación Física en la participación en (Re)Produce. Se tratará también el tema de la comunidad profesional de supervisión y la realidad de (Re)Produce como herramienta facilitadora de dicha supervisión. A continuación nos basaremos en el trabajo de Riding (2001) para analizar el desarrollo profesional efectivo a través de (Re)Produce. Finalmente, en un epígrafe más extenso, se examinará el papel de (Re)Produce en la formación inicial del docente. Se mostrarán datos sobre el aporte de (Re)Produce a la formación profesional del estudiante en formación inicial y, a su vez, sobre el aporte que este estudiante puede hacer a la comunidad de práctica. Mostraremos también cuáles fueron las impresiones iniciales de los estudiantes en formación inicial y sus sensaciones previas y expectativas ante la participación en (Re)Produce. Por último, expondremos la perspectiva valorativa de los alumnos en formación inicial acerca de la utilidad de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente.

Finalmente, se ha elaborado un capítulo en el que se presentan las conclusiones de la investigación, las implicaciones del trabajo para otras comunidades de práctica virtuales y nuevas líneas de investigación que se abren a raíz del presente estudio.

Capítulo 1. Fundamentación teórica y contexto de la investigación

En este capítulo se presenta el soporte teórico en el que se apoya la investigación. En él abordaremos las publicaciones que hablan sobre los entornos comunicativos del aprendizaje, las comunidades de práctica, comunidades de práctica virtuales, las motivaciones y barreras para la participación en una comunidad de práctica virtual, algunas perspectivas en las que nos hemos basado para analizar los conocimientos compartidos en (Re)Produce y también el cuerpo teórico existente sobre desarrollo profesional docente. Seguiremos con una descripción de la plataforma MultiScopic y del grupo (Re)Produce en concreto, en el que se basa esta investigación, finalizando el capítulo con una explicación de las ideas sobre la Educación Física que propone el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal como visión predominante en la comunidad de práctica objeto de estudio.

1.1. Los entornos comunicativos del aprendizaje: el aprendizaje interactivo

Desde los primeros compases del pasado siglo, la educación ha dado un vuelco conceptual fundamentalmente a raíz de las teorías de Vygostky que señalan dos fases en el aprendizaje: en primer lugar éste comienza en la interacción social para convertirse después en una actividad interna del individuo. El pensamiento, entonces, es una actividad que se lleva a cabo en sociedad y en una situación social y un contexto cultural determinados. Al aprendizaje que se obtiene de esta interacción con el entorno es a lo que se ha denominado “situated learning” (Edwards, 2011; Lave y Wenger, 1991). Algunos autores provenientes del cognitivismo hacen girar ahora sus discursos entorno a los aspectos culturales e interactivos, aduciendo que la realidad es aprendida mediante la manipulación de herramientas lingüísticas y tecnológicas creadas y diseñadas por la cultura (Bruner, 2012). Este mismo autor (Bruner, 1996) establece que los conceptos no son un ente cerrado, comparándolos con cuerdas con diferentes fibras enlazadas que les van dando consistencia y que consolidan sus significados en la interacción.

La idea de que la inteligencia no reside en una sola persona, sino que está distribuida en la sociedad (Hutchins, 1995), refuerza las teorías que señalan a la necesidad del establecimiento de entornos comunicativos para el aprendizaje, ya que éste tiene sentido solamente en la interacción entre los individuos de una sociedad que intercambian, mediante un proceso dialógico, conocimientos y experiencias. No obstante, la relación entre el individuo y la cultura es bidireccional, pudiendo también el sujeto influir en la cultura en la que se desenvuelve. A este hecho se refiere Engeström (1987) como “aprendizaje expansivo”, en el que el individuo transforma o cambia la cultura en la que interactúa.

La escuela, como sociedad dentro de una sociedad, es un buen ejemplo de entorno comunicativo para el aprendizaje. Hartup (1992) señala que se producirán mejores aprendizajes en la escuela cuando en ella se promuevan interacciones saludables que favorezcan relaciones satisfactorias para los alumnos. En esta misma línea Howe et al. (2000) sugieren que los procesos de aprendizaje en grupo favorecen el desarrollo cognitivo de los alumnos, así como los procesos interactivos alumno-familia. Hay varios estudios en relación con los aspectos comunicativos para la mejora del aprendizaje en la escuela. Bruner (1996) habla de las “sub-

comunidades de aprendices mutuos”, en referencia a la necesidad de que los alumnos se presten ayuda mutua para solucionar problemas en el aula, ya que en ella el docente no es el único que posee el conocimiento. Wells (2001) introduce el concepto de “comunidades de indagación dialógica”. Para él la escuela debe ser un entorno favorecedor de interacciones de colaboración dialógica que produzca resultados positivos en los alumnos. Lave y Wenger (1991), por su parte, hablan de las “comunidades de práctica” como grupos de individuos que comparten intereses comunes, experiencias y conocimientos en una parcela del saber, dentro de una estructura comunicativa y de interacción.

En esta sociedad de la tecnología no tendría sentido permanecer ajenos a las posibilidades que los avances informáticos ofrecen para la construcción de entornos comunicativos para el aprendizaje. El Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) trata a cada grupo de individuos en relación como una unidad de análisis independiente (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006). Como señalan Engle y Onrubia (2013), se ha producido una derivación de los estudios acerca del proceso mental individual hacia las interacciones que se producen entre los diferentes individuos que forman parte de un grupo social o cultural. De acuerdo con el paradigma que establece que el conocimiento se comparte entre individuos que experimentan, desde diferentes perspectivas, una situación concreta (Stahl y Hesse, 2009), Gunawardena et al. (1997) proponen cuatro fases en el proceso de construcción del conocimiento:

- Procesos en los que se compara y comparte la información
- La exploración de las contradicciones entre los conceptos y las ideas
- La negociación de significados y la construcción de nuevos conocimientos
- Modificación de las construcciones obtenidas
- La aplicación de los nuevos conocimientos construidos

Por su parte, Garrison et al. (2001) establecen otras cuatro fases:

- Identificación
- Exploración
- Integración
- Resolución

Para la generación de entornos CSCL, de acuerdo con Rodríguez et al. (2016, p.6) :

una cierta flexibilidad a la hora de planificar, diseñar y evaluar las actividades planteadas, dando pie a que se generen debates y discursos en red sobre cómo se ha desarrollado la actividad, qué conocimientos se han generado entre los miembros del grupo y cómo mejorarlos, puede contribuir a que se generen en el aula aprendizajes de calidad duraderos en el tiempo.

González Calvo y Barba Martín (2014) apuntan a la necesidad de que los docentes estructuren unos procedimientos críticos de construcción de la identidad profesional a través del intercambio de conocimientos, experiencias, nuevas ideas y procedimientos pedagógicos. Al mismo tiempo, en el aula es necesario que los alumnos interactúen compartiendo conocimiento, reflexiones y experiencias que aumentarán su conocimiento (Alterman y Ari, 2013).

Los entornos CSCL transforman el ámbito en el que transcurre la actividad tanto de los docentes como de los escolares:

Los entornos CSCL tienen un potencial transformador en sí mismo, en tanto en cuanto sirven para crear y consolidar estructuras cognitivas en red favorecedoras de conocimientos académicos y sociales (Rodríguez et al., 2016, p.7).

Con todo los docentes no podrán dejar de lado su papel como mediadores entre la los procesos de construcción del conocimiento que tienen lugar en el alumno y el conocimiento disponible en el contexto cultural predominante (Barberá et al., 2002).

1.2. Las Comunidades de Práctica

1.2.1. Definición conceptual y características de las Comunidades de Práctica

El término de Comunidades de Práctica (CoP) comienza a usarse en la década de los años ochenta en el Institute for research on Learning, fundado por Xerox Corporation (Daniel, Sarkar & O'Brien, 2004). Lave y Wenger (1991) acuñan el término "Comunidad de Práctica":

Una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, el compromiso mutuo que se une a sus miembros juntos en una entidad social y el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos, vocabulario, estilos...) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo (Wenger, 1998, p.1).



Figura 2. Dimensiones de la Comunidad de Práctica. Adaptado de Wenger (1998)

Una comunidad de práctica no es solo una página web, una base de datos o una colección de las mejores prácticas. Es un grupo de personas que interactúan, aprenden juntas, construyen relaciones y en el proceso desarrollan un sentido de pertenencia y de compromiso mutuo. Habiendo otros que comparten tus puntos de vista y dan sus perspectivas individuales para algún problema dado, se crea un sistema de aprendizaje social que va más allá que la suma de sus partes (Wenger et al. 2002, p.34).

El concepto de Comunidad de Práctica (CoP) de Wenger está basado en la teoría del aprendizaje situado (McLaughlin, 2003). En esta teoría, el aprendizaje no se entiende como una mera transmisión y asimilación de contenidos e información, sino como un proceso continuo de la propia identidad a través de la participación en sistemas de relaciones sociales y de trabajos en equipo (Brosnan & Burgess, 2003).

La visión de las CoP se basa en algunas asunciones acerca de cómo se desarrolla el aprendizaje (Wing Lai et al. 2006). Algunas son las siguientes:

- El aprendizaje es, en esencia, un fenómeno social.
- El conocimiento se integra en la vida de las comunidades que comparten valores, creencias, lenguajes y formas de hacer las cosas.
- El proceso de aprendizaje y el proceso de pertenencia en una CoP son dos procesos totalmente inseparables.
- El conocimiento es inseparable de la práctica.
- El “Empowerment” (la habilidad de contribuir a una comunidad) es potencialmente una herramienta para el aprendizaje.

Barab and Duffy (2000) señalan tres características para las Comunidades de Práctica:

- Una cultura común y una herencia cultural. Las CoPs tienen una historia y sus miembros la comparten hasta hacerla común a todos, mediante prácticas, objetivos y significados compartidos.
- Un sistema interdependiente. Todos los miembros de una CoP trabajan interconectados a la comunidad, compartiendo un propósito y una identidad comunes.
- Un ciclo de reproducción. Aquellos miembros periféricos que comienzan a participar en una CoP se irán involucrando más hasta convertirse en participantes que guiarán los pasos futuros de la comunidad.

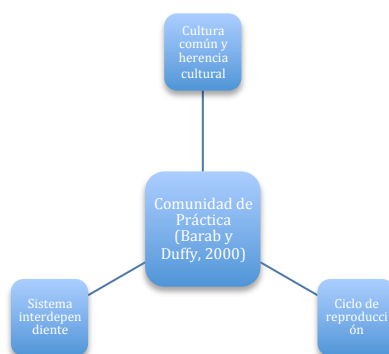


Figura 3. Características de la Comunidad de Práctica. Adaptado de Barab y Duffy (2000).

En varias ocasiones, en la literatura sobre las CoP, se intercambian los términos, teniendo otros como “Communities of interest”, “Communities of task”, “Communities of Purpose” (Schlager & Fusco, 2004), “Practice fields” (Barab & Duffy, 2000; Johnson, 2001), “Communities of learners”, “Communities of Enquiry”,

“Knowledge Building Communities” (Buysse, Sparkman & Wesley, 2003), “Knowledge-based Communities” (Riel & Polin, 2004), etc. Wing Lai et al (2006) enfatizan en la importancia de distinguir las Comunidades de Práctica de otros conceptos de Comunidad, ya que hay diferentes comunidades y por tanto deberán existir diferentes nomenclaturas. Para este autor hay cuatro elementos que ayudan a distinguir una CoP de otro tipo de comunidades:

- Las CoP tienen que ver con una práctica compartida. Wenger (1998, p.2) señala que *“las comunidades de práctica están en todas partes...los miembros de una comunidad están informalmente unidos por lo que hacen juntos...una comunidad de práctica es diferente de una comunidad de interés o una comunidad geográfica, ya que ninguna de las dos implica una práctica compartida”*.
- La membresía de una CoP es diversa y heterogénea. Schlager & Fusco (2004) comentan que las CoPs se distinguen de otras agrupaciones por la diversidad y heterogeneidad de sus miembros. Fontaine (2001) señala que los miembros de una CoP tienen roles distintos, tales como moderador, mentor, aprendiz, etc.
- No tienen por qué estar orientadas a una tarea en concreto. No debe confundirse con los “equipos” o los “proyectos”, ya que estos, según McDermott (1999) tienen unas tareas predefinidas, y se espera de sus miembros que las realicen y proporcionen unos resultados. Las CoP están orientadas al enriquecimiento de sus miembros, buscando oportunidades para un aprendizaje compartido, reforzando así el sentimiento de identidad a la comunidad.
- Son comunidades de aprendizaje. Según Fulton y Riel (2005), una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas que comparten intereses en un área de conocimiento determinada, una forma compartida de discutir los conceptos del fenómeno, herramientas comunes para el aprendizaje colaborativo, etc.

Una Comunidad de Práctica Virtual, según Wing Lai et al (2006), es más que un mero paso de CoP a un contexto virtual.

La infraestructura tecnológica debe ser creada para apoyar el funcionamiento de las Comunidades de Práctica Virtuales para superar barreras que no existen en las Comunidades de Práctica presenciales (Co-located Communities of Practice)” (Wing Lai et al, 2006, p.14).

1.2.2. Comunidad de Práctica Virtual VS Comunidad de Práctica presencial

Pese a utilizar en muchas ocasiones el término Comunidad de Práctica, conviene incidir en la doble orientación que éstas pueden tener: pueden ser presenciales o virtuales. Wing Lai et al (2006) apunta varios aspectos en los que se diferencia una Comunidad de Práctica Virtual (Online Community of Practice) de una Comunidad de Práctica presencial (Co-located Community of Practice):

- Diseño: las CoPs virtuales suelen diseñarse de principio a fin, mientras que las CoPs presenciales normalmente salen de otros grupos que ya existen.

- Membresía: las CoP virtuales suelen ser abiertas, mientras que las presenciales son más cerradas.
- Liderazgo: los líderes de las CoP virtuales son reclutados. En las “Co-located CoP” emergen de la propia comunidad.
- Forma de comunicación: en las CoP virtuales la comunicación está mediada por ordenador, mientras que en las presenciales la comunicación se hace cara a cara.
- Tiempo de desarrollo de la comunidad: lleva más tiempo desarrollar una CoP virtual que una “Co-located CoP”.
- Apoyo tecnológico: es esencial para una CoP virtual, pero no tanto para una CoP presencial.

Según Mason (1990, p.223) una “Computer Mediated Communication” (CMO) es “el conjunto de posibilidades que tienen lugar cuando los ordenadores y las redes de telecomunicaciones son usadas como herramientas en los procesos de comunicación para componer, almacenar, transmitir y procesar la comunicación”. Lawley (1994) señala que la comunicación es “el proceso de envío de mensajes, no limitado a mensajes textuales, mediante el uso directo del ordenador y de la comunicación en redes de trabajo”. Según Marcelo y Perera (2007), la definición de CMO que hace Lawley sentencia que para que la comunicación tenga como mediador el ordenador, el usuario debe ser consciente de que está interactuando con la tecnología cuando crea y envía el mensaje.

1.2.3. La comunicación asincrónica

Según Collins y Berge (1994), la comunicación sincrónica es *“la actividad comunicativa que ocurre en tiempo real al igual que la comunicación presencial (...), y los participantes en interacción deben estar presentes, aunque no necesariamente en la misma localización física. Por otro lado, la comunicación asincrónica (...) se encuentra mediada tecnológicamente y no depende de que los estudiantes y profesores estén presentes en el mismo tiempo para dirigir las actividades de enseñanza-aprendizaje”*. Siguiendo a Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), la CMO es una herramienta pedagógica importante que “permite que grupos que están separados en el tiempo y el espacio se impliquen en producir conocimiento de forma activa y compartida. Hara, Bonk y Angeli (2000) comentan que la comunicación asincrónica se relaciona con principios del constructivismo, permitiendo que los participantes puedan leer y reflexionar sobre los conceptos con tiempo suficiente, ya que en este tipo de comunicación el tiempo de espera aumenta y se le da oportunidad a un aprendizaje más reflexivo. Branon y Essex (2001) hablan de algunas de las desventajas de la comunicación asíncrona, señalando que no hay contestación inmediata a los mensajes que se escriben. También hacen referencia a la necesidad de un tiempo suficientemente largo para que el debate que se produzca tenga un mínimo de calidad. Además, según Marcelo y Perera (2007) las discusiones online se extienden a lo largo de más tiempo que las conversaciones cara a cara. Por ello, los participantes han expresado dificultades al tener que manejar el volumen de mensajes que se producen en estos debates. Una limitación más la expresa Pincas (1998), cuando habla de la dificultad de lograr seguir la secuencia del debate en la red, ya que los programas o plataformas en los que se generan estos debates permiten que se hable de muchos

temas a la vez. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Duffy et al. (1998, p.53) la existencia de las comunidades de aprendizaje en forma de foros electrónicos permiten a los profesores:

Observar las contribuciones de los alumnos a las discusiones, incluir las transcripciones de las discusiones en una carpeta para promover retroacción o evaluación, participar en discusión para modelar habilidades de pensamiento crítico, formular preguntas y comentarios para promover pensamiento crítico y proporcionar conocimientos cuando se requiera.

Según Schrire (2002, p.14):

Una "cadena" es un "intercambio de mensajes dentro de un foro de debate en internet que se refiere al mismo tema y/o están conectados por una interacción implícita o explícita, es decir, refiriéndose de forma implícita o explícita a uno o más aspectos de un mensaje enviado por otra persona. Una cadena es una unidad de análisis del discurso online más pequeña que el foro.

1.2.4. Interacciones en las comunidades de práctica online

Las CoPs son plataformas sociales y socializadoras en las cuales varios individuos se relacionan entre sí. Algunos estudios muestran los tipos de interacciones que tienen lugar en estas comunidades. Henri (1992), señala tres tipos de interacciones en los foros online:

- Interacción explícita: cualquier declaración en la que con claridad se haga referencia a otro mensaje, persona o grupo.
- Interacción implícita: cualquier declaración que se refiera sin nombrarlo claramente a otro mensaje, persona o grupo.
- Interacción independiente: cualquier declaración que se refiera al tema que se está discutiendo pero en el que no hay ningún comentario ni respuesta a otro comentario.

Offir (2003) amplía lo dicho por Henri y establece seis categorías:

- Social: declaraciones de los profesores para crear un clima de apoyo, motivación y cercanía afectiva.
- Procedimental: declaraciones de los profesores que contienen información en relación con los aspectos administrativos y técnicos del curso.
- Expositiva: declaraciones que presentan conocimientos.
- Explicativa: intervenciones de los profesores en las que se hacen preguntas o comentarios.
- Implicación cognitiva: preguntas o tareas de aprendizaje que requieren que los alumnos se impliquen en el procesamiento de información.
- Interacciones de apoyo al aprendizaje: intervenciones para conseguir y mantener la atención de los alumnos, así como la organización y repetición de contenido para facilitar la retención.

Anderson et al, (2001) elaboraron un modelo para analizar las interacciones y los procesos de aprendizaje que se dan en los foros online. El modelo se compone de tres dimensiones:

- Dimensión social: son todas aquellas declaraciones que contribuyen a la cohesión grupal y al crecimiento de las relaciones. Aquí se pueden incluir las bromas, el humor, los agradecimientos, etc. De hecho, Shin (2002) señala que la comunicación virtual requiere que exista interacción entre los participantes, sean éstos quienes sean, proyectándose hacia una comunidad de aprendizaje.
 - Afectiva: emociones, humor.
 - Interactiva: citar comentarios de otros, hacer preguntas.
 - Cohesión: referirse al grupo o a la comunidad como un “nosotros”
- Dimensión didáctica: representa la posibilidad de que estos foros de comunicación asincrónica sean un instrumento que los docentes utilicen para formar a sus alumnos.
- Dimensión cognitiva: los alumnos elaboran sus discursos y construyen significados compartidos a través de la participación activa en la comunidad. Esta dimensión tiene que ver con el pensamiento crítico.

Los perfiles más comunes en una Comunidad de Práctica según Dennen (2014) son:

- El “Lurker” es un participante de forma periférica que simplemente lee regularmente lo que otros escriben y a veces realiza algún que otro comentario. Algunos “Lurker” terminan involucrándose más en las comunidades de práctica, mientras que otros están satisfechos con el mero beneficio de observar la comunidad.
- Los “Inbound members” tienen una presencia visible. Suelen comenzar comentando lo que otros inician, para más tarde pasar a tener iniciativa de proponer nuevos temas de debate
- Los “insiders” son participantes en la comunidad que tienen el respeto del resto de participantes por sus intervenciones, por el tiempo que llevan en la comunidad, etc. No tienen por qué tener un mayor conocimiento que el resto, pero sí una mayor habilidad para utilizar la comunidad de práctica y facilitar al resto el aprendizaje y el intercambio de conocimiento.

Normalmente, los individuos se convierten en “bloggers” en una comunidad comenzando por observar a aquellos que ya están involucrados en ella mientras aprenden las normas de funcionamiento y participación. (Dennen, 2014). El aprendizaje también tiene lugar en los miembros que no participan directamente en la actividad de la comunidad de práctica, sino que están en la periferia. En lugar de participar activamente, observan la participación de los miembros más expertos y ahí se produce también aprendizaje (Altalib, 2002). Dennen (2014) señala que “siempre que haya nuevas incorporaciones a la comunidad o “inbound members” e “insiders” que les ayuden a integrarse en ella, la comunidad podrá continuar funcionando”.

1.2.5. Temáticas de las comunidades de práctica

Son muchas las disciplinas profesionales sobre las que se han creado las comunidades de práctica. Watson-Gegeo (2005) nos señala que algunos pacientes han organizado comunidades de práctica para discutir sobre temas de salud. Mork et al (2010) han estudiado un plan para la innovación médica en Noruega. Encontraron algunos conflictos y temas políticos derivados del proceso de la formación de una comunidad de práctica. En el mundo de la economía y la empresa, Probst y Borzillo (2008) subrayaron la importancia de la construcción de una base de datos de conocimiento mediante las comunidades de práctica. Un caso especial en el que se ha utilizado una comunidad de práctica fue en el desastre de Morakot, en el que un tifón dejó 461 muertos y 192 desaparecidos en el año 2009. La población se movilizó a través de una comunidad de práctica para formar equipos de rescate. En esta comunidad se entrenó a los voluntarios para que pudieran ayudar a paliar los cuantiosos daños de la catástrofe.

Muchas empresas han utilizado también las comunidades de práctica dentro de sus procesos de gestión del conocimiento y desarrollo. Según Ardichvili, Page & Wenting (2003), las comunidades de práctica son una herramienta de gestión del conocimiento muy utilizada por grandes compañías como Hewlet Packard (Davenport, 1996), British Petroleum (Cohen and Prusak, 1996), Chevron, Ford, Xerox, Raytheon, IBM (Ellis, 2001), Shell (Haimila, 2001), etc.

1.2.6. Comunidades de Práctica sobre Educación Física

En relación a las Comunidades de Práctica que se basan en la Educación Física, según O'Sullivan (2007) son necesarios los lugares y espacios donde los profesores de educación física tengan la oportunidad de participar e involucrarse en conversaciones y acciones fructíferas acerca de la naturaleza y la dirección de su labor.

Las condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje se fortalecen cuando los profesores se cuestionan de forma colectiva las rutinas de enseñanza inefectivas, examinan nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje...y se involucran activamente para apoyar el crecimiento profesional (Little 2002, p.917).

El ciclo vital de una comunidad de práctica está determinado por el valor que tiene para sus miembros (O'Sullivan, 2007, p.24).

Cuando los profesores participan en comunidades de práctica, aumentan su capacidad de tomar riesgos, compartir con éxito programas y prácticas y mostrar sus propios errores en su práctica docente, de acuerdo con Craig (2004).

Cuando los profesores participan en comunidades de práctica, son más capaces de reconsiderar sus propias prácticas para mejorarlas en beneficio de sus estudiantes y de optimizar sus aportaciones en la comunidad. (O'Sullivan, 2007).

Los profesores tienen mucho que enseñarse unos a otros"...“el reto está en entender cómo facilitar de la mejor forma que las comunidades de práctica ayuden a los profesores en su trabajo práctico e intelectual y se aseguren de que las ideas y los valores compartidos en el desarrollo de una ciudadanía

educada en el ámbito físico sean hechos reales en las vidas de sus estudiantes”(O’Sullivan, 2007, p.25).

Se han señalado cinco fases en el desarrollo de las comunidades de práctica para profesores de Educación Física (adaptado por O’Sullivan, 2007 de Wenger (1998)):

- Fase potencial: asistir a los profesores de educación física para encontrarse unos con otros y descubrir qué tienen en común.
- Fase coalescente: explorar conexiones, definir una empresa común y negociar cómo van a proceder con las acciones.
- Fase activa: involucrarse en las actividades, creando recursos u otros artefactos, desarrollando un compromiso para la tarea.
- Dispersión: mantenerse en contacto, comunicación para anuncios.
- Memorable: fase en la que se recuerda esta comunidad como una parte significativa de su identidad.

La comunidad de práctica se mantendrá en el tiempo si los participantes entienden que los esfuerzos merecen la pena y dan lugar a experiencias beneficiosas para su desarrollo profesional y si estas experiencias dan lugar a nuevos retos que afrontar. (O’Sullivan, 2007)

Profesores ayudando a otros profesores y siendo apoyados y reconocidos por sus esfuerzos es algo muy potente y que reafirma su profesionalidad (O’Sullivan, 2007, p.26)

Se han planteado algunas estrategias para apoyar y afianzar las comunidades de práctica (O’Sullivan, 2007):

- Legitimar la participación: se trata de crear un contexto donde toda la comunidad educativa comprende el valor de la comunidad de práctica. Esto quizá requiera que los equipos directivos se involucren en ellas también.
- Negociar el contexto estratégico: encontrar las formas en las que se puede utilizar el conocimiento y la experiencia de los profesores en beneficio de la misión educativa de la escuela.
- Ajustar la organización: los equipos directivos y los órganos de decisión de los centros educativos deben adaptar sistemas de recompensa a la participación en comunidades de práctica.
- Dar apoyo: las escuelas pueden apoyar las comunidades de práctica guiando y dando recursos cuando sean necesarios. Además podrán colaborar en el desarrollo de redes de trabajo entre los profesores de educación física y otros profesionales de la actividad física.

Estas comunidades de práctica también contribuyen al establecimiento de redes profesionales en las que profesores de educación física de diferentes centros educativos pueden trabajar de forma sincronizada (O’Sullivan, 2007). Las comunidades de práctica, según Mitchell y Cubey (2003) deberían:

- Estar focalizadas en el aprendizaje de los estudiantes
- Contribuir a la identificación de las necesidades de aprendizaje de los profesores

- Proveer conocimiento teórico y contextual sobre las prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje.
- Estar basadas en la escuela y formar parte del día a día profesional de los profesores.
- Estar organizadas de tal forma que busquen resolver los problemas planteados basándose en las experiencias de los participantes y en una sólida base teórica.
- Facilitar el diálogo en el tiempo

Por otro lado, algunos autores señalan que se debe fomentar una profesión activa y moderna donde los profesores se apoyen y estimulen unos a otros, creciendo juntos profesionalmente (Armour & Makopolou, 2005). Los profesores deben apoyar el crecimiento y desarrollo de estas comunidades de práctica contando siempre con la ayuda de quienes tienen el poder de decisión en los centros educativos, que deben tener clara la visión de estas comunidades y los beneficios que presentan a la educación física (Lave & Wenger, 1991; Deglau & O'Sullivan, 2006).

Los profesores implicados en comunidades de práctica deben ser apoyados y animados a compartir su experiencia, organizar un plan alrededor de objetivos comunes, generar una voz fuerte para influenciar experiencias de calidad para los jóvenes e impactar en políticas sobre vida activa (O'Sullivan, 2007, p.30).

1.2.7. Barreras y motivaciones para la participación en una Comunidad de Práctica

De acuerdo con Wenger (1998), quienes quieren participar en una comunidad de práctica deben estar listos para compartir conocimiento, perfeccionar su práctica, construir redes de trabajo eficaces y lograr obtener una respuesta a sus necesidades e intereses. Estas interacciones no pueden completarse por un individuo actuando por sí mismo. Se necesita de otras personas para ofrecer respuestas e involucrarse uniéndose en diferentes proyectos y construyendo un repertorio compartido (Hara, 2009). De este modo, el “enganche” no significa solamente participar en actividades, sino también desencadenar continuamente oportunidades para interacciones futuras (Guldberg & Mackness, 2009). La motivación inicial para participar es muy importante y la motivación continua para continuar involucrado es incluso más importante.

Algunos estudios han explorado los desencadenantes del proceso de compartir conocimiento en contextos mediados por la tecnología desde la perspectiva de la motivación. Wasko and Faraj (2005) han estudiado comunidades de práctica electrónicas desde una perspectiva social. Han identificado elementos motivantes como la reputación, el altruismo, la reciprocidad y el interés de la comunidad que hacen que aumente la contribución de los miembros de la comunidad. Ye, Chen u Jin (2006) han revisado algunos aspectos de este mismo proceso, concluyendo que la confianza, la utilidad, el disfrute de ayudar a otros, la auto-imagen, el conocimiento y la auto-eficacia (o eficacia percibida) son indicadores críticos. Existen investigaciones sobre los efectos del sentido de pertenencia (Yoo, Suh & Lee, 2002), el sentido de comunidad (Teo, Chana, Wei & Zhang, 2003) o los

procesos organizativos (Jian & Jeffres, 2006).

Davenport y Prusak (1998) señalan que la reciprocidad y la confianza son dos de los factores más importantes en el proceso de compartir conocimiento. La norma de la reciprocidad tiene que ver con las reglas socialmente aceptadas por medio de las cuales un individuo o grupo facilita a otro individuo o grupo una serie de informaciones, conocimientos, fuentes, etc, quedando este obligado a devolver el favor más adelante (Wu et al. 2006). Blau (1964) señala que este intercambio es beneficioso para quienes lo practican. Se produce, por tanto, un cierto endeudamiento con la otra parte, que es el que estimula dicha reciprocidad (Shumaker & Brownell, 1984). La norma de reciprocidad no es igual que el altruísmo, ya que ésta se compone de un intercambio bidireccional con características muy similares (Fehr & Gacher, 2000). Las personas que buscan mejorar su competencia están movidas por una motivación interna basada en la auto-eficacia. Estas personas tienen una gran necesidad por mejorarse a sí mismos y mejorar sus niveles de competencia que hace que estén más estimulados a realizar una tarea. Por lo tanto, quienes tienen un nivel alto de auto-eficacia mostrarán un comportamiento mejor que los que tienen un bajo nivel (Schunk, 1990). Varios estudios han señalado que la reciprocidad puede ser beneficiosa para el proceso de compartir conocimiento porque aumenta la posibilidad de futuras ayudas e intercambios de otras personas (Connolly and Thorn, 1999; Kollock, 1999).

Hay varios estudios que sugieren que muchas personas participan en comunidades de práctica porque creen que de esta forma pueden establecer y mejorar su reputación individual (Constant et al., 1996; Donath, 1999; Wasko and Faraj, 2005) y aumentar su reconocimiento en ella (Carrillo et al., 2004). La reputación facilita al individuo la obtención y el mantenimiento en el tiempo de su status en la comunidad (Jones et al., 1997; Marett and Joshi, 2009).

El altruismo, por su parte, se puede entender como la disposición incondicional de dar sin esperar recibir nada a cambio (Fehr and Gachter, 2000). Según Kollock (1999), esto produce un gran sentimiento de satisfacción. Davenport y Prusak (1998) refuerzan esta idea del altruismo, que produce una ayuda de unas personas a otras aunque no haya una contraprestación.

La denominada “tie strength” (fuerza de amarre) es una variable multidimensional que representa la fuerza de las relaciones interpersonales en aspectos como la cercanía, la intimidad y el apoyo, con una inversión voluntaria en las relaciones sociales y el compañerismo con otros miembros de una comunidad (Brown, Broderick & Lee. 2007). La “fuerza de amarre” es un factor fundamental en el proceso de compartir conocimiento en las comunidades de práctica online, porque facilita la construcción de confianza, apoyo y reciprocidad entre sus miembros. De acuerdo a la teoría del capital social, la formación y el mantenimiento en el tiempo de relaciones sociales ayuda a los individuos a adquirir el poder de obtener los recursos disponibles a través de su identidad como miembros de una red de trabajo (Bourdieu & Passeron, 1977; Portes, 1995). El compromiso pro-social puede ser una fuerza colectiva para compartir conocimiento. Esta orientación pro-social guarda una fuerte relación con motivos altruístas.

Los motivos egoístas también pueden ser una fuerza que contribuye al proceso de compartir conocimiento, ya que algunos individuos tratarán de mejorar su reputación ayudando a otros, esperando una futura recompensa a su acción (Cho, Chen, & Chung, 2010; Sproull, Conley, & Moon, 2013; Wagner & Prasarnphanich, 2007). En relación a estos motivos egoístas (Yu et al. 2011), los profesores pueden involucrarse en comunidades de práctica online para mejorar sus habilidades de enseñanza y su conocimiento pedagógico (Marzat, 2013).

El proceso de compartir conocimiento deriva de las expectativas de recompensas extrínsecas y de relaciones recíprocas (Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005). Debido a los beneficios mutuos que pueden lograr y al sentido de la responsabilidad hacia el grupo, los miembros con un mayor reconocimiento de la comunidad, confianza mutua y un sentido del deber son más capaces de expresar sus sentimientos y compartir opiniones sin reservas.

Sproull et al. (2013) señala que el esfuerzo pro-social emerge no solamente de motivos altruistas o egoístas, sino que también responde a la identificación y el compromiso de los miembros de la comunidad hacia su grupo. Cuando los miembros están seguros de que compartir conocimiento puede generar beneficios mutuos o puede contribuir al mantenimiento de las relaciones con el resto de miembros de la comunidad, entonces el proceso de compartir conocimiento se produce con mayor fluidez.

El concepto de autoeficacia se refiere al juicio que se hace una persona acerca de su habilidad para llevar a cabo tareas específicas (Bandura, 1986, 1997). Martin y Dowson (2009) argumentan que las relaciones interpersonales positivas son muy útiles para realzar la autoestima de los individuos. Los miembros de una comunidad de práctica están más seguros de estar contribuyendo de forma útil a la comunidad, en lugar de estar ansiosos (Young & Tseng, 2008) cuando tienen intereses y objetivos comunes con sus pares (Hsu, Ju, Yen & Chang, 2007; Tseng & Kuo, 2010). Las creencias en cuanto a la eficacia percibida en grupos refleja la seguridad de los individuos en lo que a su habilidad para entablar un diálogo con otros miembros y su capacidad de responder de forma empática a las emociones y necesidades de los demás se refiere (Caprara & Steca, 2005).

La “fuerza de amarre” de los miembros de una comunidad de práctica está muy relacionada con la autoeficacia al compartir conocimiento. La autoeficacia no refleja solamente la creencia individual con respecto a las capacidades de uno mismo, ni tampoco beneficia solamente a dicha persona. Varios estudios (e.g. Allen & Rushton, 1983; Penner, Fritzsche, Craiger & Freifeld, 1995) han concluido que el sentimiento de autoeficacia juega un papel decisivo prediciendo las intenciones altruistas y el comportamiento para beneficiar a otros, independientemente de si ese comportamiento se deriva de la empatía o de la seguridad personal en la habilidad de gestionar el entorno.

Ardichvili et al. (2003) establecen varias razones para contribuir en una comunidad de práctica o para usarla como fuente de conocimiento. También muestran el lado opuesto, enunciando las barreras tanto para contribuir en una comunidad de práctica como para usarla como fuente de conocimiento:

- Razones para contribuir en la comunidad de práctica:
 - Interés común para la comunidad
 - Obligación moral de contribuir con el conocimiento propio
 - La necesidad de mejorar en su conocimiento y convertirse en expertos
 - Algunos expertos en la materia piensan que han llegado a un momento vital y profesional en el que deben devolver lo que otros les han dado en cuanto a conocimiento y experiencias.

- Barreras para contribuir en la comunidad de práctica:
 - Un pequeño porcentaje piensa que una barrera es el acaparamiento de información: negativa a compartir información con otros, por considerar el conocimiento un bien privado.
 - En algunos casos, los participantes tienen miedo a que sus intervenciones no sean importantes, no merezcan ser ni siquiera posteadas o que no sean convenientes, relevantes o adecuadas a la discusión en concreto.
 - Algunos participantes nuevos, de reciente adscripción a la comunidad, creen que aún no se han ganado el derecho de participar en la misma.

- Razones para usar las CoPs como una fuente de conocimiento:
 - Algunos lo consideran una especie de enciclopedia en la que pueden encontrar cualquier cosa que busquen.
 - Algunos piensan que es una forma de estar informado de los avances en la profesión; como una forma de actualización.
 - Cuando se trata de una comunidad virtual perteneciente a una organización/empresa física, para los nuevos participantes es una forma de integrarse en la organización en general, de una forma virtual.
 - Las CoPs virtuales solucionan el problema de la dispersión geográfica de los participantes.

- Barreras para usar las CoPs como una fuente de conocimiento:
 - Las CoPs virtuales pueden ser redundantes, si existe la posibilidad de tener una comunidad de práctica presencial.
 - Es difícil obtener una solución rápida a los problemas y necesidades planteados, porque la comunicación es asincrónica y a veces los participantes tardan en responder.

Para Win Lai et al. (2006), las barreras más comunes para participar en una Comunidad de Práctica son:

- Tiempo: para conocerse y comunicarse

- Tamaño: el número de participantes puede ser mucho mayor y de diferentes lugares geográficos
- Afiliación: los miembros pueden formar parte de diferentes organizaciones
- Cultura: los miembros pueden provenir de diferentes culturas muy distintas entre sí.

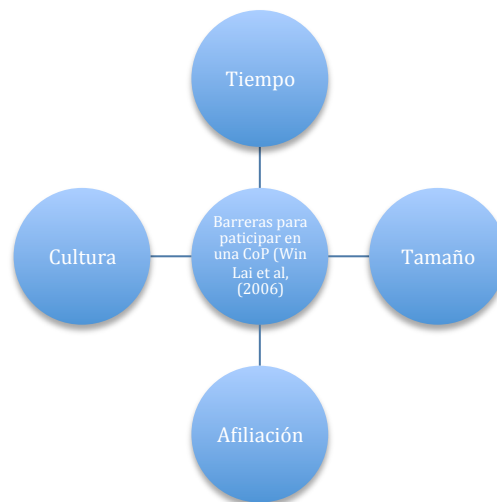


Figura 4. Barreras más comunes para la participación en una CoP. Adaptado de Win Lai et al. (2006)

Siguiendo a algunos autores, cuyas citas se encuentran en la primera columna, hemos elaborado una tabla en la que se muestra la contribución de las motivaciones a algunos indicadores de la participación en comunidades de práctica.

Capítulo 1. Fundamentación teórica y contexto de la investigación

	Recompensa económica	Feedback en la reputación	Reciprocidad	Altruismo
¿Aumenta el uso por parte de los miembros? Kankanhalli et al. (2005)	Significativo	N/A	N/A	Significativo
¿Aumenta la percepción de ayuda de las contribuciones? Wasko and Faraj (2005)	Significativo	Significativo	No significativo	Significativo
¿Aumenta el volumen de la contribución? Wasko and Faraj (2005)	N/A	Significativo	Significativo	No significativo
¿Aumenta la intención de compartir conocimiento? Bock et al. (2005)	Efecto negativo sobre este variable	N/A	Significativo	N/A
¿Aumenta el número de ideas generadas? Hung et al. (2005)	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo
¿Aumenta la utilidad de las ideas? Hung et al. (2005)	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo
¿Aumenta la creatividad de las ideas? Hung et al. (2005)	No significativo	Significativo	No significativo	No significativo
¿Aumenta la satisfacción? Hung et al. (2005)	Significativo	No significativo	Significativo	Significativo

Tabla 1. Contribución de las motivaciones a algunos indicadores de participación en comunidades de práctica. Elaboración propia.

Wasko y Faraj (2000, p.161), en relación al proceso de intercambio de conocimiento y las causas para la realización del mismo, hacen la siguiente afirmación:

Las perspectivas del conocimiento entendido como objeto y del conocimiento incrustado en las personas sugieren que el conocimiento es un bien privado, propiedad de la organización o del individuo. En tales casos, las personas intercambian su conocimiento a través de mecanismos mercantiles para recibir beneficios en la misma medida. Están motivados por el interés propio y no están a favor de intercambiar conocimiento a menos que se obtengan de dicho intercambio recompensas como la reputación, el status, etc.

Sin embargo, parece necesario hacer aquí hincapié en lo que ellos llaman *conocimiento incrustado*, sobre el que argumentan que éste es el causante del sentimiento de propiedad colectiva sobre el conocimiento que da lugar a la colaboración entre los participantes de una comunidad y al intercambio de dicho conocimiento por el bien de la misma.

La perspectiva del conocimiento incrustado en la comunidad sugiere que el conocimiento es de propiedad colectiva y se mantiene por la propia comunidad. El intercambio de conocimiento tiene lugar en primer lugar en discusiones abiertas y colaboraciones, creando un foro abierto de conocimiento que sustenta el intercambio dinámico de ideas. El conocimiento es considerado un bien público al que los miembros de una comunidad

contribuyen colectivamente y al que todos tienen acceso (Wasko y Faraj, 2000, p.161).

Desde esta perspectiva, la motivación para el intercambio de conocimiento no se basa en el interés personal, sino en el cuidado por la comunidad (von Krogh, 1998).

Los datos sobre las motivaciones que llevan a compartir conocimiento en comunidades de práctica que se obtienen del estudio de este autor, expresados en porcentajes, son los siguientes:

- Beneficios tangibles 21,5%
- Información útil 14,6%
- Respuesta a preguntas específicas 3,7%
- Ganancia personal 3,1%
- Beneficios intangibles 19,9%
- Diversión 6,5%
- Aprendizaje 13,4%
- Interacción con una comunidad 41,9%
- Trabajo en equipo 11,6%
- Altruismo 9,8%
- Reciprocidad 13,4%
- Progreso de la comunidad 13,4%

En cuanto a las barreras a la participación en la CoP, el mismo autor (von Krogh, 1998) señala cuatro fundamentales:

- Creencia de no tener el suficiente nivel de conocimiento sobre la materia.
- Ataques de otras personas a los comentarios que uno hace.
- En comunidades grandes, los comentarios útiles e importantes se diluyen en una gran cantidad de participaciones inútiles y con poco calado científico. Muchos participantes señalan que buscar información útil es muy difícil en estos casos.
- Falta de tiempo, por razones laborales principalmente.

1.3. El desarrollo profesional docente

La vida profesional de los docentes ha cambiado de forma muy significativa en los últimos años. Las reformas educativas, los cambios sociales y los avances tecnológicos han traído consigo una realidad retadora para las escuelas (Li-Juan y Sau-Ching, 2008). Según Kirk (1998), uno de los elementos claves en muchos de las reformas educativas es la formación profesional de los profesores. El doble rol que desempeñan los docentes como sujetos y objetos del cambio hace que el campo del desarrollo profesional sea un elemento esencial (Villegas-Reimers, 2003).

Jovanova-Mitkovska (2010) señala varias razones por las que el desarrollo profesional docente es importante:

- Permite que se creen las condiciones para un aprendizaje que dure toda la vida, sin importar la edad o las características de cada individuo.
- Provee oportunidades para adquirir o renovar el conocimiento y las

- habilidades en áreas específicas del saber.
- Se produce información de calidad que puede ser utilizada como guía para la implementación de objetivos específicos.
- Se incluyen sectores relevantes a los que se da representatividad, como es el caso de los jóvenes que forman el presente y el futuro de las estructuras profesionales.
- Tiene una gran influencia en las creencias de los profesores y en su práctica docente.
- Afecta el aprendizaje de los estudiantes y la implementación de reformas educativas.
- Tiene un gran calado en la formación de conexiones entre profesores, fortaleciendo estructuras de trabajo en equipo y cooperación en el aula, la escuela y la comunidad tanto local como global.
- Influye en la forma de determinar los objetivos y las tareas de enseñanza-aprendizaje.
- Produce cambios en los métodos y estrategias de enseñanza.

1.3.1. Paradigmas de formación del profesorado

Hay diferentes modelos paradigmáticos en relación a la formación del profesorado. A continuación expondremos los tres más destacados:

Tinning (1991) establece tres paradigmas de formación del profesorado de Educación Física:

- Paradigma de performance: la enseñanza es una ciencia, por lo que el docente deberá formarse en un amplio abanico de técnicas que necesitará para desarrollar su profesión de la mejor forma posible.
- Paradigma crítico: este paradigma parte de la particularidad ideológica del docente, desde la cual se le anima a reflexionar y contextualizar su enseñanza hasta llegar a la emancipación.
- Paradigma post-moderno: parte del paradigma crítico pero trata de corregir sus errores. Trata de actualizarse poniendo el foco en las tendencias imperantes desde el punto de vista social, de tal manera que enfatiza en temas como la multiculturalidad, el medioambiente, la tolerancia o la discriminación sexual. El educador buscará transformar la sociedad participando activamente en ella.

Siguiendo a Zeichner (1983), podemos diferenciar cuatro paradigmas de formación del profesorado:

- Paradigma tradicional: el docente aprende su profesión a partir de la observación de otras prácticas, de la imitación de otros profesionales y de las prácticas dirigidas por profesionales con más experiencia.
- Paradigma comportamental: el docente es un profesional visto desde el punto de vista técnico. Este paradigma se fundamenta en el positivismo y el conductismo, y según él todos los procesos que lleve a cabo el docente pueden entrenarse.
- Paradigma personalista: según este paradigma, se debe formar al docente

para que se muestre seguro de sus propias habilidades y potencialidades. Al contrario que el paradigma comportamental, este paradigma trata la enseñanza como un objeto de interpretación personal y social. Este paradigma se basa en la psicología del desarrollo personal.

- Paradigma basado en la indagación: el énfasis de este paradigma está en los procesos reflexivos del docente en el contexto de trabajo. Será a través de la investigación que el profesor podrá mejorar la práctica e introducir innovaciones en ella.

Por su parte Pérez Gómez (2008) señala cuatro grandes paradigmas de la formación docente:

- Paradigma académico: el docente es un gran conocedor de un cierto área del saber y lo transmite a los alumnos.
- Paradigma técnico: siendo el equivalente del paradigma de performance, desde esta perspectiva la enseñanza se basa en el logro de unos determinados resultados utilizando los recursos disponibles de la forma más eficiente posible. De acuerdo a este paradigma el profesor se encontrará en el escalafón más bajo de la jerarquía docente, por debajo del científico aplicado y del científico estricto.
- Paradigma práctico: esta perspectiva tiene su raíz en la creencia de que la enseñanza es algo complejo y que tiene lugar en un contexto determinado, de manera que la formación docente parte de la práctica y se basa en esta misma práctica.
- Paradigma de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: cargado de un claro componente ético, percibe la enseñanza como un proceso crítico. La formación del profesorado pasará, entonces, por la reflexión sobre todos los elementos relacionados con la práctica docente, incluyendo aspectos éticos, políticos, sociales, etc. El objetivo último de la enseñanza, según este paradigma, es la emancipación del individuo.

1.3.2. La formación inicial de los docentes

De acuerdo con Montero Mesa (1996, p.76), la formación inicial es:

“La etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”.

La formación inicial del profesorado debe estar orientada a cumplir tres funciones fundamentales (BOE, 2006; Imbernón Muñoz, 2001; Marcelo García, 1994), sea cual sea el nivel educativo al que está orientada:

- El entrenamiento y la formación de los docentes, para dotarles de los recursos y la preparación que necesitarán para su labor profesional.
- Establecer un mecanismo de control oficial de las titulaciones que los docentes deben poseer para poder desempeñar sus funciones profesionales

en los diferentes niveles educativos.

- Someter a las enseñanzas a adaptaciones consecuentes con las necesidades formativas de cada tiempo, ofreciendo así una formación contextualizada y coherente con la realidad profesional.

Marcelo García (1994) señala algunos elementos esenciales en la formación inicial del profesorado:

- La continuidad en la formación inicial. Ésta debe tener lugar en un proceso ininterrumpido que comienza con la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la vida profesional del docente, adaptándose y evolucionando según el transcurso de las necesidades y la realidad profesional.
- Esta formación inicial debe aglutinar no solo contenidos académicos y relacionados con las diferentes ramas del saber, sino también aspectos de formación pedagógica del profesorado.
- La teoría y la práctica deben estar unidas e integradas. La orientación de esta simbiosis debe ser la acción docente.
- La formación que recibe el docente deberá estar en consonancia con la enseñanza que éste aplique al incorporarse a la vida laboral.
- No tiene sentido una formación profesional del docente sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrollará la función profesional. La docencia es una realidad cambiante y netamente contextual, por lo que deberá tenerse en cuenta esto en la formación inicial del docente.
- Cada futuro docente posee unas características, personalidad y habilidades concretas que le diferencian del resto. Por lo tanto, la formación inicial del profesorado deberá contemplar esta individualidad.
- La supervisión como elemento imprescindible de mejora de la enseñanza del docente.
- El desarrollo de un espíritu crítico e indagador deberá estar presente en la formación inicial del docente, ya que éste no debe solamente obtener conocimientos en un área concreta del saber, sino también generarlos y cuestionar sus propias creencias, y prácticas, y las de otros.

A continuación mostramos los diferentes modelos de desarrollo profesional docente, haciendo referencia en cada uno de ellos a tres orientaciones:

- Orientación tecnológica y académica
- Orientación práctica, interpretativa y cultural
- Orientación social y crítica

Modelos de desarrollo profesional	Orientación tecnológica y académica	Orientación práctica, interpretativa y cultural	Orientación social crítica
Autoformación	Módulos autoinstruccionales, minicursos	Grupos de estudio de profesores sobre asuntos educativos. Investigación de un profesor en su clase con un enfoque didáctico	Grupos de estudio de profesores sobre temas tales como estereotipos culturales, diversidad en el currículum, entre otros
Reflexión, apoyo profesional y supervisión	Supervisión dirigida por el supervisor y centrada en el dominio de las destrezas docentes. Observación de conductas buscando indicadores de eficacia	Supervisión colaborativa basada en la negociación y la reflexión. Apoyo profesional mutuo entre compañeros. observación de aspectos visibles y ocultos (creencias, teorías)	Supervisión que pone el énfasis en los aspectos éticos, personales y políticos de la enseñanza y de la escuela. Observación para ayudar al profesor a reconstruir sus teorías educativas
Desarrollo curricular	Profesores que aplican un currículum diseñado externamente	Profesores que diseñan y aplican en sus aulas un proyecto curricular de centro a través de un proceso de colaboración	Profesores, junto a alumnos, padres y otros colectivos, diseñan y desarrollan un proyecto innovador para mejorar situaciones de desigualdad, marginación, estereotipos
Formación basada en la escuela	Expertos externos diagnostican las necesidades de la escuela y concretan el proceso de mejora para los docentes	Trabajo colaborativo de los profesores junto con asesores externos para comprender los problemas y necesidades de la escuela	El conjunto de los profesores, junto a alumnos y padres, revisan la cultura de la escuela, revelando los conflictos, las relaciones de poder, la política escolar, y buscando ampliar los compromisos con la comunidad
Cursos de formación	Cursos centrados en la adquisición de destrezas extraídas de la investigación	Cursos centrados en temas didácticos que incorporan estrategias de autoanálisis y reflexión de la práctica: diarios, biografías, casos	Cursos de formación
Investigación	Profesor participante en proyectos de investigación como sujeto investigado	Profesores y alumnos diseñan y desarrollan conjuntamente una investigación para resolver problemas concretos	Profesores, junto a alumnos y padres, investigan sobre las causas y posibles mejoras de situaciones de injusticia y marginación que tienen lugar en la escuela

Tabla 2. Modelos de desarrollo profesional docente (Marcelo García, 1994. Tomado de González Calvo, 2013).

1.3.3. La formación permanente de los docentes

Los profesionales de la enseñanza desarrollan su práctica profesional en un contexto que cambia a gran velocidad. Los cambios políticos, educativos y sociales exigen por parte de los docentes un creciente grado de formación continua para mantenerse en el nivel requerido (Riding, 2001). Jovanova-Mitkovska (2010) sugiere algunas características fundamentales del desarrollo profesional docente:

- Alta aplicabilidad, orientación práctica, participación y posibilidad de interactuar.
- Proceso progresivo.
- Proceso en el que la teoría y la práctica discurren unidas.
- Orientación realista de la formación, basándose en las necesidades reales.

- Necesidad de soporte técnico.

Imbernón Muñoz (2007) señala tres características que distinguen la formación permanente de la formación inicial del profesorado:

- Dada la posibilidad de conocer la realidad profesional, existe una reflexión sobre la práctica en esta realidad, analizándola y tratando de comprenderla, interpretarla e intervenir en ella.
- La posibilidad de que se produzcan intercambios de experiencias entre los profesionales. Además, se hace imprescindible la actualización en todas las áreas educativas.
- En el marco de la actividad docente, el desarrollo profesional se produce dentro del centro educativo con el fin de transformar las prácticas que se desarrollan en él a través de procesos colaborativos con un componente comunicativo.

Siguiendo lo comentado por varios autores, las características principales de la formación permanente del profesorado son las siguientes (Marcelo García, 1989; Marcelo García, Murillo Estepa, & Pino Mejías, 1995):

- Participación de los docentes en el proceso
- Flexibilidad en la oferta formativa y en el modo de llevar a cabo los procesos formativos.
- Coherencia con la realidad profesional de cada docente. La formación no puede basarse exclusivamente en la transmisión de contenidos curriculares, sino que debe tener en cuenta los aspectos sociológicos de cada realidad educativa.
- Trabajo en equipo. No tiene sentido una formación individual cuando la profesión se debe desarrollar en sintonía con otros docentes.
- Debe ser continua. Se evitará la existencia de vacíos entre la formación inicial y la formación permanente. La formación se adaptará a la realidad que es cambiante.
- La formación permanente pondrá su foco en el día a día en el contexto escolar. Esta formación girará alrededor del conocimiento pedagógico existente.

Riding (2001) argumenta que para lograr un desarrollo profesional efectivo, éste debe reunir las siguientes características:

- Ser regular
- Incluir oportunidades para la reflexión y la investigación en grupo en el contexto de la práctica
- Estar basado en la escuela, girando en torno al trabajo del docente
- Ser colaborativo, permitiendo que los profesores puedan relacionarse e interactuar con sus compañeros
- Estar anclado en el conocimiento pedagógico
- Ser accesible e inclusivo, de tal forma que todos los profesionales puedan participar de él en igualdad de condiciones y oportunidades

Riding (2001) señala las redes virtuales de trabajo en equipo como una forma de promover el desarrollo profesional de los profesores. Estas comunidades han crecido en número y calidad desde la década de los años noventa, y como señala Lieberman (2000), pese a la existencia previa de algunas redes de trabajo, su número e influencia se ha incrementado en los últimos años. Según este autor, su estructura y organización flexibles están más en consonancia con los rápidos cambios tecnológicos y socioeconómicos de esta era, proveyendo los tipos de conocimiento y experiencia que los profesores necesitan para tener éxito con sus estudiantes. Las características que, según Riding (2001), hacen que estas redes virtuales de trabajo entre profesionales sean aptas para construir el desarrollo profesional de los docentes, son:

- Facilidad para establecer comunicación entre varios individuos, e incluso entre varios grupos.
- Asincronía. Los participantes en estas comunidades no necesitan estar conectados a internet al mismo tiempo, sino que cada cual puede entrar en la comunidad virtual cuando desee e incorporarse al proceso que se está llevando a cabo en ese momento. Esta asincronía facilita la reflexión y trae como resultado contribuciones de mayor calidad.
- La información le llega al usuario, al contrario de lo que sucede con otros modelos en los que es el usuario el que tiene que ir a buscar esa información.
- La comunicación se basa en el lenguaje escrito, lo cual permite que se estructuren los conocimientos y los diálogos, lo cual promueve la reflexión.
- Posibilidad de crear archivos permanentes a los que se pueda recurrir en cualquier momento, ya que son almacenados virtualmente.

Durante la vida profesional de los docentes se pueden distinguir varias etapas, cada una de las cuales con unas características determinadas. A continuación expondremos dos modelos, el de Super (1980) y el de Burke et al. (1987) y Fessler (1992):

Super (1980) señala cinco fases en el desarrollo profesional:

1. Exploración: esta etapa tiene lugar entre la adolescencia y la edad de veinticinco años. En ella se exploran las diferentes opciones futuras, se toman determinadas decisiones y se produce una primera aclimatación al contexto profesional, atendiendo a las demandas iniciales de desarrollo.
2. Prueba: tiene lugar entre los veinticinco años y los treinta. Se caracteriza por ser un periodo de socialización y por desarrollar los compromisos profesionales.
3. Estabilización: esta etapa tiene lugar entre los treinta y los cuarenta y cinco años. Se produce una integración en el lugar de trabajo a nivel personal y profesional, se desarrollan algunas habilidades y se produce un aumento de la seguridad personal y profesional.
4. Mantenimiento: esta etapa tiene lugar entre los cuarenta y cinco años y los sesenta y cinco. El desarrollo profesional en esta etapa es curvilíneo, como también señala Mevarech (1995), alternando épocas de crecimiento profesional con épocas de búsqueda de otras alternativas profesionales.

5. Preparación para la jubilación: esta etapa tiene lugar a partir de los sesenta y cinco años, y está caracterizada por cambios psicológicos y cansancio físico que lleva a buscar desempeñar funciones menos complejas con una menor demanda de energía.

Por otra parte, Burke et al. (1987) y Fessler (1992) establecen ocho etapas en el desarrollo profesional docente:

1. Pre-servicio: es el período de preparación para un rol profesional específico. Es la etapa de formación inicial en la Universidad.
2. Inducción: son los primeros años en la vida profesional del docente. El sujeto comienza su proceso de socialización dentro del sistema profesional, busca tener la aceptación de sus estudiantes, compañeros, supervisores y trata de encontrar una cierta confianza a la hora de solventar los problemas del día a día en el contexto laboral.
3. Construcción de la competencia: en esta etapa los docentes buscan mejorar sus habilidades pedagógicas. Utilizan nuevos materiales, recursos y estrategias, mostrándose por lo general receptivo ante nuevas ideas ya que perciben su trabajo como algo retador y se muestran interesados por superar dichos retos.
4. Entusiasmo y crecimiento: en esta etapa los profesores alcanzan un alto grado de competencia profesional y siguen desarrollándose laboralmente. Los profesores se muestran optimistas con su labor en esta etapa y sienten un alto nivel de confianza y seguridad en sus acciones docentes.
5. Estabilidad: en esta etapa, a menudo las carreras profesionales de los docentes llegan a una meseta en la que se frena el crecimiento. Los docentes hacen lo que se les demanda, y solo en algunas ocasiones algo más. Se muestran algo más reticentes a participar en programas de desarrollo profesional.
6. Frustración: esta etapa está caracterizada por un sentimiento de frustración profesional. Algunos docentes se preguntan por qué están aún enseñando.
7. Relajación profesional: en esta etapa los docentes se muestran totalmente preparados para finalizar su trayectoria profesional. Para algunos profesores este período es placentero, mientras que para otros es un período más complicado y triste.
8. Finalización: es el período que transcurre inmediatamente después de la jubilación.

Sin embargo, cabe mencionar que algunos docentes no pasan por todas las etapas anteriormente mencionadas, y que no todos se detienen el mismo período de tiempo en cada una de ellas (Fessler y Christensen, 1992). Brody y Hadar (2010) ponen en práctica un programa de desarrollo profesional e identifican cuatro fases secuenciales derivadas de la realización del mismo:

1. Anticipación y curiosidad: la oportunidad que ofrece un programa de desarrollo profesional despierta la curiosidad en los profesionales, ya que ven este hecho como una posibilidad de mejorar sus habilidades y lograr alcanzar sus objetivos de enseñanza.
2. Retirada: bien sea porque el primer contacto con el programa de desarrollo

profesional ha dejado en los docentes un sentimiento de sólida competencia o bien porque este programa tan solo trata de elementos de sobra conocidos para ellos, los docentes deciden salir del programa de desarrollo profesional.

3. Concienciación: algunos de los docentes que habían decidido abandonar el programa de desarrollo profesional toman conciencia de la importancia del aprendizaje continuo, aumentan su motivación y vuelven a incorporarse al proceso formativo.
4. Cambio: esta fase se produce cuando los sujetos que han participado en el proceso formativo exponen al resto de compañeros sus hallazgos y aprendizajes.

1.3.4. Desarrollo profesional docente en Educación Física

En comparación con las investigaciones existentes sobre desarrollo profesional docente en otras áreas, las investigaciones concernientes a la Educación Física son mucho menos abundantes (Li-Juan y Sau-Ching, 2008; Ward y Doutis, 1999). Fejgin y Hanegby (1999) señalan que la introducción de formación dentro de las escuelas puede ser un problema en aquellas en las que los profesores de Educación Física están en una situación de marginación. De hecho, este tipo de formación dentro de la escuela puede conducir a la perpetuación de prácticas tradicionales no deseables (Keay, 2005). Knight (2002) señala que el desarrollo profesional permanente es necesario porque la formación inicial del profesor no puede contener todo el conocimiento que se necesitará en la actividad profesional, ni tampoco puede contener todos los procedimientos y formas de resolución de problemas con los que se encontrará el docente en su desempeño diario. Según este autor:

La obsolescencia alcanzará a todos excepto a quienes estén involucrados en aprendizajes permanentes (Knight, 2002, p.230).

Borko (2004) argumenta que si el desarrollo profesional es problemático para los profesores y los legisladores, entonces será necesariamente también un problema para los investigadores. Fishman et al. (2003, p.643) señalan que:

Para crear excelentes programas de desarrollo profesional, es necesario construir una base de conocimiento empírico que una las diferentes formas de desarrollo profesional en beneficio tanto del aprendizaje de los profesores como del de los alumnos.

Armour y Yelling (2007) identifican varios temas relacionados con el aprendizaje del profesorado en los programas de desarrollo profesional:

- Los programas de desarrollo profesional del docente son poco profundos y poco retadores.
- Los enlaces con la universidad son interesantes y estimulantes para los profesores.
- Los cursos de buena calidad de actualización deportiva de un día de duración son recordados por los profesores.

- Los profesionales no suelen consultar a menudo las investigaciones recientes sobre Educación Física.
- Los profesores prefieren un modelo de desarrollo profesional en el que puedan elegir qué aprender, que sea flexible en sus contenidos, accesible y gratuito.
- Los profesores prefieren aprender de sus propios compañeros de profesión, sobre todo de aquellos que están en sus mismas redes de trabajo.
- No tiene sentido un programa de desarrollo profesional que haga incompatible la docencia, ya que al final son los alumnos los que se ven perjudicados por la pérdida de clase.

En el mismo estudio, Armour y Yelling (2007) señalan que los profesores consultados para la investigación definieron el desarrollo profesional efectivo como algo que debe ser:

- Práctico
- Relevante
- Aplicable
- Capaz de producir nuevas ideas útiles
- Impartido por un buen formador que conozca el mundo real de la enseñanza
- Retador y que provoque a la reflexión
- Que ofrezca tiempo para la reflexión y la colaboración

Hay una gran variedad de opciones formativas para los docentes de Educación Física. Jiménez Jiménez (1995) destaca algunas modalidades de formación permanente del profesorado:

- Cursos de formación
- Cursos de divulgación
- Formación autónoma
- Jornadas y encuentros de carácter científico-experimental
- Cursos con proyecto de acción
- Formación en centro sin apoyo externo
- Formación en centros con apoyo externo
- Intercambios y estancias formativas
- Investigación autónoma en los centros
- Investigación con colaboración y apoyo de entidades educativas

Uno de los momentos más relevantes en la formación profesional del docente de Educación Física es la fase de prácticas en los centros educativos. La supervisión de las prácticas docentes en los centros escolares tiene un profundo impacto en el aprendizaje de los profesores en prácticas (Hammerness et al., 2005). Según Levine (2011), los supervisores pueden ayudar a los profesores en prácticas a solucionar los problemas que se les plantean en las mismas, participando junto a ellos en la toma de decisiones. Este autor plantea algunas características que debieran tener las comunidades de práctica para producir beneficios en las prácticas profesionales:

- Normas que promuevan la colaboración y la responsabilidad colectiva
- Articular actividades que promuevan el acceso a la práctica
- Confianza y familiaridad interpersonal

1.4. Descripción de la plataforma online MultiScopic

MultiScopic se crea con una finalidad netamente práctica (González Calvo y Bores García, 2014). Los participantes de MultiScopic viven en ciudades, e incluso países, diferentes, haciendo que sea imposible una comunidad de práctica presencial, al menos con un nivel de participación como el que la plataforma tiene en la actualidad. Howard & McKeown (2011) señalan que los participantes en una comunidad de práctica virtual deben sentirse “enganchados” a la misma para no desligarse, por lo que, aunque el coste de tiempo es un factor limitante para la participación (Kaulback & Bergtholdt, 2008), la existencia de un debate interesante para la mejora de la práctica docente incrementará la participación de los miembros de la comunidad virtual, que buscarán sentirse parte de un grupo de profesionales que comparten una problemática similar y buscan formas de huir del aislamiento (Hadar & Brody, 2010). Se trata de consolidar una red social (Barnes, 1954; Mitchell, 1969) en la que las personas participantes establezcan un conjunto de vínculos, dando lugar a una comunidad de práctica (Wenger, 2001) para el análisis compartido de lecciones en Educación Física Escolar.

MultiScopic se diseña utilizando una plataforma Ning, que permite alojar en ella numerosas herramientas muy útiles para poder llevar a cabo los procesos interactivos deseados. El nombre de la plataforma indica el objetivo de mirar una misma práctica desde diferentes ópticas. Como reza la frase situada bajo el logotipo, MultiScopic es una comunidad de investigación y formación en Educación Física.



Figura 5. Logotipo de MultiScopic.

La idea inicial de la plataforma es la intervención de investigadores, alumnos, familias, estudiantes en formación inicial y profesionales que quieran participar en procesos de formación permanente.

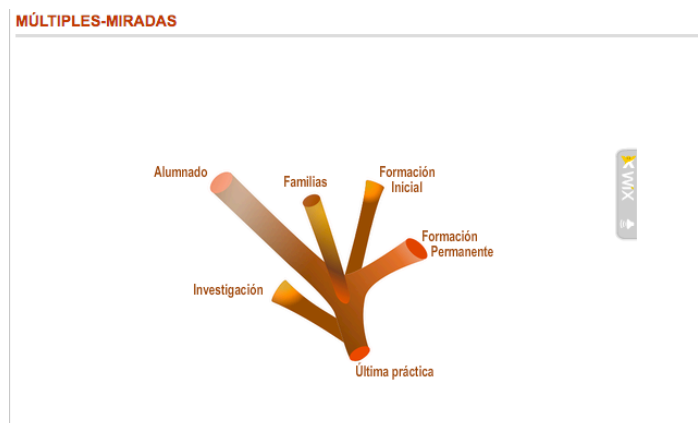


Figura 6. Múltiples miradas: grupos de participación.

Finalmente no ha habido una gran participación por parte de las familias y los alumnos, salvo en los momentos iniciales a raíz de experiencias concretas en un centro escolar de la provincia de Palencia. En general, los participantes en la plataforma responden a tres niveles de socialización profesional:

- Profesores universitarios
- Profesores de Educación Física en centros educativos de Primaria y Secundaria
- Estudiantes del grado de Magisterio

En la pantalla principal de la plataforma hay una barra de herramientas por medio de la cual se ofrecen al usuario diferentes opciones de navegación:

- Funcionamiento: en esta pestaña se abre un desplegable con dos opciones:

a) Tutoriales: información útil para la utilización y navegación en la plataforma



Figura 7. Tutoriales en MultiScopic.

- b) Componentes: una lista de todos los miembros registrados en la plataforma. (La imagen se presenta difuminada para no revelar datos de los participantes).



Figura 8. Miembros registrados en MultiScopic.

- Enlaces: pestaña en la que hay dos tipos de enlaces:
 - a) Enlaces a grupos de investigación



Figura 9. Enlaces a grupos de investigación.

b) Enlaces a revistas de Educación Física



Figura 10. Enlaces a revistas especializadas en Educación Física.

- Últimas prácticas: en este espacio se alojan las prácticas que se han ido colgando.



Figura 11. Últimas prácticas colgadas en MultiScopic.

- Vídeos: este recurso no se ha utilizado, ya que los participantes que han querido subir vídeos lo han hecho simplemente pegando el enlace de YouTube en el post del hilo de discusión correspondiente.

- Construcción de significados compartidos: en este espacio se buscaba la creación de un glosario de términos sobre la Educación Física generado a partir del intercambio de experiencias y conocimiento entre los diferentes usuarios de la plataforma. Finalmente quedó paralizado y no siguió adelante.

Construcción de Significados Compartidos

Esta sección pretende ser un espacio en el que ir compartiendo significados sobre diferentes conceptos de nuestra profesión. Funcionará como un glosario al que los participantes en Multiscopic accederán para ir introduciendo términos y definiciones de los mismos, así como matices desde diferentes perspectivas.

Los participantes pueden proponer términos nuevos o introducir definiciones sobre los ya aportados. Puede ser interesante, con el fin de ver los matices de significado de cada participante que las definiciones se ilustren con referencias a la práctica y a la teoría.

Es interesante que cada nueva aportación esté firmada por su autor.

GLOSARIO

Actividad: (ver Ejercicio, Propuesta y Tarea)

Ejercicio: (ver Actividad, Propuesta y Tarea)

Propuesta: (ver Actividad, Ejercicio y Tarea)

Tarea: (ver Actividad, Ejercicio y Propuesta)

Me gusta

Figura 12. Construcción de significados compartidos.

- Educación Física: en este apartado los desarrolladores de la plataforma, pertenecientes a la Universidad de Valladolid, expresan su idea de la Educación Física para que ésta sea accesible a todo aquél que quiera participar en la plataforma.

Propuesta de Educación Física a Evaluar

Las prácticas que se expondrán y que servirán para el debate y análisis compartido surgen de una idea de Educación Física que un grupo de docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad viene construyendo en el diálogo entre teoría y práctica educativa durante los últimos 20 años. Esta propuesta de Educación Física Escolar es una propuesta en construcción constante mediante el análisis compartido de la práctica.

No resulta fácil explicitar toda nuestra cultura profesional. Ésta se ha ido construyendo en cada uno de nosotros en multitud de prácticas, experiencias, lecturas, o conversaciones. Pero si tuviéramos que fijar unos puntos básicos definitorios de nuestra idea de educación física señalaríamos los siguientes:

- **La Educación Física escolar forma parte de un proyecto educativo más amplio, al que debe amoldarse, con el que debe colaborar y al que debe enriquecer.** Por una parte la educación física comparte objetivos con otras áreas en el sentido de favorecer el desarrollo integral de las personas con las que trabaja, por otra, el desarrollo de las capacidades "adjudicadas" al área va más allá de las horas destinadas en el horario a la materia (dado que somos cuerpo y hay que atender a esta dimensión durante toda la jornada escolar).
- **La Educación Física atiende a toda la ciudadanía durante unos años de su vida.** En nuestro país, la Educación Física viene impuesta por un marco legal que obliga a todas las niñas y niños entre los 6 y 16 años a pasar por sus aulas. Ello supone una responsabilidad

DANIEL BORES GARCÍA

Cerrar sesión
Bandeja de entrada
Amigos – Invita
Configuración

NAVEGACIÓN

- Investigación
- Alumnado
- Familias
- Formación Inicial
- Formación Permanente
- Última Práctica
- Construcción de significados compartidos

EVENTOS

BLOG POSTS

Práctica VII 2012-2013

Figura 13. Propuesta de Educación Física.

- Chat: la plataforma ofrece a los usuarios un servicio de chat para que puedan comunicarse entre ellos a tiempo real sin tener que utilizar una aplicación externa.

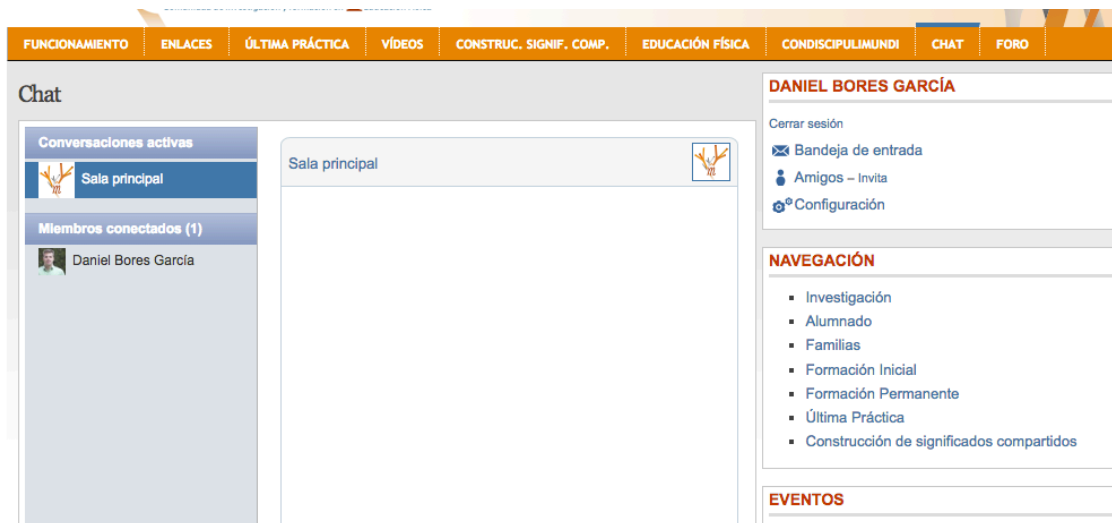


Figura 14. Chat de MultiScopic.

- Foro: pese a que los miembros de la plataforma no han dado uso a esta herramienta, MultiScopic ofrece la posibilidad de crear foros de debate. No obstante, en la realidad éstos se crean dentro de los diferentes grupos existentes en la plataforma, quedando sin utilizar este recurso.



Figura 15. Foro en MultiScopic.

En la plataforma existe la posibilidad de que cualquiera de sus miembros cree un grupo. El creador podrá decidir si el grupo tendrá una membresía exclusivamente a través de una invitación personalizada, o si cualquiera que entre en la plataforma podrá ser miembro de ese grupo.

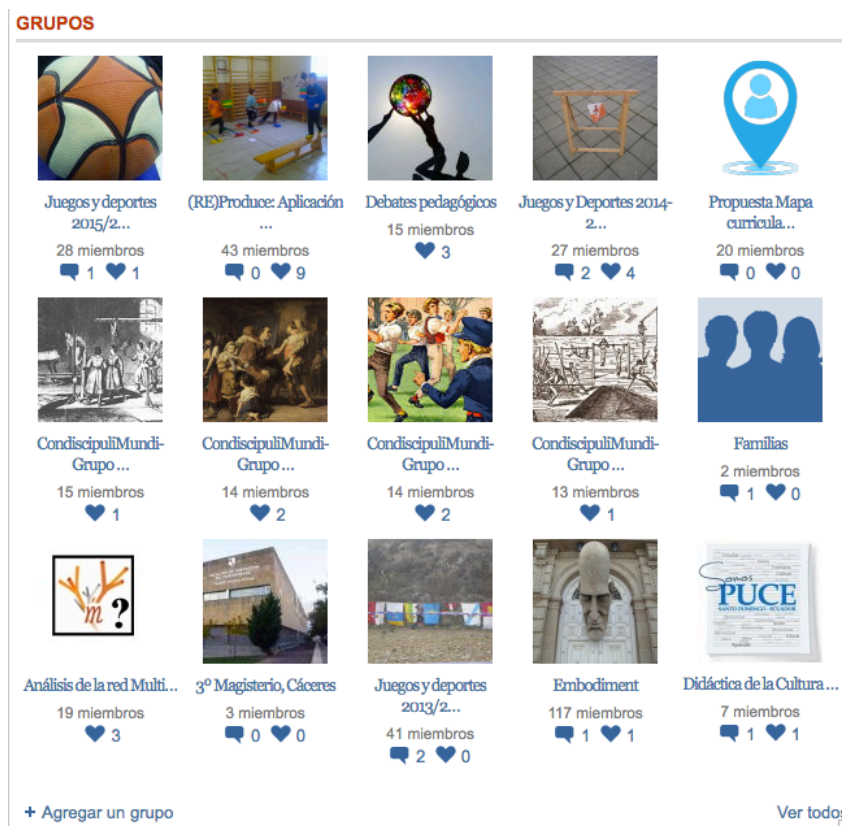


Figura 16. Grupos en MultiScopic.

Uno de los grupos existentes en MultiScopic es el de “(Re)Produce: aplicación de lecciones a nuevos contextos”. La presente investigación se ha enfocado en el estudio de este grupo en particular, cuyas características se narran en el apartado del contexto de la investigación.

(RE)Produce: Aplicación de lecciones a nuevos contextos
Creado por Multiscopic [Enviar mensaje](#) [Ver grupos](#)

INFORMACIÓN



Este es un grupo en el que se trata de aplicar las Unidades Didácticas expuestas en Multiscopic a nuevos contextos educativos analizando las dificultades encontradas en ello.

En este proceso se analizará:

- Si la información colgada en Multiscopic sobre la planificación de las unidades didácticas es suficiente como para poder desarrollar estas ideas en otros contextos y por otros profesionales.
- Las necesarias adaptaciones para que la experiencia pueda ser replicada en otros centros y por otros profesionales sin que las UD pierdan su esencia.
- La posibilidad o dificultades al realizar estas adaptaciones.
- El análisis de los problemas que surgen a la hora de llevar a la práctica en nuevos contextos las propuestas inicialmente expuestas en Multiscopic.

Miembros: **43**
Última actividad: **12 Nov 2015**

[¡Me gustó!](#)

MIEMBROS (43)

[Enviar mensaje al grupo](#)
[Dejar el grupo](#)

Figura 17. Grupo de (Re)Produce.

En el momento de la redacción del presente capítulo, el grupo cuenta con cuarenta y tres miembros y la última actividad registrada es con fecha del 12 de noviembre de 2015. Cualquier miembro del grupo puede enviar una invitación por correo electrónico a otras personas para que se integren en el grupo. No existe la figura del moderador como tal, aunque los desarrolladores de la plataforma se encuentran en el grupo y actúan, en cierta medida, como facilitadores del proceso de intercambio.

En el grupo se pueden abrir hilos de discusión. Al comienzo de cada hilo, su creador explica cuál es el objetivo de su existencia y de qué forma los miembros del grupo pueden participar.

FORO DE DISCUSIÓN



UD "Lanzamientos y recepciones"
Iniciada por Daniel Bores García. Última respuesta de Daniel Bores García 12 Nov 2015.
3 Respuestas 0 Me gustan
Hola, estimados compañeros. En una semana empiezo en todos los cursos (de primero a sexto de primaria) una Unidad Didáctica en la que el punto de interés son los lanzamientos y las recepciones. La Ud...
[Continuar](#)



Soy estudiante de Magisterio. ¿Qué puede aportarme Multiscopic a mí? ¿Qué puedo aportar yo a Multiscopic?
Iniciada por Daniel Bores García. Última respuesta de Daniel Bores García 10 Jun 2015.
13 Respuestas 0 Me gustan
Hola a todos.Hablando hoy con Alfonso, me ha comentado que varios alumnos estudiantes del grado habéis tenido el valor de entrar en Multiscopic y, más concretamente, en el grupo (Re)Produce.Yo soy...
[Continuar](#)



Regulamos nuestro esfuerzo físico: la carrera saludable
Iniciada por Gustavo González Calvo. Última respuesta de alfonso garcia monge 27 May 2015.
189 Respuestas 3 Me gustan
Hola a todos!!La semana pasada comencé una nueva unidad didáctica: "Regulamos nuestro esfuerzo y corremos de manera saludable".La idea es que el alumnado sea capaz de conocer sus posibilidades y sus...
[Continuar](#)



Réplica de la UD "Nos organizamos mejor junto a otros con estrategias en juegos de invasión"
Iniciada por alfonso garcia monge. Última respuesta de alfonso garcia monge 15 May 2015.
57 Respuestas 0 Me gustan
Entramos en la recta final del curso y para ello, nada mejor que un poco de acción-reflexión de la mano de la UD sobre...
[Continuar](#)

Figura 18. Hilos de discusión en el grupo (Re)Produce.



Réplica de la UD "Nos organizamos mejor junto a otros con estrategias en juegos de invasión"
Publicado por alfonso garcia monge el abril 21, 2014 a las 11:38am en (Re)Produce: Aplicación de lecciones a nuevos contextos
[← Volver a \(Re\)Produce: Aplicación de lecciones a nuevos contextos Discusiones](#)

Entramos en la recta final del curso y para ello, nada mejor que un poco de acción-reflexión de la mano de la UD sobre estrategias en juegos de invasión.

Como comentarios sobre la misma decir que suele ser un éxito asegurado, pero hay que estar muy pendientes de dotar al alumnado de recursos (principios tácticos, elementos tácticos y criterios de realización) para que puedan hacer sus estrategias.

¿Quienes se animan a ponerla en práctica?

[Me gusta](#)

[Compartir](#) [Facebook](#) [Twitter](#)

Visitas: 534

[Responde a esto](#)

Figura 19. Ejemplo de hilo de discusión en el grupo (Re)Produce.

Estos hilos funcionan como otros foros existentes en internet: los participantes postean sus comentarios y estos van apareciendo en orden cronológico. Se puede hacer un comentario general o respondiendo específicamente a un post de otro participante. Todo lo que se escribe es público para los miembros del grupo, pero privado para todo aquél que no está dado de alta como miembro.

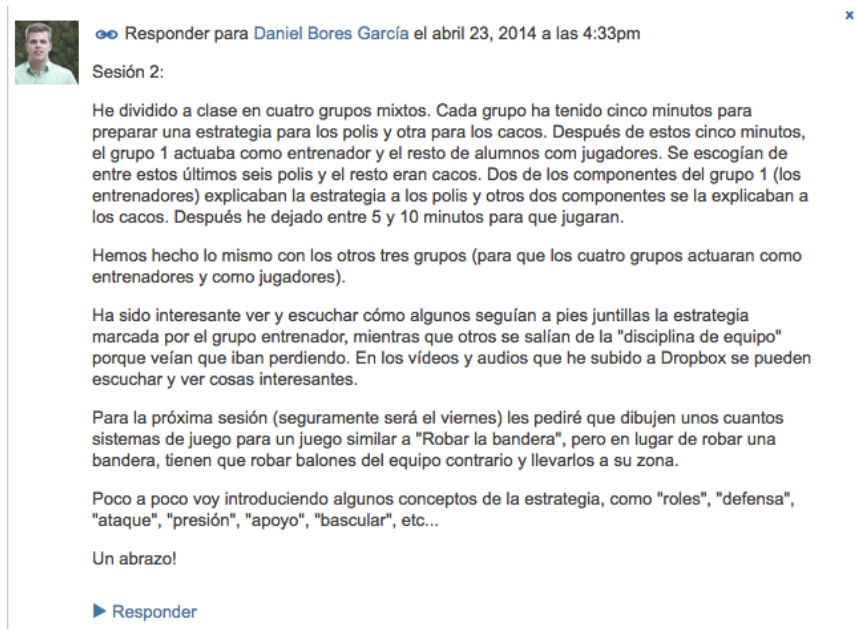


Figura 20. Post en (Re)Produce.

MultiScopic permite postear fotografías y vídeos en los comentarios, pudiendo así ofrecer información adicional a los lectores.

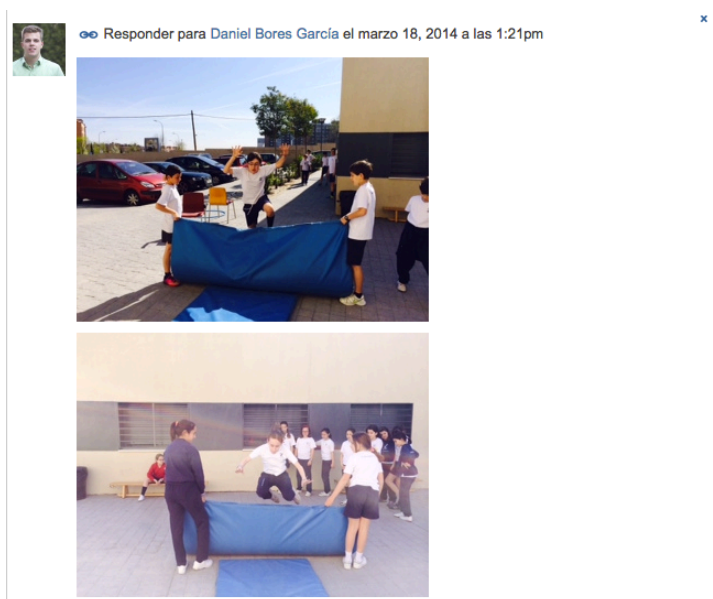


Figura 21. Fotografías en un post en (Re)Produce.

En cada hilo de discusión que se basa en una Unidad Didáctica que será llevada a la práctica por uno o varios profesores de Educación Física en sus centros educativos, se cuelgan los planes de lección de la Unidad Didáctica original, elaborada por uno de los participantes en la plataforma, profesor de Educación Física de un centro educativo de la provincia de Palencia, junto con algunos profesores de la Universidad de Valladolid. Estas Unidades Didácticas son la base sobre la cuál se establecen todos los procesos de interacción en el grupo.

- **Unidad Didáctica: "Nos organizamos mejor junto a otros con estrategias en juegos de invasión":** [UD%20estrat2012.pdf](#)

- Fecha: 10 de Octubre de 2012 (3ª lección de la Unidad Didáctica)

- **Plan de Lección:** [plan10-octubre-2012estrategias.pdf](#)

Figura 22. Links a la Unidad Didáctica y al plan de lección.

1.5. El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) es una visión pedagógica sobre la Educación Física que está en continua revisión y desarrollo. Nace en la Universidad de Valladolid hace más de veinte años y es fruto de un proceso de investigación y formación permanente llevado a cabo por varios profesores universitarios y otros muchos estudiantes que han ido pasando año tras año por sus aulas, por los seminarios de formación permanente, por cursos, por grupos de debate, etc.

Esta idea de la Educación Física bebe de la tradición pedagógica europea que se desarrolla desde los últimos años del S.XIX (Gimnasia Escolar Austríaca, Método Psicocinético, Técnicas Corporales Expresivas, Enseñanza Comprensiva de Juegos Deportivos, Psicomotricidad Relacional) y de las obras de autores como Freire o Meirieu (Martínez Álvarez et al., 2009). Desde el punto de vista antropológico, defiende una visión integradora de la persona, en contraposición a otras ideas dualistas en las que se separa el cuerpo de otros elementos del ser. Para el TPC, la persona se desenvuelve en la interacción entre los aspectos cognitivos, relacionales, emocionales y motrices; de manera que la enseñanza estará focalizada en todos ellos, no solamente en el motriz. Siguiendo a Vygostsky (1973) cuando habla de la "zona de desarrollo próximo", los procesos de enseñanza-aprendizaje se adaptarán según la "dificultad óptima" adecuada para cada alumno (Famose, 1992), aumentando así sus perspectivas de autoeficacia, utilizando el concepto acuñado por Bandura (1987). Si el alumno percibe mejora en su proceso de aprendizaje, podrá llegar a ser autónomo en este proceso, o incluso autogestionarlo (Lorente Catalán, 2005). Para ello se debe dotar al alumno de herramientas (como el cuaderno del alumno, por ejemplo, que propone Bores Calle, 2001) que le ayuden a ser consciente de su nivel de partida y del proceso que le ha llevado al estado actual. El alumno aprenderá mejor cuando sea agente de su propio aprendizaje (Bruner, 1997), a la vez que aumentará su autoestima, y presentará conductas de aprendizaje eficaces siempre que sea consciente de la importancia de sus propias acciones en lugar de responsabilizar a agentes

externos (Howe, 1999).

Para el TPC, la escuela debe ser un agente crítico de cambio social (Pérez Gomez, 1992) partiendo del conocimiento de la propia cultura tanto de los alumnos como de los docentes (Barbero González, 1996). Además, debe funcionar como una sociedad en sí misma (Martínez Álvarez et al., 2009, p.157) aunque no se deberá renunciar al aspecto individual como señalan estos mismos autores:

Nuestra concepción de la enseñanza entiende a la educación como una forma de ayudar a cada persona a adquirir los recursos necesarios que le permitan ser un ser social sin renunciar a su individualidad.

Por lo tanto, siguiendo a Vaca Escribano (1996), se buscará un equilibrio entre los intereses de los alumnos y los del docente. La estructuración de cada lección, de acuerdo con este mismo autor (2002), tendrá las siguientes fases:

- Momento de encuentro
- Momento de construcción de los aprendizajes
 - o Propuesta
 - o Acción
 - o Reflexión
 - o Replanteamiento
- Momento de despedida

(Martínez Álvarez et al., 2009) proponen varios criterios para valorar la coherencia de una lección basada en las ideas del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal:

- Tiempo para situar el tema y las normas
- El tema queda claro/se superpone
- Coherencia entre el tema y las actividades propuestas
- Las propuestas de actividad ocupan el tiempo suficiente para su práctica por parte de todos los alumnos
- Se profundiza en las actividades/se sucede una actividad detrás de otra a nivel superficial
- Los aprendizajes se construyen desde el punto de partida de cada alumno
- El nivel de reto es el adecuado
- Las actividades propuestas permiten el ajuste individual del nivel de reto
- Tiempo para la explicación y clarificación de los contenidos
- Se respeta la diferencia entre el ritmo individual y el ritmo grupal
- Los alumnos exploran diferentes roles
- Cada sesión se basa en la anterior y prepara la siguiente

A modo de síntesis, las características esenciales del TPC son las siguientes (Martínez Álvarez et al., 2009; Bores Calle, 2005):

- La Educación Física, como área curricular en la enseñanza obligatoria, forma parte de un conjunto de disciplinas con las que debe tener relación y a las que debe contribuir.
- Todas las personas pasan por las aulas de Educación Física durante, al

- menos, diez años de sus vidas.
- Busca la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar corporal propio y del de los demás.
- Los alumnos deben pasar por experiencias que les permitan conocerse a sí mismos, aprender de su naturaleza motriz, aprender de la sociedad en la que se producen estas experiencias y en espacios con o sin incertidumbre.
- El individuo como el centro de la enseñanza
- Visión integral de la persona, huyendo del dualismo.
- La metodología debe responder a las particularidades de cada alumno, provocando estímulos ajustados a sus posibilidades.
- Promoción del gusto por aprender y el sentimiento de autocompetencia.
- Aprendizaje consciente frente al tradicional “aprender sin darse cuenta”.
- Equilibrio entre los intereses docente/discente, entre las funciones generales del docente y las específicas de la materia, entre la atención individual y el crecimiento grupal.

Capítulo 2. Metodología

2.0. Introducción

En el primer apartado del capítulo situaremos el estudio dentro del enfoque interpretativo de la investigación, recordando sus características principales y las actitudes que debe mostrar el investigador cualitativo.

En el segundo apartado abordaremos el estudio de caso como una opción dentro de la investigación cualitativa, ya que es la que hemos elegido como metodología de investigación. Estudiaremos el concepto de estudio de caso, la tipología de estudios de casos, sus posibilidades y sus posibles limitaciones.

En el tercer apartado entraremos finalmente a detallar el diseño y estructura de la investigación. Comenzaremos con la explicación de la elección del tema, los objetivos principales de la investigación, la cronología de las diferentes fases en las que se ha dividido el proceso, así como las técnicas de recogida de datos. Expondremos cuál ha sido la estructura metodológica en este estudio y terminaremos con los aspectos éticos y de credibilidad que consideramos esenciales en toda investigación.

2.1. El enfoque interpretativo de la investigación

La investigación interpretativa es el la modalidad que más se adecúa al contexto de la investigación, su objeto y los problemas que el presente trabajo trata de abordar, frente a otros enfoques positivistas cuyas características no permitirían dar respuesta a las preguntas de investigación que aquí se proponen. Mejía (2004) señala que la investigación interpretativa es el conjunto de perspectivas teóricas relacionadas entre sí que comparten orientaciones metodológicas en la práctica de la investigación cualitativa. Stake (2010) reconoce que la investigación interpretativa se suele definir normalmente también como investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (2010, p.20) definen la investigación cualitativa como:

La investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable.

Por su parte, en cuanto a la orientación de la investigación cualitativa, Flick (2014, p.27) dice que:

La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.

El Diccionario de la Real Academia define cualidad como

La manera de ser de una persona o cosa (segunda acepción)

El vocablo *Cualidad*, de la misma forma que *Calidad*, proviene del término latino *qualitas*; derivando éste de *qualis*, que significa *cuál* o *qué*. De esta forma, cuando se pregunta acerca de algo: *¿cómo es?* o *¿qué es?*, la respuesta que se da hace referencia a un conjunto de cualidades que hacen que ese sujeto sea lo que es. En esta línea, ya Aristóteles comentaba en su “Metafísica”:

Las acepciones de cualidad pueden reducirse a dos, de las cuales una se aplica con mayor propiedad y rigor; en efecto, en primer lugar, cualidad es la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras.

Taylor & Bodgan, (1984); Tójar Hurtado, (2006); Denzin & Lincoln, (2005), Pérez Serrano, (1994), Lincoln y Guba (1985), Janesick (1994), Stake (2010) plantean algunas características de este enfoque cualitativo:

- Ambiente natural. Los fenómenos se comprenden desde sus contextos naturales.
- El instrumento humano. El sujeto humano es el instrumento de investigación con capacidad para adaptarse a las realidades del contexto.
- Utilización del conocimiento tácito. Este conocimiento proveniente de la experiencia ayuda al investigador interpretativo a apreciar y comprender los fenómenos presentes en la situación a indagar.
- Holístico. Es un proceso que adopta un enfoque global de la situación y de la búsqueda de la comprensión de los hechos en su totalidad.
- Análisis de datos de carácter inductivo. El investigador opta por el análisis inductivo porque ofrece la ventaja de la descripción completa de los espacios de los fenómenos estudiados y la comprensión de una realidad plural.
- Teoría fundamentada. Progresivamente se conforma una teoría con los datos que emergen a lo largo del proceso en el contexto social.
- Resultados negociados. El investigador naturalista negocia con los sujetos humanos los significados e interpretaciones de la realidad investigada, contrastando visiones del proceso.
- El informe tiene forma de estudio de casos. El informe debe contener entre otras peculiaridades, una descripción completa del contexto y del rol del investigador en comunicación con los sujetos.
- Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se refieren a la particularidad del caso analizado y dependiendo del contexto particular y de los vínculos establecidos entre investigador e informantes.
- Criterios especiales de confiabilidad. La investigación interpretativa exige unos criterios diferentes para la valoración de la confianza que merece la investigación debido a sus características especiales. Se propone demostrar la credibilidad hacia el proceso que se lleva a cabo y los resultados que se generan frente a los conceptos de validez, fiabilidad y objetividad.
- Uso de procesos de triangulación de fuentes y de métodos como estrategia esencial para otorgar credibilidad a la investigación.
- Muestreo no aleatorio, porque la clave está en seleccionar a los sujetos que van a ser de mayor utilidad para comprender mejor el problema de investigación en concreto.
- Empatía: el investigador debe comprender, tratando de ponerse en su lugar, al sujeto al que investiga. El ser humano es un individuo con una personalidad compleja, similar en algunos aspectos al resto de individuos pero muy diferente y con muchos matices particulares al mismo tiempo.
- Escepticismo: esta es una característica que posee el investigador cualitativo, quien debe mantener un cierto grado de duda ante sus creencias

y hallazgos, lo que le permitirá cuestionarse cada uno de ellos y profundizar en la investigación.

La duda es una gran virtud. La duda que inmoviliza puede ser dañina, pero la duda puede ser también un escudo protector. La duda puede causar una mayor profundización hacia una mejor comprensión. (Stake, 2010, p.53)

Es a finales del siglo XIX cuando se produce una honda discusión entre los defensores de la unidad del método científico (con Carl Menger a la cabeza) y los investigadores que apoyaban la especificidad de las ciencias sociales dada las circunstancias irrepetibles que caracterizaban los fenómenos sociales (Gustav Schmoller, de la escuela historicista alemana, sería el máximo representante de esta postura). Ese debate llevaría al historicista alemán Wilhelm Dilthey en 1883 a hablar de “ciencias de la naturaleza” y “ciencias del espíritu”(1949), asignando a estas últimas un carácter interpretativo, procurando la reconstrucción del mundo de significados que los individuos construyen en sus contextos de interacción. Será Droysen (cit. en Mardones y Ursúa, 1994, p.23) quien subraye dos procesos cognoscitivos diferentes asociados a diferentes tipos de saberes como son la explicación (*erklären*) y la comprensión (*verstehen*). Wright (1987, p.5-6) señala que “la explicación supone identificar causas generales de un acontecimiento, mientras que la comprensión supone descubrir el significado de un acontecimiento o práctica en un contexto social particular”. Este debate que se arrastrará a lo largo de todo el siglo XX y que llevará al desarrollo de diferentes propuestas filosóficas y metodológicas subjetivistas como las de Husserl, Gadamer o Ricoeur, llega hasta nuestros días y cala en textos contemporáneos como los de Pérez Gómez (1992) que señala que la finalidad de la investigación cualitativa no es predecir o controlar los fenómenos, sino comprenderlos al mismo tiempo que quienes participan en ellos puedan actuar de una forma más eficaz y reflexiva.

El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto. (Pérez Gómez, 1992, p.121)

La investigación interpretativa presenta una riqueza y una complejidad que hace que no pueda seguirse un plan exactamente igual al previamente establecido. Según Imbernón (2002), todo el trabajo que se lleva a cabo, los avances y las relaciones existentes entre el investigador y quienes colaboran con él van cambiando e incluso van conformando nuevos caminos en la investigación. No obstante, aunque los procedimientos no sean estandarizados, no implica que no sean rigurosos (Taylor y Bogdan, 2010).

El interés de la investigación interpretativa, que es el de la presente investigación, está en entender los fenómenos que tienen lugar no desde el punto de vista del investigador, sino de los participantes (Maxwell, 1992). Si partimos de la metáfora que Geertz (2005) toma de Weber sobre la cultura como una red de significados en las que los humanos estamos suspendidos, la función del investigador social sería la de ir descifrando y comprendiendo esa trama mediante la inmersión prolongada en ese contexto cultural. En esas tramas, los participantes irán variando los significados de acuerdo al contexto del proceso y a sus propia actuación. En la

investigación interpretativa estos significados se utilizan y revisan como instrumentos para orientar y formar el acto a través de la interacción social (Blumer, 1982).

La investigación cualitativa es un campo de investigación por propio derecho. Se encuentra entre una amalgama de disciplinas, campos y áreas de conocimiento que implican la existencia de complejas e interconectadas familias de términos, conceptos y asunciones alrededor del término cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011, p.1).

La investigación cualitativa no es sino un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto implica que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados e interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011).

Dentro del ámbito de la educación, Fenstermacher señala que la vinculación de una investigación con los pensamientos prácticos de los profesores es la garantía de que sea relevante para el ejercicio docente, como se detalla en la siguiente cita:

Los investigadores, cuando tratan de encontrar problemas interesantes, pueden o bien buscar problemas que influyan sobre los razonamientos prácticos de los docentes, o ignorar esos razonamientos. La relevancia de la investigación para la práctica de la enseñanza puede identificarse con el grado en que la investigación se vincula directamente con los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores. (Fenstermacher, 1989, p.167).

Pero para comprender “lo que se dice” hace falta algo más que la simple observación: hace falta participar en el proceso que se estudia. De esta posición propia de una dimensión interpretativa surgen diversas implicaciones metodológicas. Habermas, nos señala algunas de ellas:

En primer lugar, los intérpretes prescinden de la superioridad de la posición privilegiada del observador, ya que se ven involucrados, al menos de modo virtual en los tratos sobre el sentido y validez de las manifestaciones. Al participar en acciones comunicativas, aceptan en lo fundamental la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones tratan de comprender. Ya no gozan de inmunidad frente a los pronunciamientos afirmativos o negativos de las personas que participan o de los legos, sino que están inmersos en un proceso de crítica cambiante En el curso de un proceso de entendimiento -ya sea virtual o real- no puede darse decisión alguna a priori acerca de quién ha de aprender de quien. (Habermas, 1985, 39, citado en López Hernández, 2009, p.291)

Ahora bien, ¿qué realidad es la que se va a interpretar? ¿cómo es la extensión del fenómeno a estudiar? Para contestar correctamente a esta pregunta hay que distinguir entre macrointerpretación y microinterpretación. Stake (2010) señala que la macrointerpretación se orienta a cómo funcionan las cosas de forma general, mientras que la microinterpretación se basa en el funcionamiento de cosas determinadas en una situación determinada.

Ambas son investigación cualitativa, aunque la mayor parte de la investigación cualitativa se basa en microinterpretaciones. (Stake, 2010, p.39).

En el presente trabajo fundamentaremos nuestra interpretación en datos y análisis sobre una realidad determinada que es Multiscopic. Para encarar correctamente el proceso de investigación nos basamos en Knapp (1986) para de establecer las actitudes con las que, como investigadores, procedemos al realizar la presente investigación:

- Un enfoque inicial de exploración, en el que no se cierre ninguna opción a priori, ante el problema a investigar.
- Una intensa participación del propio investigador en el medio social a estudiar.
- Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa y en la entrevista.
- Tratar de comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.
- Un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación global y ecológica de la conducta y de los eventos dentro de un sistema funcional.
- Resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad.

2.2. El estudio de casos

2.2.1. El concepto de estudio de casos

Stake (1995, p.11) define el estudio de casos de la siguiente forma:

el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.

Para llegar a conocer a fondo un caso en concreto, debe darse un proceso sistemático de acercamiento a la realidad concreta del caso mediante un examen detallado, profundo y que busque la comprensión de esa parte de la realidad (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Somos conscientes de que los hallazgos resultantes del estudio de caso no deben ser generalizados a cualquier otro caso, pero pueden ofrecer elementos de mucho interés para conocer la realidad de una forma que no sería posible sin delimitar el campo de investigación y profundizar tanto en él. Como señala McNealy (1997, p.183):

El estudio de caso es una herramienta cualitativa; y como tal, su principal objetivo es proporcionar una descripción contundente de un evento o de un pequeño grupo de personas u objetos. Dado el ámbito de un estudio es tan estrecho, los descubrimientos raramente pueden ser generalizados, pero un estudio de caso puede ofrecer ideas sobre eventos y comportamientos, y puede proporcionar hipótesis para ser testadas.

2.2.2. Tipos de estudio de casos

Stake (1995) diferencia tres tipos de estudios de caso: intrínseco, instrumental y colectivo.

- Intrínseco: el caso se elige porque hay un interés particular en él y no en otros.
- Instrumental: se elige un caso para acercarse a la comprensión de una realidad que sobrepasa al propio caso.
- Colectivo: se eligen distintos casos en diferentes contextos, aplicando diferentes preguntas cuyas respuestas ofrezcan un panorama amplio que ayude a comprender un tema más general.



Figura 23. Tipos de estudios de caso según Stake (1995). Elaboración propia.

Simons (2009) propone una clasificación alternativa de los tipos de estudio de caso:

- Dirigidos/generados por la teoría: son estudio de caso en los que o bien se investiga siguiendo una teoría previa o bien es esa investigación de un caso la que genera una teoría que dimana de él.
- Evaluativo: estudio de caso en el que se considera especialmente el elemento político que implica a cualquier evaluación.
- Etnográfico: es el estudio de caso que utiliza métodos etnográficos para acercarse de una forma muy profunda y con mucha información al contexto de dicho caso.



Figura 24. Tipos de estudios de caso según Simons (2009). Elaboración propia.

Pérez Serrano (1994) plantea otros tres tipos de estudios de caso, desde el punto de vista del informe de la investigación:

- **Descriptivos:** el informe final trata de ser muy detallado en cuanto a la descripción del fenómeno que se ha estudiado. No hay una fundamentación teórica previa para evitar que el investigador se deje influir por prejuicios teóricos.
- **Interpretativos:** son estudios de caso con descripciones abundantes, detalladas y profundas, pero en este caso los datos son usados para categorizar los conceptos o para explicar o ejemplificar otras hipótesis o teorías antes de la recogida de datos.
- **Evaluativos:** en ellos se describen y explican los fenómenos a fin de emitir juicios sobre el objeto de estudio.

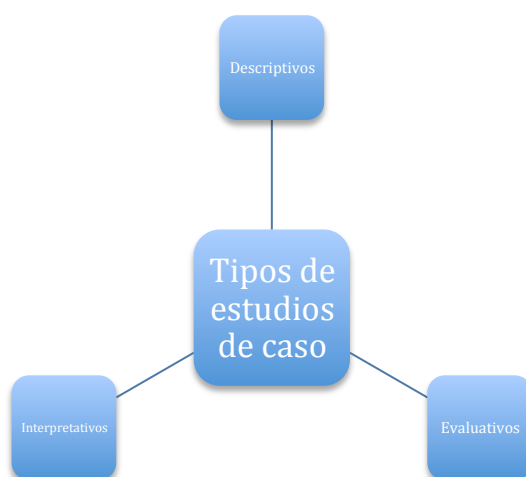


Figura 25. Tipos de estudios de caso según Pérez Serrano (1994). Elaboración propia.

En el estudio de caso que nos ocupa, según la taxonomía de Stake (1995) hemos optado por un estudio de caso intrínseco, en el que el caso se escoge por el interés que se tiene en el mismo. No obstante, quizá algunos de los hallazgos que se producen en el presente trabajo puedan ser relevantes para otros casos similares;

por ejemplo, pensamos que algunos elementos que emanan de esta investigación podrían servir de ayuda para comprender las realidades de otras comunidades de práctica virtuales, aunque no pretendemos que las conclusiones a las que llegamos en este trabajo sean extrapolables a cualquier otra CoPv. Desde el punto de vista de la clasificación de Simons (2009), nos encontramos en un juego intermedio entre el uso de la teoría de partida para orientar algunos pasos de la investigación y la indagación abierta (intentando cierta *epoje* fenomenológica) a partir de la que se van construyendo nuevos conceptos e hipótesis; un juego entre buscar (partir de una estructura conceptual etic, predeterminada) y “encontrar” (estando abiertos a conceptos emergentes). Como se puede ver en la tabla de las preguntas de investigación, nos apoyamos en conceptos enunciados por otros autores y que en algunos casos forman parte de teorías más amplias, para tratar de contrastarlos con la realidad de Multiscopic, que es nuestro estudio de caso particular, aunque este procedimiento no siempre ha sido lineal, sino más bien en espiral, dado que en determinados momentos la necesidad de apoyo teórico ha surgido a partir del análisis de los resultados y las nuevas preguntas de indagación que iban surgiendo en el proceso. Por último, siguiendo a Pérez Serrano (1994) y la taxonomía que propone, nuestra investigación encaja con el estudio de caso de tipo interpretativo, ya que nos basamos en los datos, de los cuales salen abundantes descripciones, para establecer las categorías de estudio.

2.2.3. Posibilidades del estudio de casos

Son varias las ventajas que el estudio de casos ofrece sobre otros modelos de investigación. Hemos recogido algunas de ellas siguiendo a varios autores como Simons, (2009); Arnal, Del Rincón y Latorre, (1994); Heras Montoya, (1997); Pérez Serrano, (1994); Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996); Cebreiro López y Fernández Morante, (2004); Stake, (1995); Walker, (1983):

- Permite explicar cómo y porqué suceden las cosas
- Permite descubrir hechos o procesos que si se utilizasen métodos más superficiales se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles de una problemática educativa.
- Permite descubrir significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones.
- Al estar redactados en un lenguaje flexible, son una buena forma de comunicación entre investigadores y participantes.
- Puede incluir diferentes métodos de recogida de datos, siempre que se adecúen con los objetivos de la investigación.
- No es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- Es un estudio total, holístico, realizado de modo sistemático.
- Existe concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
- Permite la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
- Es valioso para informar de la realidad educativa, para mostrar sus realizaciones, dilemas y contradicciones ayudando a reflexionar sobre la enseñanza para mejorar la práctica.
- Es un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

2.2.4. Posibles limitaciones del estudio de casos

Aun siendo muchas las posibilidades y ventajas de la utilización del estudio de caso para comprender fenómenos que suceden en la realidad, este modelo de investigación también presenta sus limitaciones. A continuación expondremos algunas de ellas basándonos en algunos autores como Walker, (1983); Stake (1995); Flyvbjerg, (2004) y Simons (2009). También, junto a cada una de ellas, explicaremos cuál ha sido nuestra forma de superarlas:

- Limitaciones en cuanto a la generalización de los datos obtenidos en la investigación. Sin embargo, el objetivo de la presente investigación no tiene nada que ver con la generalización, sino justamente con la particularización, al tratar de observar con lupa una realidad concreta para obtener una comprensión lo más profunda de la misma. Somos conscientes de que habrá ciertos elementos que podrán ser de ayuda para la comprensión de otras realidades similares, pero no hemos tratado de establecer conclusiones con una pretensión generalizadora.
- Limitaciones por la subjetividad del investigador. Estas limitaciones tratan de minimizarse en nuestra investigación mediante la triangulación en la recogida de datos, las validaciones de dos o más profesionales de las entrevistas, cuestionarios y categorizaciones y un proceso estricto de control de la implicación personal en la recogida y análisis de los datos. Sin embargo, consideramos que precisamente un punto fuerte de este estudio radica en la participación del investigador como un miembro más de la comunidad, lo cual brinda la posibilidad de acceder a la información subjetiva de las “redes de significados” que habla Geertz en las que los participantes no sólo se encuentran suspendidos, sino que crean constantemente a través de sus acciones e interacciones.
- Limitaciones de tiempo para poder recoger los datos de campo necesarios. En este caso no hemos tenido este problema, ya que hemos contado con un curso añadido, posterior a los dos cursos de participación en (Re)Produce, para analizar los datos y seguir recogiendo algunos que nos han sido necesarios.
- Problemas derivados del amplio volumen de datos recogido. En el caso de (Re)Produce nos hemos enfrentado a cientos de páginas de post escritos por los participantes durante los dos años estudiados en esta CoPv. Ha sido necesario un trabajo minucioso y sistemático para analizar todos los datos contenidos en los seis hilos de discusión, más los datos recogidos de las encuestas, entrevistas, diarios personales, charlas telefónicas, charlas informales en grupo, etc. Sin embargo, uniendo este problema con la limitación anterior, al contar con tiempo suficiente para la recogida y el análisis de los datos hemos logrado solventar el problema inicial del amplio volumen de datos recogidos y disponibles para analizar.

2.3. Diseño y estructura de la investigación

2.3.1. Elección del tema de investigación

Durante el año 2012 comienzo a plantearme seriamente la realización de la Tesis Doctoral. En ese año ya estoy trabajando como profesor en un colegio concertado

en Madrid y hace ya casi dos años que he terminado el Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid. Este Máster me da acceso directo a la fase de investigación del programa de Doctorado anterior, ya extinto, por lo que decido aprovechar la oportunidad y empiezo a plantearme dónde, cómo y con quién puedo escribir la Tesis Doctoral, incluso antes de saber ni siquiera sobre qué tema podría versar.

Una primera conversación con un profesor de la Universidad de Valladolid me cierra las puertas a la idea de investigar sobre enseñanza transversal. Mi idea primera era estudiar formas de trabajar aspectos del área de la Educación Física en otras asignaturas y también viceversa. Este profesor me comenta que quizá es un tema ya con poca relevancia ya que fue tratado en la década anterior con mucha profundidad. Por tanto, deshecho esta primera opción y quedo a la espera de nuevas puertas que puedan abrirse.

Poco tiempo después, este mismo profesor me habla de una plataforma online que se ha creado hace poco tiempo, con el nombre de MultiScopic, y me remite a Alfonso García Monge, profesor de la Universidad de Valladolid que encabeza este proyecto de creación de una Comunidad de Práctica virtual para profesionales de la Educación Física. Hablo con él y me comenta que sería una buena experiencia poder participar de la comunidad y después escribir una Tesis Doctoral sobre aquellos aspectos susceptibles de profundización e investigación que emanen de la experiencia.

En septiembre de 2013 comienzo a participar en MultiScopic, e incluso trato de replicar en mi centro educativo algunas Unidades Didácticas que se llevan a cabo en otro colegio en la provincia de Palencia, siendo en realidad éste el germen y el núcleo a partir del cual se va a generar todo el proceso de interacción durante los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015.

Mi ya por ese entonces tutor de la Tesis me recomienda que vaya participando en la plataforma y que al mismo tiempo comience a elaborar una tabla de organización conceptual en la que vaya incluyendo aquellos elementos que van llamando mi atención y que yo estime que pueden ser susceptibles de una mayor profundización. Desde los primeros meses, entonces, comienzo a elaborar esta tabla que se irá ampliando durante mi participación en estos dos cursos escolares y que terminará de cumplimentarse durante los dos cursos siguientes en los que trato de profundizar en el estudio del caso a través de cuestionarios, entrevistas, charlas informales, reuniones, llamadas telefónicas, etc.

2.3.2. Objetivos de la investigación

- Objetivo general: comprender la dinámica de una Comunidad de Práctica virtual profesional y profesionalizadora en el ámbito de la Educación Física.

- Objetivos específicos:

1º- Conocer los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce.

2º- Conocer los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce.

3º- Comprender los procesos por los cuales los discursos en (Re)Produce son más o menos profundos o superficiales.

4º- Analizar los niveles de dispersión que tienen lugar en los diálogos en la plataforma y las implicaciones que esta dispersión tiene.

5º- Analizar los temas sobre los que se producen debates en (Re)Produce y comprender los motivos por los que algunos temas cobran más protagonismo que otros en la comunidad de práctica.

6º- Conocer cuáles son las barreras que dificultan la participación en (Re)Produce.

7º- Conocer cuáles son las motivaciones que llevan al inicio de la participación y/o a la participación mantenida en el tiempo en (Re)Produce.

8º- Comprender las dificultades que presenta la asimilación de una propuesta pedagógica como el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, por parte de un docente ajeno a la misma, a través de una comunidad de práctica virtual.

9º- Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en (Re)Produce para comprender el pensamiento sobre Educación Física de un grupo de profesionales en diferentes fases de desarrollo profesional.

10º- Conocer las ventajas de (Re)Produce como medio para la formación continua.

11º- Conocer las posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación inicial del docente.

12º- Comprender los beneficios que aporta (Re)Produce a la supervisión de los programas de prácticas en centros educativos.

13º- Comprender las posibilidades de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente.

2.3.3. Cronología de la investigación

- Septiembre 2013: Construcción de un marco conceptual básico. Documentación sobre Comunidades de Práctica virtuales.
- Octubre 2013: Inicio de la elaboración del entramado conceptual y metodológico a través de una tabla en la que se van recogiendo: concepto, problema de investigación, resultados en anteriores estudios, issues, topics, preguntas de investigación, sistemas de recogida de datos, nuevos conceptos y preguntas sobre las que indagar (nuevos pasos de indagación), nuevos conceptos y preguntas sobre las que indagar (nuevos pasos de indagación), reformulación del issue y las preguntas de investigación, ampliación, matización, contradicción, aportación con respecto a los resultados de otras investigaciones.

- Noviembre 2013: Comienzo de la réplica durante el curso 2013/2014 de las UD mostradas en MultiScopic y desarrolladas en un colegio público palentino,.
- Noviembre 2013: Inicio de la participación como profesor-investigador en (Re)Produce, aplicando UD en mi contexto educativo y comentando lo ocurrido en la plataforma.
- Noviembre 2013: Inicio de la elaboración de un diario personal en el que voy comentando lo que me va ocurriendo en las clases y otro diario personal en el que comento mis primeros acercamientos al TPC, así como mi participación en la CoP.
- Noviembre 2013: Reunión Científica Internacional sobre Multiscopic en la Universidad de Valladolid (campus de Palencia). Varios participantes en Multiscopic se reúnen allí. Realización de entrevistas a participantes de varios países: Portugal, Alemania, Colombia.
- Noviembre 2013: Inicio de conversaciones y entrevistas constantes con diferentes participantes en la CoP.
- Marzo 2014: Inicio de envío de cuestionarios vía e-mail con los participantes en (Re)Produce, basando las preguntas en la tabla de organización conceptual.
- Junio 2014: Reunión/cena de varios de los participantes en (Re)Produce. En un grupo de discusión se comentan diferentes aspectos sobre el proceso y la participación.
- Septiembre 2014: Análisis de contenido de los cinco Hilos de Debate de (Re)Produce, tomando datos sobre los temas tratados, los tipos de diálogo, la densidad de participación, el número de comentarios y su distribución temporal, los tipos de participación...y elaboración de diagramas en los que se vuelcan los datos obtenidos.
- Octubre 2014: se hace un análisis de los datos obtenidos y se cruzan con la tabla de organización conceptual.
- Septiembre/octubre 2014: Nueva ronda de entrevistas a participantes en (Re)Produce, con preguntas formuladas a partir de los datos obtenidos en los diagramas y la tabla de organización conceptual.
- Diciembre 2014: Reducción de los temas sobre los que tratará la tesis y comienzo del esquema inicial del primer capítulo: Diversidad y Coherencia.
- Febrero de 2015: Inicio de un nuevo hilo ("La carrera"). Incorporación de nuevos estudiantes en formación inicial. Elaboración de diarios y autoinformes por parte de los estudiantes universitarios sobre la participación en la CoP.
- Mayo 2015: Entrevistas a los estudiantes de Magisterio que han participado este curso en (Re)Produce.
- Junio 2015: Nueva ronda de entrevistas, fundamentalmente sobre temas relacionados con la Diversidad y Coherencia y con la Motivación y las Barreras a la participación.
- Julio-noviembre 2015: Análisis y codificación de las entrevistas realizadas a los participantes en Multiscopic sobre la motivación y las barreras a la participación. Redacción de los apartados de diversidad y coherencia y de las motivaciones y las barreras a la participación. Revisión por parte del tutor de la tesis y posteriores correcciones y modificaciones.

- Diciembre-febrero 2016: análisis y codificación de los textos de los seis hilos de debate de (Re)Produce. Reducción y elección de las tres perspectivas desde las cuales hacer estos análisis (Sparkes, Houssaye y Vaca). Elaboración de unas tablas con los fragmentos y los epígrafes. Categorización de los discursos. Redacción del capítulo sobre la Educación Física en Multiscopic.
- Marzo-abril 2016: Redacción de la metodología de la investigación y cumplimentación final de la tabla de organización conceptual de la misma.
- Mayo 2016: Nueva ronda de entrevistas a participantes sobre desarrollo profesional docente.
- Mayo-junio 2016: Recogida y análisis de datos (a partir de los textos en Multiscopic y preguntas realizadas en entrevistas anteriores a participantes) para la elaboración del capítulo sobre desarrollo profesional.
- Junio 2016: Revisión y correcciones del informe final. Presentación del informe a los participantes y verificación de lo allí expuesto, añadiendo comentarios de algunos de los participantes al hilo de la lectura del informe.

A continuación se resumen de forma esquemática las actividades realizadas en cada mes durante los tres cursos del proceso de investigación:

- Curso 2013/2014

Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.
x	x	x x x	x x	x x	x x	x x x	x x	x x	x x x		

- Curso 2014/2015

Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.
x x x x	x x x	x	x x	x x	x x x	x x x	x x x	x x x x x	x x x x	x x	x x

- Curso 2015/2016

Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.
x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x x	x x	x x	x x x	x x x		

Leyenda

Participación en Multiscopic	x
Entrevistas, conversaciones, cuestionarios y grupos de discusión	x
Análisis de textos de Multiscopic	x
Redacción	x
Correcciones	x
Búsqueda bibliográfica	x
Formulación preguntas investigación.	x
Diario personal	x
Diario personal de los alumnos	x

2.3.4. Participantes-Informantes

En el grupo (Re)Produce han participado un total de 43 personas, entre las que había estudiantes universitarios de magisterio (algunos de la mención de Educación Física y otros de otras menciones); maestros en ejercicio con varios años de experiencia; y profesorado universitario de Educación Física. La participación de estas personas ha sido desigual a lo largo del tiempo estudiado, pero se podría resumir en estos tipos de perfiles, basándonos en la terminología que propone Dennen (2014):

- **Insiders:** Mantienen los hilos vivos a través de sus aportaciones a diferentes niveles (mostrando sus prácticas con escolares, analizando las prácticas expuestas o debatiendo sobre diferentes temas relacionados con la práctica educativa).
- **Lurkers:** No realizan aportaciones. Dentro de ellos hay varios perfiles:
 - a) Los que no participan por falta de tiempo o por considerar que no tienen nada que añadir a los debates.
 - b) Los que participan en momentos puntuales (a raíz de algún tema en el que se sienten competentes) y luego siguen el hilo de los debates.
 - c) Los que siguen esporádicamente los hilos.
- **Inbound members:** siguen los debates y realizan pequeñas intervenciones, normalmente para animar, felicitar alguna intervención o disculpar su falta de aportaciones periódicas.

Arribas Cubero (2008) señala la importancia de que los informantes utilizados en el proceso de recogida de datos sean capaces de describir su realidad y así tratar de describir y comprender la realidad que se quiere estudiar. Así, hemos tratado de tener en cuenta a todas las personas que han tenido, en mayor o menor medida, contacto con MultiScopic y más concretamente con el grupo de (Re)Produce. Por otra parte, aunque se han obtenido datos de todos los participantes, la reducción de la investigación a una serie de cuestiones consideradas como más relevantes para comprender la dinámica de esta CoPv, ha hecho que en este trabajo nos centrábamos a las informaciones referidas al grupo de los participantes activos¹. De entre todos los participantes, para la elaboración de este estudio se ha usado la información tomada de:

- 5 profesores de Universidad relacionados con la Educación Física.
- 4 profesores de Educación Física en centros educativos de Palencia, Valladolid, Cantabria y Madrid.
- 12 estudiantes del Grado de Magisterio, en el contexto de las asignaturas de Educación Física Escolar (materia común para todos los estudiantes de segundo curso del grado de Educación Primaria) y Practicum (en cuarto curso de grado).

¹ Sabemos que se esconde una información muy interesante en las razones por las que los participantes no intervienen con sus comentarios en la CoPv, pero, como en todo trabajo de investigación, hay aspectos a los que se debe renunciar con el fin de acotar el campo de estudio y poder hacer abarcable y legible el informe final. En este caso hemos preferido centrarnos en la dinámica de los participantes activos. En todo caso, y dado

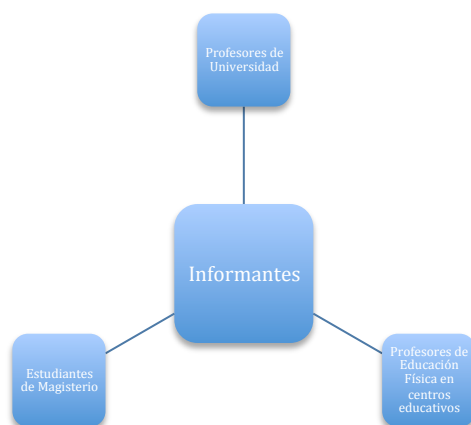


Figura 26. Informantes utilizados en el proceso de recogida de datos.

Entre los criterios de la elección de los informantes de entre todos los participantes en (Re)Produce tenemos:

- Accesibilidad. Aquellas personas con las que resultaba más fácil contactar periódicamente. En un estudio de este tipo (que se alarga en el tiempo y en el que surgen constantes cuestiones que deben contrastarse con los participantes) se puede llegar a “quemar” a los informantes. Por ello es importante contar con personas a las que no les importe demasiado que se les pregunte frecuentemente sobre los motivos de sus acciones o sobre sus perspectivas del proceso.
- Retorno de información. Aquellas personas que tras enviarles un cuestionario respondían al mismo de forma más profusa, con más dedicación y de forma rápida.
- Saturación de datos. Aquellas personas que podían seguir abriendo nuevas perspectivas y líneas de estudio y cuyas aportaciones no resultaban redundantes.

Como se verá en capítulos posteriores, la participación en (Re)Produce ha sido muy variable durante los dos cursos del proyecto y sobretodo muy heterogénea. Ha habido un grupo de participantes muy involucrados con la comunidad de práctica cuyas intervenciones han sido frecuentes y profundas, otro grupo ha tenido participaciones interesantes en determinados períodos mientras que en otros se han mostrado ausentes, y finalmente otro grupo ha tenido muy pocas intervenciones a lo largo de los dos cursos 2013/2014 y 2014/2015. Sin embargo, lejos de ser esta coyuntura un problema para la obtención de datos, ha sido en realidad una ventaja a la hora de contrastar las informaciones obtenidas de unos y de otros, de las que hemos podido obtener datos mucho más ricos y cercanos a la realidad de la comunidad de práctica.

2.3.5. Rol del investigador

Como ya ha sido señalado con anterioridad, el investigador ha participado también en la comunidad objeto de estudio. En los primeros compases del diseño de la investigación fue evidente la pertinencia de que el investigador fuera al mismo

tiempo participante en la comunidad de práctica, por el interés que tiene para la investigación el conocimiento de la realidad desde dentro (Guasch, 1997). Además de tener en cuenta aspectos teóricos y metodológicos para diseñar la investigación, también se tuvieron en cuenta los aspectos más prácticos de la misma (Hammersley y Atkinson, 1994).

Los participantes en (Re)Produce, que a su vez han actuado, en su mayoría, como informantes en la presente investigación, supieron desde el comienzo que uno de los miembros de la comunidad estaba elaborando una investigación para la redacción de una Tesis Doctoral. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1984), se evitó cualquier sospecha de investigación encubierta, presentándose abiertamente la realidad de la investigación y la conveniencia de la colaboración de toda la comunidad.

Continuando una forma de acercarse a la realidad que ya iniciaron investigadores como Malinowski (1922), se ha huido de la concepción antagónica de “participación” y “observación”. Como señala Holy (1984), la observación participante es un recordatorio constante de que el investigador participa en el objeto de estudio para poder observarlo, y que al mismo tiempo lo observa para participar; es decir, que involucrarse e investigar no son conceptos incompatibles, sino dos caras de una misma moneda del proceso de conocimiento social.

De acuerdo con la clasificación tradicional de Gold (1958), corroborada por Hammersley y Atkinson, (1994) acerca de los roles del observador en las observaciones de campo, el rol del investigador del presente trabajo se encuentra situado entre el participante observador y el observador participante. No puede ser un rol de participante completo, ya que como hemos señalado ha existido la investigación, pero tampoco puede ser un observador completo, ya que ha participado en el día a día de la comunidad de práctica como un miembro más. Siguiendo a Becker y Geer (1970) y a Tonkin (1984), pensamos que no hay mejor forma de comprender estos fenómenos que desde dentro, siendo la observación participante más bien una participación observante. Sin embargo, la división entre la participación con observación y la observación con participación no está claramente definida durante todo el proceso, sino que dependiendo del momento de la investigación o del proceso de intercambio en la comunidad de práctica, hay más observación que participación o viceversa. De todos modos, siguiendo a Spradley (1980), la participación del investigador en el proceso investigado ha sido, si no completa, al menos activa.

2.3.6. Estructura metodológica del caso de estudio

Para tener una comprensión más avanzada de la naturaleza del caso, es necesario que éste haya sido estructurado conceptualmente, con el fin añadido de analizar sus particularidades mediante estructuras que canalicen la interpretación de la realidad. Stake (1998, p.25) señala que:

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresan la comprensión necesaria, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de las personas.

De este mismo autor, Stake (2005), hemos tomado alguna terminología y conceptualización de la estructura previa a la investigación. Sin embargo, dadas las particularidades del caso y del modo en el que se ha desarrollado la investigación, hemos modificado y/o incluido algunos aspectos que nos han parecido necesario para una mayor comprensión de la realidad a estudiar. La estructura conceptual sigue un progreso lineal en el que de una fase se llega a la siguiente, siendo las posteriores fruto siempre de las precedentes. Sin embargo, hemos decidido representar esta estructura como un ciclo que se retroalimenta ya que en varias ocasiones, después de haber completado la progresión, surgen topics o preguntas de investigación que llevan a nuevas conceptualizaciones y de ahí se lanza un nuevo ciclo que parte de un concepto y va dirigiéndose a la enunciación de un problema de investigación, de él unos issues, de ellos unos topics y finalmente de ellos varias preguntas de investigación. Es por esto que en la tabla de estructuración conceptual que mostramos un poco más adelante en realidad se encuentran otras tres columnas que hablan por sí mismas de este concepto de retroalimentación y expansión conceptual.

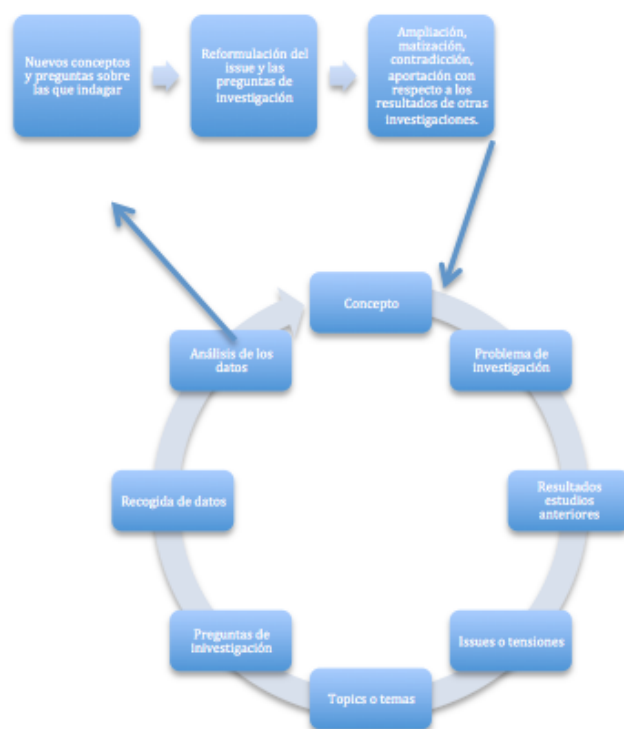


Figura 27. Ciclo de la estructura conceptual de la investigación. Elaboración propia.

A partir de la búsqueda inicial orientada por unas primeras conjeturas (Strauss y Corbin, 2002) comenzamos un ciclo que nos lleve a profundizar en los conceptos y problemas que soportan la indagación:

- a) **Concepto:** en primer lugar, después de un análisis de los datos (extraídos de las principales fuentes de información, como pueden ser los diarios personales, las entrevistas o el propio foro de (Re)Produce), se van estableciendo una serie de “conceptos sensitivos” (idea de Blumer que tomamos de Strauss y Corbin, 2002) sobre los que posteriormente se busca documentación para clarificarlos, ampliarlos o contrastarlos.

- b) Problema de investigación: cada uno de estos conceptos están relacionados con problemas de investigación que se identifican en el caso estudiado. Se analiza un concepto determinado y de él se obtiene uno o varios problemas de investigación.
- c) Resultado de anteriores estudios: una vez que se formula el problema de investigación, se busca información en la bibliografía y particularmente en las publicaciones de los autores encontrados en el primer punto, para conocer qué dicen sobre el concepto seleccionado y que ha dado lugar a uno o varios problemas de investigación.
- d) Issues: los issues son, según Stake (2005) la mejor forma de acercarse a un estudio de caso. Estos issues no buscan establecer verdades absolutas e irrefutables, sino *“tan sólo ponen negro sobre blanco las cuestiones que realmente nos interesan en el caso de estudio”* (Jorrín, 2006, p.95). Estos issues no son sino tensiones relacionadas con un problema de investigación determinado sobre las que hay que indagar.
- e) Topics: al haber entendido el issue como una tensión, ésta da lugar a una serie de temas implicados en la tensión o issue. Por regla general, de un solo issue sale más de un topic, lo cual hace que se comience aquí, si no ha ocurrido antes, a ramificar la estructura conceptual de la investigación. Por lo tanto, en este momento podemos tener hasta cinco o seis topics relacionados con un solo concepto o con un solo problema de investigación, lo cual abre en gran manera el campo de estudio y la profundidad que se exige al proceso de acercamiento al fenómeno.
- f) Preguntas de investigación: los temas que se han enunciado en la fase anterior dan lugar ahora a multitud de preguntas de investigación. Se trata de, al menos, establecer una pregunta de investigación por cada topic, aunque en varias ocasiones de un mismo topic pueden salir varias preguntas de investigación.
- g) Recogida de datos: con varias preguntas de investigación enunciadas para cada problema de investigación, la fase definitiva viene con el establecimiento de las herramientas de recogida de datos más adecuadas para resolver las preguntas de investigación relacionadas. No se utilizan todas las herramientas para responder a cada pregunta de investigación, sino que para cada una se seleccionarán aquellas que puedan servir mejor al propósito buscado. Como ya se ha dicho anteriormente, en ciertas ocasiones después de esta última fase surgen nuevos conceptos y preguntas sobre las que indagar y, consecuentemente, se reformulan tanto los issues como las preguntas de investigación llegando a nuevos conceptos por medio de los cuales comienza un nuevo ciclo de conceptualización.
- h) Análisis de los datos: la última fase del ciclo es aquella en la que se toman los datos extraídos mediante las diferentes herramientas de recogida y se analizan para poder comprender los fenómenos estudiados.

A continuación mostramos el cuadro de la estructura conceptual del proceso de investigación, si bien hemos decidido eliminar aquí las tres últimas columnas (correspondientes a las reformulaciones conceptuales, de issues y preguntas de investigación) por cuestiones visuales.

Capítulo 2. Metodología

Concepto (autor)	problema de investigación	Resultados en anteriores estudios	Issues (tensiones sobre las que indagar)	Topics (temas implicados)	Preguntas de investigación	Herramientas de recogida de datos
<p>Diversidad y coherencia (Barab, S. A.; MaKinster, J. G. & Scheckler, R. (2004), Designing System Dualities. Characterizing an Online Professional Development Community. In S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (eds.). <i>Designing for Virtual Communities in the Service of Learning</i>. Cambridge, Cambridge University Press, pp.53-90.)</p>	<p>Cómo se regula en una CdP la lucha entre las tendencias a la dispersión que desfiguran sus intereses iniciales e identidad</p>	<p>Barab, Makinser y Scheckler (2004) solucionan el problema con un control de los temas por los administradores.</p> <p>(Wang & Fesenmaier, 2010) reconocen que no se puede esperar una estandarización en los comportamientos de los participantes, ya que cada uno presenta unas características distintas al resto.</p> <p>(DePalma, 2009) señala que la colaboración no se basa en tener las mismas opiniones, sino en hacer que las diferencias puedan perdurar durante todo el proceso.</p> <p>Puede darse el caso de que haya más de una identidad colectiva, y que algunas de ellas sean opuestas entre sí (Eng, 2009).</p> <p>Son varios los autores que expresan la necesidad de que cada comunidad virtual tenga un gobierno claro (Ardichvili, Page, & Wentling, 2003; Castelfranchi & Tan, 2002; Goodman & Darr, 1998; Rothaermel & Sugiyama, 2001; Stanoevska- Slabeva, 2002).</p> <p>Por el contrario, hay otros autores que piensan que la moderación de las comunidades no es el mejor método de gobierno (Dutton, 1996)</p> <p>Para algunos autores (Axelrod, 1984; Godwin, 1994; Kollock, 1996; Ostrom, 1990), las disputas que surgen en la comunidad deben resolverse entre los miembros de la misma.</p>	<p>Tensión entre diversidad (dispersión de temas e intereses) y coherencia (identidad de la CdP, aglutinación temática...)</p>	<p>-Aspectos básicos que definen la identidad del grupo</p> <p>-Metas comunes</p> <p>-Temas de los que se habla</p> <p>-Temas en los que se profundiza (ciclos completos de planteamiento-debate-conclusión)</p> <p>-Temas que se plantean y que nadie sigue</p> <p>-Temas sin cerrar (ciclos sin cerrar: planteamiento...)</p> <p>-Intereses de los participantes</p> <p>-Intereses de los desarrolladores</p> <p>-Temas abordados por los participantes</p> <p>-Temas propuestos por los desarrolladores</p> <p>-Temas-preocupaciones que originan el debate</p> <p>-Transformación o evolución de los temas</p> <p>-Personas-temas que logran centrar el debate</p> <p>-Personas-temas que no son atendidos y abandonan o son abandonados</p> <p>-Satisfacción-insatisfacción por cumplir, o no expectativas</p> <p>-Limitaciones que ven a la CdP para cubrir sus expectativas</p>	<p>¿Cuáles son los temas en los que se profundiza y cuáles se quedan en la superficie? ¿Qué ocurre con los temas que no quedan resueltos? ¿Por qué algunos temas quedan sin resolver? ¿Qué temas son los que interesan a los participantes? ¿Qué elementos son los que producen la dispersión de los participantes? ¿Cómo ven la dispersión los participantes: como algo negativo o como algo positivo? ¿Qué cambiarían los participantes para frenar la dispersión? ¿Los participantes ven cumplidas sus expectativas?</p>	<p>Entrevistas abiertas a los participantes en la plataforma.</p> <p>Cuestionarios a los participantes en la plataforma.</p> <p>Análisis de los textos en Multiscopic.</p> <p>Diario personal, autoestudio.</p>
<p>Motivación y barreras a la participación en una CdP (Ardichvili, A. Page, V. & Wentling, T. 2003. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. <i>Journal of knowledge management</i>. Vol 7 No.1 2003, pp. 64-77.</p>	<p>Qué motivaciones y barreras existen para la participación en una CdP.</p>	<p>Ardichvili, A. Page, V. & Wentling, T. (2003)</p> <p>- En cuanto a las razones para contribuir con su conocimiento a la CoP, la principal es que para los trabajadores el conocimiento no es un bien particular, sino que pertenece a toda la organización. Además, participaron para mejorar la percepción de sus compañeros sobre ellos, y también algunos pensaron que habían llegado a un momento en sus vidas en el que quizá debían comenzar a dar, después de haber recibido durante años. También veían los beneficios de compartir el conocimiento (más del 50%), ya que podían solucionar sus problemas diarios de trabajo poniendo las dudas que tenían, ya que alguien se las resolvería. El 28% usó la CoP para estar al día de los avances de su profesión. El 24% consideró que la CoP podía ser un sustitutivo para muchas reuniones presenciales. Los dos beneficios más mencionados fueron (con el 38%): el sistema ayuda a los nuevos trabajadores a integrarse más rápido en el nuevo sistema de</p>	<p>Tensión entre la participación y la no participación en una CoP.</p>	<p>Razones para la implicación en una CoP.</p> <p>Barreras o frenos para no participar en una CoP.</p> <p>Diferentes tipos de participación y razones para elegir uno de estos tipos (lurker, participante activo, etc...)</p>	<p>¿Cuáles son los motivos personales para participar en Multiscopic? ¿Cuál fue la razón o primer motivo que provocó la entrada en Multiscopic? ¿Qué ha impedido que exista una mayor participación? ¿Qué beneficios personales extraes de la participación en Multiscopic?</p>	<p>Preguntar a los participantes en Multiscopic (a los que han participado mucho, a los que han participado poco, a los que solo han leído/observado y a los que se inscribieron pero nunca han llegado a entrar.</p> <p>Preguntar a participantes de otras CoP diferentes a Multiscopic (participantes en foros temáticos, por ejemplo)</p> <p>Preguntar al profesorado por las barreras y motivaciones (formación permanente)</p> <p>Preguntar al alumnado (formación inicial) por</p>

Capítulo 2. Metodología

		<p>trabajo y a aumentar su rendimiento y además el sistema les permitía trabajar con personas que se encontraban geográficamente lejos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a las barreras para esa contribución, solo unos pocos las encontraron, y estaban en querer acaparar todo el conocimiento y no compartirlo (pero el 55% no tuvo barreras). Algunos trabajadores nuevos tenían miedo de participar porque pensaban que aún no se habían ganado el derecho de hacerlo. Un grupo de participantes preferían seguir utilizando sus círculos informales de toda la vida para obtener nuevo conocimiento (en lugar de usar la CoP) y otro grupo pensaba que con la CoP quizá había un exceso de información y si ellos necesitaban una solución rápida a un problema era complicado obtenerla. <p>(Wing Lai et al, 2006, p.14). Para este autor, las barreras más comunes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tiempo: para conocerse y comunicarse . Tamaño: el número de participantes puede ser mucho mayor y de diferentes lugares geográficos . Afiliación: los miembros pueden formar parte de diferentes organizaciones . Cultura: los miembros pueden provenir de diferentes culturas muy distintas entre sí. 				las barreras y motivaciones)
Triángulo pedagógico de Jean Houssaye (1988).	. Conocimiento que se genera y/o se comparte en Multiscopic sobre EF desde el punto de vista del Triángulo Pedagógico de Houssaye.	Jean Houssaye (1988) señala que en el aula se producen tres tipos de relación: profesor-saber, profesor-alumno y alumno-saber.	. En este caso la tensión no es dicotómica, sino que tiene tres elementos: enseñanza, aprendizaje y formación.	. Elementos tratados sobre la enseñanza. . Elementos tratados sobre el aprendizaje. . Elementos tratados sobre la formación.	¿Qué conocimiento se genera o comparte sobre enseñanza en Multiscopic? ¿Qué conocimiento se genera o comparte sobre aprendizaje en Multiscopic? ¿Qué conocimiento se genera o comparte sobre formación en Multiscopic?	Análisis de los textos en (Re)Produce.
Niveles de cambio de Sparkes (1992)	. Conocimiento que se genera en Multiscopic sobre EF desde el punto de vista de los Niveles de Cambio de Sparkes.	Sparkes (1992) habla de tres niveles de cambio en el docente: el nivel superficial, el nivel intermedio y el nivel profundo.	. Tensión entre los tres niveles de cambio: superficial, intermedio y profundo.	. Elementos tratados en el nivel superficial. . Elementos tratados en el nivel intermedio. . Elementos tratados en el nivel profundo.	¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en el nivel superficial? ¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en el nivel intermedio? ¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en el nivel profundo?	Análisis de los textos en (Re)Produce.
Aprendizajes del profesor de Marcelino Vaca (2010)	. Conocimiento que se genera en Multiscopic sobre EF desde el punto de vista de los aprendizajes del profesor de Vaca.	Marcelino Vaca (2010) propone una reflexión posterior a las lecciones de EF en la que se hagan preguntas sobre qué ha aprendido el profesor sobre el tema, sobre el alumno y sobre aspectos relacionados con la profesión.	. Tensión entre los aprendizajes sobre el alumno, sobre el tema y sobre la profesión.	. Aspectos relacionados con el tema tratado en la lección de EF. . Aspectos relacionados con el alumno. . Aspectos relacionados con la profesión.	¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en relación a los diferentes temas tratados en las lecciones de EF? ¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en relación al alumno? ¿Qué conocimiento se genera o comparte en Multiscopic en relación a la profesión?	Análisis de los textos en (Re)Produce
Extended Mind o Extended Cognition , Clark & Chalmers, 1998), "Acción epistémica", Kirsh y (1994).	La redacción como herramienta de reflexión y pensamiento.	Según Clark y Chalmers (1998) y Kirsh (1994), las acciones epistémicas son ayudas externas para ayudar en los procesos cognitivos y de reconocimiento, entre otros.	Tensión entre el pensamiento previo a la redacción y al pensamiento que se construye durante la redacción y, en parte, gracias a ella.	. Utilización de los post de Multiscopic para ordenar las ideas propias. . Necesidad de escribir, y posteriormente leer, para estructurar los pensamientos.	¿Los participantes en Multiscopic utilizan la redacción para ordenar sus pensamientos? ¿Los participantes en Multiscopic reconocen que parte de su discurso se construye en el mismo momento del intento de redacción de un post? ¿La necesidad de tener que escribir un post obliga a estructurar previamente las ideas que, de otra forma, nunca se habrían estructurado?	Entrevistas a los participantes en Multiscopic. Análisis de los textos en (Re)Produce.
Los niveles de comunicación . Sarabia, C., Ortego, MC. y Torres B. (2013). "Desarrollo de	La comunicación existente en Multiscopic.	Estos autores señalan tres tipos de comunicación: - Comunicación intrapersonal: cuando el	La tensión entre los tres tipos de comunicación.	. Tipos de comunicación utilizados en Multiscopic.	¿Qué tipo de comunicación es la más usada en Multiscopic?	Análisis de los textos en (Re)Produce

Capítulo 2. Metodología

<p>habilidades y competencias a través del coaching y la inteligencia emocional”</p>		<p>emisor es, al mismo tiempo, el receptor de los mensajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación interpersonal: cuando el emisor lanza un mensaje que llega a un receptor. - Comunicación pública: cuando el emisor lanza un mensaje que llega a cualquier receptor potencial. 		<p>. Tipo de comunicación con mayor prevalencia en Multiscopic.</p>		
<p>Debate abierto y libre en una CoP DePalma (2009)</p>	<p>La dificultad de debatir libremente y expresar las ideas sin ninguna barrera en una CoP como Multiscopic.</p>	<p>DePalma (2009) comenta que una comunidad de práctica es productiva solo si sus miembros están dispuestos a discutir abiertamente sus diferencias en cuanto a sus experiencias y su comprensión de la realidad, no como una forma de tomar el control del debate, sino de sacar a la luz dichas diferencias de una forma proactiva.</p>	<p>Tensión entre diferencias superficiales y diferencias profundas.</p> <p>Tensión entre las relaciones personales y las relaciones profesionales.</p>	<p>. Diferencias de opinión en Multiscopic. . Diferencias superficiales y diferencias profundas en Multiscopic. . Las relaciones personales como un causante de la autocontención.</p>	<p>. ¿Los participantes expresan todo lo que desean en Multiscopic? ¿Hay elementos que no expresan en Multiscopic? ¿Cuáles son los motivos por los que los participantes, de hacerlo, se guardan comentarios, reflexiones u opiniones? ¿Las relaciones personales son una barrera para la expresión libre y abierta? ¿Hay diferencias superficiales por un lado y por otro diferencias profundas en Multiscopic?</p>	<p>Entrevistas a los participantes. Análisis de los textos en Multiscopic.</p>
<p>El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) . Introducción de Multiscopic y apartado de TPC.</p>	<p>El acercamiento de un profesional de la EF al TPC a través de una CoP</p>	<p>Cuando decida qué artículo cito, decido qué pongo aquí.</p>	<p>Tensión entre las ideas del TPC y las ideas previas del docente que se acerca al mismo a través de Multiscopic.</p>	<p>. Dificultades que se encuentra el docente al enfrentarse al TPC. . Dificultades que existen al tratar de entender el TPC a través de una CoP . Progresión de asimilación de los aspectos más importantes del TPC en la interacción con otros profesionales relacionados con el TPC.</p>	<p>¿Qué dificultades se encuentra un docente al enfrentarse por primera vez al TPC? ¿Qué dificultades se encuentra el docente al tratar de entender y asimilar el TPC a través de una CoP como Multiscopic? ¿Cuál es el camino que recorre el docente hasta llegar a utilizar los elementos del TPC en su actuación docente?</p>	<p>Diario personal Análisis de los textos en Multiscopic Análisis autobiográfico</p>
<p>Desarrollo profesional docente en Educación Física (Kirk, 1998) . Kirk, D. (1998) <i>Educational reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education. Discourse: Studies in Cultural Politics of Education</i> 19 (1), 101-12</p>	<p>Multiscopic como herramienta para el desarrollo profesional docente en Educación Física.</p>	<p>El aprendizaje colaborativo contribuye a la mejora del aprendizaje de los profesores (Wray, 2007; Glazer and Hannafin, 2006), Burbank and Kauchak, 2003; Louis and Marks, 1998).</p> <p>El apoyo de otros profesores es un componente muy efectivo para el desarrollo profesional (Bechtel and O’Sullivan, 2006)</p> <p>El aprendizaje colaborativo informal es más flexible, libre y mejor aceptado por los docentes (Armour and Yelling, 2007)</p>	<p>Tensión entre la CoPv y otros mecanismos de formación continua.</p> <p>Tensión entre la CoPv y otros mecanismos de formación inicial.</p>		<p>. ¿Qué beneficios presenta Multiscopic en relación a otras formas de formación continua? . ¿Qué aprendizajes extrae el docente de su participación en Multiscopic? . ¿Qué papel puede desempeñar Multiscopic en la formación de un docente novel? . ¿Qué posibilidad de transferencia tienen los aprendizajes en Multiscopic al día a día del docente? . ¿Cómo afectan los aprendizajes que se obtienen en Multiscopic a los distintos grupos de socialización profesional?</p>	<p>. Análisis de contenido en Multiscopic . Entrevistas a participantes . Diario personal . Diarios de prácticas</p>
<p>El aislamiento profesional frente a la comunidad (Hadar y Brody, 2010)</p>	<p>Las CoPs como solución de comunidad profesional ante situaciones de aislamiento profesional.</p>	<p>. En las comunidades de práctica se produce una mejora de la enseñanza basada en el pensamiento. . Las CoP rompen el aislamiento y permiten la colaboración entre profesionales . Esta colaboración permite también un trabajo interdisciplinar. (Hadar y Brody, 2010)</p> <p>El aislamiento profesional puede contribuir a formar un reduccionismo pedagógico (Ward and O’Sullivan,</p>	<p>Aislamiento profesional VS Comunidad profesional</p>	<p>. La colaboración entre profesionales como mecanismo de mejora de la práctica docente. . Reflexionar sobre la propia experiencia hace que se mejore la enseñanza y esta se base en la</p>	<p>. ¿Qué ventajas ofrece la colaboración profesional frente a un modelo de aislamiento? . ¿En qué medida esta colaboración e intercambio con otros profesionales estimula al docente a mejorar su práctica? . ¿De qué forma la enseñanza se vuelve más reflexiva y basada</p>	<p>. Entrevistas a participantes en (Re)Produce . Diario personal . Diarios de prácticas</p>

Capítulo 2. Metodología

		1998)		reflexión y el pensamiento.	en el pensamiento a partir del intercambio en las CoPs con otros profesionales?	
Comunidad profesional de supervisión (Levine, 2011).	Multiscopic como herramienta para la supervisión de los alumnos en prácticas.	Levine (2011) propone tres características para mejorar el trabajo de estos supervisores: normas que promuevan la colaboración, confianza y familiaridad entre los supervisores y actividades que desprivaticen las prácticas. Es necesario que el trabajo de los supervisores no se base solo en la teoría, sino también en la realidad de los centros educativos en los que hacen prácticas sus alumnos. Que los supervisores de prácticas participen en una CoP facilita su trabajo e incide en el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos en prácticas.	Supervisión basada en la teoría VS Supervisión basada en la teoría y la práctica contextualizada	. La supervisión basada en la práctica contextualizada como forma de optimizar el aprendizaje de los alumnos en prácticas en centros educativos. . La desprivatización de las prácticas como una forma de hacer accesible la realidad a todos y poder contextualizar los procesos de aprendizaje. . La necesidad de ciertas normas que regulen y favorezcan la colaboración entre los supervisores.	. ¿El supervisor de los programas de prácticas conoce la realidad en la que trabaja su alumno? . ¿Existe colaboración entre los diferentes supervisores de prácticas? . ¿Existen normas que favorezcan el intercambio de información, opiniones y experiencias entre los supervisores? . ¿Puede ser Multiscopic una herramienta que genere la desprivatización de las prácticas y favorezca la colaboración entre supervisores? . ¿De qué forma pueden beneficiarse los supervisores de prácticas de una herramienta como Multiscopic en la que comparten comunidad con sus alumnos?	. Diarios de prácticas . Entrevistas a supervisores de prácticas . Entrevistas a alumnos de prácticas.
Comunidades online de profesorado (Riding, 2001)	La comunidad online de profesorado frente a otros modelos de desarrollo profesional	Riding (2001) señala algunas características que debería tener un desarrollo profesional efectivo: ser regular, incluir oportunidades de reflexión individual y en grupo, estar basadas en la escuela y en el trabajo del profesor, ser colaborativas, estar enraizadas en el conocimiento sobre la enseñanza y ser accesibles e inclusivas.	Las comunidades online de profesorado VS modelos tradicionales de desarrollo del profesorado	. Ventajas de la comunidad online de profesorado frente a modelos tradicionales . Importancia de la asincronía . El desarrollo profesional docente en comunidad, no en aislamiento . Desarrollo profesional docente basado en el contexto del profesor.	. ¿Qué ventajas presentan las comunidades virtuales de profesorado frente a otros modelos tradicionales de desarrollo profesional docente? ¿Cuáles de las características que propone Riding (2001) para un desarrollo profesional efectivo presenta Multiscopic? ¿Qué ventajas presenta el desarrollo profesional docente en comunidad frente a un desarrollo profesional docente individual?	. Entrevistas a participantes . Diario personal
Modelo del ciclo de la carrera profesional del profesor. Primer escalón: pre-servicio (Burke, Christensen, Fessler, McDonnell & Price, 1987; Fessler, 1992).	Multiscopic como herramienta de desarrollo profesional docente en los alumnos en formación inicial: pre-service stage.		CoPs VS otros modelos de desarrollo profesional docente en alumnos en formación inicial	. Utilidad de Multiscopic como herramienta de formación profesional docente de alumnos en formación inicial. . Cumplimiento de las expectativas de los alumnos en formación inicial. .	. ¿De qué forma contribuye Multiscopic a la formación del estudiante de Magisterio? ¿Qué aspectos de Multiscopic son más relevantes para su formación? ¿Qué expectativas tienen los alumnos y de qué forma éstas se cumplen durante su experiencia en Multiscopic? ¿Qué sensaciones experimentan los alumnos en formación inicial durante su participación en Multiscopic?	. Diarios personales de los alumnos en prácticas. Memorias de los alumnos en formación inicial sobre su experiencia en Multiscopic. . Entrevistas a los alumnos en formación inicial que han participado en Multiscopic.

Tabla 3. cuadro de la estructura conceptual del proceso de investigación.

Las preguntas de investigación, que nos ayudarán a ordenar las conclusiones de la investigación junto con los objetivos, emanan por tanto del proceso conceptual anteriormente explicado y son las siguientes:

- ¿Cómo es la participación en (Re)Produce?
- ¿Qué tipos de participación tienen lugar en (Re)Produce?
- ¿Cómo son los diálogos en (Re)Produce?
- ¿Qué tipos de diálogo existen en (Re)Produce?
- ¿Cuál es la percepción que los participantes tienen de la profundidad en (Re)Produce?
- ¿Hay autocontención en la participación en (Re)Produce?

- ¿Son conscientes los participantes de la posible autocontención que limita la profundidad de los debates en la plataforma?
- ¿Se produce dispersión en los post en (Re)Produce?
- ¿Qué características presenta la dispersión generada, si se genera, en (Re)Produce?
 - ¿Qué temas se tratan en (re)Produce?
 - ¿Los temas tratados en la plataforma son homogéneos?
 - ¿Guardan alguna linealidad temporal?
 - ¿Cuáles son las barreras que impiden o dificultan la participación inicial y permanente de potenciales miembros de la comunidad?
 - ¿Cuáles son las motivaciones que impulsan la participación inicial y permanente de los miembros de la comunidad?
 - ¿Qué conocimiento se comparte sobre enseñanza, aprendizaje y formación en (Re)Produce, según la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye?
 - ¿Qué conocimiento se comparte en el nivel de cambio profundo, intermedio y superficial, según la perspectiva de los Niveles de Cambio de Sparkes?
 - ¿Qué conocimiento se comparte acerca de los aprendizajes sobre los temas tratados en las lecciones de Educación Física, los alumnos y la profesión?
 - ¿Qué dificultades se encuentra un docente al enfrentarse por primera vez a una concepción pedagógica de la Educación Física como es el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal?
 - ¿Cómo puede una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce servir como herramienta para el acercamiento del docente a esa nueva visión?
 - ¿Cuál es el camino que recorre el docente, a través de su participación en la comunidad de práctica, hasta que comienza a utilizar los elementos del TPC en su labor docente diaria?
 - ¿Qué ventajas ofrece (Re)Produce como medio para la formación continua?
 - ¿Qué aporta (Re)Produce a la formación inicial del docente?
 - ¿Qué puede aportar el docente en formación inicial a la comunidad de (Re)Produce?
 - ¿Cuáles han sido las impresiones iniciales de la experiencia en (Re)Produce de los docentes en formación inicial?
 - ¿Cuáles fueron las expectativas de los estudiantes en formación inicial ante la experiencia en (Re)Produce?
 - ¿Qué beneficios ofrece (Re)Produce para los procesos de supervisión de los programas de prácticas en los centros educativos?
 - ¿(Re)Produce es efectivo como medio para el desarrollo profesional docente?

2.3.7. Fuentes y técnicas de recogida de datos

Para la obtención de los datos necesarios para acercarnos al fenómeno objeto de estudio nos hemos inclinado por técnicas relacionadas con la investigación

cualitativa. Las técnicas de recogida de los datos, junto con sus fuentes, son detalladas a continuación:



Figura 28. Fuentes de recogida de datos.

- **Diario personal de mi acercamiento al TPC** (Tratamiento Pedagógico de lo Corporal): desde noviembre del año 2013, coincidiendo con el inicio del grupo (Re)Produce y de mis réplicas de UD en las clases de Educación Física en mi centro educativo, he ido escribiendo un diario personal en el que he comentado mis impresiones, sentimientos y reacciones al irme acercando a esta nueva pedagogía que era nueva para mí y con la que nunca antes había trabajado. La redacción de este diario no es sistemática, sino que tiene entradas nuevas coincidiendo con aquellos momentos en los que me enfrento en mis clases a algún elemento del TPC en particular, o algún participante en (Re)Produce hace algún comentario con respecto a esta pedagogía. Los datos obtenidos a partir de este diario personal se fueron codificando frase a frase para ir extrayendo los conceptos básicos que reflejan. Evidentemente, cada fragmento de información es multirreferencial y remite a diferentes ideas y temas, de manera que se seleccionaron aquellas que se ajustaban a los objetivos del estudio. A modo de ejemplo mostramos el siguiente fragmento de diario con su correspondiente codificación:

Fragmento de diario	Tema asociado
<p><i>Ya finalizando la Unidad Didáctica de Juego Bueno, me voy dando cuenta de la importancia que tiene para el TPC el hecho de que los alumnos sean conscientes en todo momento de lo que están aprendiendo o qué quiere el profesor que aprendan. No estoy acostumbrado a esto (aunque hablar de costumbre con tan solo un año y medio de experiencia docente en la Educación Física no sé si tiene mucho sentido) y, por lo que veo, muchos profesionales tampoco lo están. Quizá sigue estando más presente de lo que pensamos y deseamos aquella vieja idea de que “lo mejor es que aprendan sin darse cuenta”. Las actividades que se proponen en las clases de Educación Física rara vez son explicadas previamente orientando dicha explicación al sentido de la actividad más que a las normas de realización de la actividad. Los alumnos se sorprenden al descubrir que la Educación Física también tiene sus fines, sus metas, sus objetivos, sus contenidos y su metodología. Y cuando un alumno se sorprende con esto después de cinco o seis años de tres horas de Educación Física semanales, será que algo no estamos haciendo bien.</i></p> <p>(Diario personal sobre mi acercamiento al TPC, 10 de enero de 2014)</p>	<p>Ideas básicas en el TPC -Aprendizaje consciente</p> <p>Cultura profesional previa: -Choque con la cultura profesional</p> <p>-Idea sobre el aprendizaje en la cultura profesional -Prácticas profesionales: papel docente y discente</p> <p>Efectos de la nueva metodología en el alumnado Preconcepciones del alumnado sobre EF Salto conocimiento experto- conocimiento alumnado</p>

Para que el diario sea un instrumento útil debe reducirse el salto entre la acción, el pensamiento y la recogida de la información. Ello no siempre es posible, dado que algunas de las reflexiones se producen durante el desarrollo de la práctica educativa y hasta que se pueden plasmar en el diario pueden pasar varias horas. Cuanto más tiempo transcurre, más información se puede perder y más transformación sufre la idea inicial. Para reducir esta pérdida se usaron notas de voz a modo de apuntes sobre los que construir posteriormente el diario.

Otra dificultad que presenta el diario es la de centrar temáticamente el mismo. Al principio no se sabe muy bien qué recoger. Ante esta duda se decidió recoger aquellos aspectos que tuvieran que ver con las dificultades, descubrimientos, y reflexiones asociadas al contacto y aplicación de la perspectiva del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) por parte del autor del diario. Pero se da la paradoja de que la falta de un conocimiento en profundidad del TPC, impide ser consciente del nivel de acceso a los diferentes matices de la propuesta. Ello se contrarresta con el contraste de lo recogido con otros profesionales (participantes también en MultiScopic) conocedores del TPC.

En la medida que se van definiendo temas, la redacción del diario va quedando condicionada por ellos con lo que las reflexiones van quedando reducidas a una serie limitada de cuestiones. Esto es habitual en toda investigación cualitativa. Entendemos que esta reducción (Huberman y Miles, 1994) impide acceder a la complejidad del fenómeno, pero permite centrar el estudio y hacerlo abarcable.

- **Diario personal de mi participación en (Re)Produce:** de la misma forma que he ido redactando un diario sobre mi acercamiento al TPC, he ido elaborando otro diario en el que he plasmado mis impresiones a lo largo del proceso de participación en una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce a lo largo de dos cursos escolares. En él relato mis frustraciones, mis intentos, mis dudas, mis encuentros virtuales con otros participantes, sobre las posibilidades y limitaciones de la comunidad para el desarrollo profesional, mis lecciones en el centro escolar y los resultados de las mismas. Los datos obtenidos de este diario se analizan también mediante un análisis de texto en el que se ponen de relieve expresiones, ideas y comentarios que aportan información importante para el avance de la investigación. A continuación mostramos una de las entradas del diario a modo de ejemplo:

Ya quedan pocas sesiones de la UD de Juego Bueno. El problema es que no sé cuántas. Y esto tiene que ver con el sistema que estoy siguiendo para llevar a cabo las UD, porque es una mezcla de preparación previa por mi parte y modificación de acuerdo con los comentarios de los participantes en el foro de MultiScopic (participación no tan frecuente ni continua como a mí me gustaría, la verdad). Por esto no sé muy bien cuántas sesiones me quedan. En realidad me queda una sesión (pasado mañana) en la que el último grupo expondrá su juego. Y después de esto creo que sería conveniente hacer un par de sesiones más para asegurarme de que los alumnos han asimilado los aprendizajes y se han conseguido los objetivos propuestos en el proyecto de UD de Pablo. Y aquí viene el "problema", porque los participantes del foro no

me terminan de resolver la duda de cómo evaluar los aprendizajes de esta UD. Y es que yo mismo tardé bastante tiempo (cuando ya llevábamos algunas sesiones incluso) en decidir cuáles serían los objetivos de la UD. No sabía realmente hasta qué punto “debía” complimentar los propuestos en la UD de Pablo o si era mejor elegir unos pocos y “hacerlo bien”. En fin, que creo que esta primera UD está sirviendo sobre todo para:

- *Que los alumnos experimenten una forma más reflexiva de aprender en Educación Física y se habitúen a esta metodología para el resto de Unidades Didácticas que replicaremos.*
- *Que el número de participantes del foro siga aumentando y los que ya están vayan participando cada vez con más frecuencia e implicación.*
- *Que yo mismo vaya cogiendo el ritmo de este proceso y vaya viendo qué cosas son importantes y qué otras son accesorias.*

(Diario personal sobre (Re)Produce. 8 de enero de 2014)

- **Análisis de los hilos de debate en (Re)Produce:** los textos escritos en los diferentes foros de debate en la plataforma constituyen una de las fuentes más importantes de todas las que se han utilizado para la recogida de datos en esta investigación. Durante los dos cursos en los que se ha generado debate en (Re)Produce se han producido 608 post en los seis hilos de debate del grupo.

Unidad Didáctica	Nº de post producidos
UD 1.	88
UD 2.	67
UD 3.	77
UD 4.	130
UD 5.	57
UD 6.	189

Tabla 4. Número de post producidos en cada UD en (Re)Produce.

Se han analizado los textos producidos desde diferentes perspectivas, dependiendo del momento de la investigación:

- Para obtener datos con respecto a los **tipos de diálogo** producidos en (Re)Produce se han ido categorizando todos los diálogos de los seis hilos de debate. Mediante este análisis se ha buscado dar respuesta al objetivo 2 de la investigación: “Conocer los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce”. El proceso de categorización de los diálogos, que está explicado en el epígrafe 4.6.2. del informe final, es fruto de un proceso inductivo consensado con expertos. A continuación mostraremos un ejemplo de diálogo con su respectiva codificación:

Ejemplo de diálogo	Proceso de codificación
<p><i>D. - Me parece interesante el tema de la formación del profesorado. Mi experiencia como estudiante de INEF, Magisterio, Máster, etc... me permite afirmar sin vacilar que la educación universitaria no tiene una orientación realista hacia la práctica docente del futuro profesor. No me atrevo a decir qué porcentaje de lo que me han enseñado me sirve para mi día a día. Sé que es bajo. Con eso me vale.</i></p> <p><i>Lo que está claro es que en la formación universitaria faltan contenidos orientados a la práctica real de la enseñanza de la educación física. Faltan reflexiones sobre casos reales, faltan elaboraciones de programaciones realistas (en las que se tengan en cuenta todas las circunstancias que pueden ocurrir y que de hecho ocurren en un centro educativo), faltan programas de prácticas docentes bien tutelados en los que el profesor no se limite a rellenar una memoria de prácticas para escurrir el bulto, etc.</i></p> <p><i>Es bastante lamentable, pero es así. ¿Sabéis qué profesores me han ayudado más para formarme como docente? Aquellos que me han dado clase los sábados porque de lunes a viernes trabajaban en un colegio.</i></p> <p><i>G. - Hola: una reflexión totalmente contraria a la mía. En mi caso, la formación inicial (en Magisterio) ha sido determinante para formarme como maestro y para desarrollarme como investigador de mi práctica.</i></p> <p><i>La formación inicial en CCAFD me descubrió otros ámbitos: la investigación biomédica. También fue muy importante este periodo.</i></p> <p><i>Supongo que los estudios universitarios, como cualquier otra cosa, dependen mucho de la perspectiva con la que los afrontemos. Pero, en mi caso, no soy "víctima" de esa ruptura teoría-práctica. Tenemos artículos publicados sobre el tema y algún otro que está en proceso de publicación. Seguro que N. los tiene más a mano y te puede pasar alguno.</i></p> <p><i>Abrazos!!</i></p> <p><i>D. - La perspectiva con la que uno afronta un estudio universitario es esencial, claro está. Pero por muy positiva que esta sea, es esencial cómo se lleva a cabo la enseñanza universitaria.</i></p> <p><i>Claro que un entusiasta de la natación puede aumentar su nivel entrenando en una piscina de 10 metros de largo, si le pone ganas. Pero si con esas mismas ganas y esa perspectiva positiva entrena en una piscina olímpica, los resultados serán mejores.</i></p> <p><i>Hablando de lo anterior, yo conozco a maestros de EF que han pasado de puntillas por la Expresión Corporal, los juegos tradicionales, la educación para la salud, la actividad física en la naturaleza...en la Universidad. Y cuando digo de puntillas a veces es mucho decir. Y estoy hablando de prácticamente la mitad del currículo de la asignatura.</i></p> <p>(Diálogo entre dos participantes en (Re)Produce)</p>	<p>Introducción del tema</p> <p>Opinión personal sobre la orientación de la formación universitaria: poco realismo</p> <p>Opinión personal sobre la formación universitaria: faltan contenidos prácticos, faltan programas de prácticas bien elaborados.</p> <p>Tema confluyente: se habla del mismo tema en el diálogo.</p> <p>Respuesta mostrando su total desacuerdo.</p> <p>Opinión contraria</p> <p>Ejemplos que refuerzan su opinión sobre lo determinante que ha sido la formación inicial para él.</p> <p>Refuerza su argumento con referencias a artículos publicados</p> <p>Acuerdo parcial</p> <p>Ejemplo para ilustrar la postura adoptada</p> <p>Relato de experiencia que refuerza la postura</p> <p>Diálogo confluyente con confrontación de las ideas de ambos participantes.</p>

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. DIÁLOGO						
	Disperso del propio participante	Disperso entre participantes	Paralelo	Confluentes con frontando	Confluentes matizando	Confluentes ampliando	Confluentes profundizando
UD 1. Juego bueno	10/11,9%	12/14,2%	12/14,2%	13/15,4%	11/13%	11/13%	15/17,8%
UD 2. Estrategias	1/2%	5/10,2%	14/28,5%	2/4%	11/22,4%	11/22,4%	5/10,2%
UD 3. Parkour	2/3,6%	8/14,5%	8/14,5%	4/7,2%	11/20%	7/12,7%	15/27,2%
UD 4. Contact dance	0/0%	0/0%	1/3%	4/12%	7/21%	21/63%	0/0%
UD 5. Acrosport	6/12%	5/10%	14/28%	4/8%	13/26%	7/14%	1/2%
UD 6. La Carrera	14/12%	28/24%	9/7,6%	25/21,3%	24/20,5%	11/9,4%	6/5,1%
TOTAL	33/8,5%	58/14,9%	58/14,9%	52/13,4%	77/19,8%	68/17,5%	42/10,8%

Tabla 5. Ejemplo de resumen de diagrama sobre tipos de diálogo en (Re)Produce de los seis hilos de debate.

- Para obtener datos con respecto a los **temas tratados** en (Re)Produce se han ido anotando todos los temas que iban saliendo a lo largo del proceso dialógico. En un diagrama se iban escribiendo todos los temas que salían en el hilo de debate y se señalaba en la línea cronológica cada vez que ese tema se trataba. A continuación mostraremos un fragmento con su codificación a modo de ejemplo:

Post en (Re)Produce	Proceso de codificación
<p><i>Respecto al problema que habéis tenido en polis y cacos, es un problema muy común en este tipo de juegos ya que el rol de los polis es muy diferentes al de los cacos. Para ello debemos favorecer estrategias como las que ha comentado A. anteriormente. Yo creo que una estrategia buena para evitar este problema es tener una mesa en cada campo para que tanto polis como cacos realicen su propia estrategia y así motivarse para cumplirla. Nosotros lo realizamos así y salio bastante bien. Otra opción que se realiza paralela a esta es ir cambiando cada 5 minutos a un alumno de caco a poli y viceversa para que así vayan rotando.</i></p> <p><i>Para el alumno que dice que el juego es aburrido una opción sería promover que el sea el que haga la estrategia y comprobar si se cumple, es decir, darle un rol en un cierto momento como organizador del grupo para que se integre e involucre en el juego.</i></p> <p>PELOTA INVASORA</p> <p><i>Este es el juego que hemos desarrollado hoy con A. y P. Cada equipo ha tenido una mesa para realizar su jugada y P. ha supervisado un equipo y A. otro simulando ser entrenadores. Las jugadas que pensaban eran buenas pero su ejecución no se realizaba en la mayoría de veces con éxito. Esto ocurría porque alguna alumna no hacia bien el pase y esto ya rompía</i></p>	<p>Referencia a un problema previo señalado por un participante.</p> <p>Roles en el juego</p> <p>Estrategia para aumentar la motivación de los alumnos</p> <p>Nueva propuesta de estrategia</p> <p>Asignación de roles orientada al aumento de la motivación del alumno que se aburre</p> <p>Propuesta de tarea</p> <p>Ruptura planificación/ejecución</p>

Capítulo 2. Metodología

<p><i>toda la jugada. ¿Cómo se podría solucionar este tipo de situaciones? Aun así estaban todos con iniciativa y con ganas de hacerlo lo mejor posible.</i></p> <p><i>Al principio lanzaban una vez cada uno pero P. les ha dicho que así eran muy previsibles y fácil de defender por lo que han cambiado las jugadas intentando despistar al equipo rival.</i></p> <p><i>En mi opinión es un juego que tiene muchas alternativas y del cual se pueden hacer mas de una sesión. ¿Como lo veis?</i></p> <p style="text-align: right;">(Post en (Re)Produce, 8 mayo 2014)</p>	<p>Discurso docente: provocación a la reflexión sobre la estrategia</p> <p>Alternativas de la tarea propuesta</p>
---	---

TEMAS	16-ene	17-ene	18-ene	19-ene	20-ene	21-ene	22-ene	23-ene	24-ene	29-ene	30-ene	31-ene	1-feb
Temporalización	-												
Conceptos, nomenclaturas, definiciones en EF						---							
Contacto corporal, pedagogías venenosas							-----						
Aporte del TPC a esta Unidad Didáctica							-						
Seguridad									-	-	-		
Estética							---						
Diversión/implicación													
Necesidad de impartir todo el currículum oficial											-	-	
Compromiso motor													
Evaluación													

Tabla 6. Ejemplo de diagrama cronológico de frecuencias en el que se anotan los temas que van apareciendo en un hilo de debate determinado.

- Para obtener datos con respecto a los **tipos de participación** en la comunidad se han ido categorizando todas las intervenciones de los participantes a lo largo de los dos cursos. Mediante este análisis se ha buscado dar respuesta al objetivo 1 de la investigación: “Conocer los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce”. El proceso de categorización de los tipos de participación, que está explicado en el epígrafe 4.7.2 del informe final, es fruto de un proceso inductivo consensuado con expertos. A continuación mostraremos un ejemplo de participación con su respectiva codificación:

Ejemplo de tipo de participación para preguntar	Proceso de codificación
<p><i>Hola a todos!</i></p> <p><i>Estoy llevando a cabo una unidad didáctica de estrategias con el juego de polis y cacos junto a otra compañera y nos ha surgido una duda al plantear los grupos de la tercera sesión. Os sitúo: en esta sesión van a jugar una especie de "torneo" por equipos, pero no buscamos que jueguen unos contra otros si no que lleven a la práctica la estrategia que cada uno de los alumnos ha pensado y dibujado en casa. En este torneo, cada niño asume el papel del entrenador al exponer su táctica y dirigir a su equipo. El número de niños es siempre impar, por lo que:</i></p> <p><i>¿Qué es mejor?</i></p> <p><i>- Grupos pares, aunque en cada grupo haya más componentes (grupos de 5-6)</i></p> <p><i>-Grupos impares, hay menos componentes en cada equipo (el número nos parece el más adecuado, 4</i></p>	<p>Contexto de la UD</p> <p>Duda</p> <p>Contexto en el que surge la duda</p> <p>Problema: son impares</p> <p>Pregunta</p> <p>Propone dos opciones, preguntando por cuál es la mejor</p>

<p><i>personas), pero ¿qué hacemos con el grupo que queda libre? ¿qué papel asume?</i> <i>Un saludo a todos!</i></p> <p>(Post en (Re)Produce de alumno en prácticas, 28 abril 2014)</p>	<p>De la segunda opción surgen dos nuevas preguntas</p> <p>Es una participación cuyo fin es obtener respuestas de la comunidad.</p>
---	---

- Para obtener datos sobre el **conocimiento generado sobre Educación Física** (en relación con el objetivo 9: “Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en MultiScopic para comprender el pensamiento sobre Educación Física de un grupo de profesionales en diferentes fases de desarrollo profesional”) se han categorizado las participaciones desde tres perspectivas distintas:

- Triángulo Pedagógico (Houssaye)
- Niveles de Cambio (Sparkes)
- Aprendizajes del Profesor (Vaca)

Desde el punto de vista del triángulo pedagógico se podrá conocer qué comentarios hacen referencia a las relaciones existentes entre profesor-alumno, profesor-saber y alumno-saber. Se han analizado los textos en (Re)Produce, resaltando los fragmentos relacionados con alguna de las tres relaciones del triángulo. En algunos post se detectan comentarios que apuntan a las tres relaciones, mientras que en otros todo el discurso está orientado a una sola. Desde el punto de vista de los niveles de cambio, sin embargo, obtendremos información sobre los aspectos referidos a los cambios superficiales (contenido o actividades), cambios en el nivel intermedio (metodología, objetivos...) y cambios profundos (creencias, ideologías, aspectos sociopolíticos, morales...). De la misma forma que en la perspectiva anterior, se ha analizado todo el texto generado en (Re)Produce, colocando cada comentario en el nivel de cambio correspondiente. Por último, un análisis desde la perspectiva de los aprendizajes del profesor nos aportará información sobre qué han aprendido los docentes acerca del contenido, de los alumnos y de la profesión. Tras un tercer análisis completo de todos los hilos de discusión generados en (Re)Produce, se han ido colocando los textos en alguno de los tres aprendizajes a los que hace referencia el autor. Este proceso de codificación se ha consensuado con los mismos expertos que han intervenido en los procesos de análisis de datos anteriormente descritos. A continuación exponemos un ejemplo del proceso de categorización de los textos de (Re)Produce, en este caso desde la perspectiva del triángulo pedagógico:

UD1. El juego bueno		
Profesor-Alumno (formación)	Alumno-Saber (aprendizaje)	Profesor-Saber (enseñanza)
<p>Refuerzos</p> <p>Yo no castigaría en educación física con educación física. Hacer flexiones es algo interesante como actividad física de mantenimiento, igual que correr. Al utilizarlo como castigo le estas asociando a algo negativo. (A, 25 noviembre 2013)</p> <p>Yo hay algunos de esos interrogantes que también me planteo en mis clases, sobre todo los que tienen que ver con los refuerzos del docente hacia el alumnado, cómo condiciona el carácter "público" de nuestra asignatura las respuestas del alumnado (y también del maestro: estar "a la vista" del resto de maestros y padres condiciona la manera de actuar que en sitios menos públicos) y quiénes son y por qué los alumnos que más condicionan la práctica de los demás. (G, 20 marzo 2014)</p> <p>Un grupo de niñas ha venido a decirme que estaba roto y que era peligroso, que era</p>	<p>Roles en la tarea</p> <p>El rol del observador/evaluador es importante aquí. No participando activamente en la práctica, aún así puede aprender de las acciones de los compañeros. Esto permite que alumnos lesionados, enfermos, etc, puedan participar de forma más activa en la clase (aunque el papel del observador no esté creado en particular para este grupo de alumnos) (D, 21 noviembre 2013)</p> <p>Parte de la clave de este tipo de trabajo está en que los niños y niñas pasen por diferentes roles (entrenadores, participantes, observadores,) (N, 25 abril 2014)</p> <p>Reflexión sobre la práctica</p> <p>Al finalizar la sesión, el profesor solicitará a los alumnos que reflexionen acerca de las alternativas/modificaciones que han hecho,</p>	<p>El profesor propone la tarea.</p> <p>Se exponen las reglas del "Juego de los pases" y los alumnos juegan durante cinco minutos. Se ofrecen las alternativas, jugando durante cinco minutos a cada una. (D, 27 noviembre 2013)</p> <p>Variantes en la tarea</p> <p>Las variantes de los juegos a comparar es interesante que modifiquen sólo una variable para poder comparar los efectos de cada modificación. (A, 25 noviembre 2013)</p> <p>Enciendo la pizarra digital y abro un tiempo de Brainstorming. Deben irme diciendo los elementos que constituyen un juego y son modificables. (D, 27 noviembre 2013)</p> <p>los alumnos deben primero comprender cuáles son los elementos que pueden modificarse en un juego y que cambian el</p>

Tabla 7. Ejemplo de categorización de los textos en (Re)Produce según la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye.

- Se elaboran varios **diagramas de frecuencias** en los que se registran datos en relación a los tipos de participación, tipos de diálogo, densidad de la participación, temas tratados y zonas de diálogo. Se construyen, por lo tanto, cinco diagramas para cada uno de los hilos de debate, por lo que finalmente se obtienen 30 diagramas de los que puede extraerse mucha información.

- **Cuestionarios y entrevistas a los participantes:** durante los tres cursos que ha durado la investigación se han hecho varias rondas de entrevistas a los participantes en (Re)Produce. En función de las posibilidades de acceso a los informantes, las entrevistas se han realizado de forma presencial, vía telefónica y a través de Skype. Los cuestionarios se han enviado y recogido a través de email. Se ha tratado de centrar el tema de cada entrevista, para lograr la máxima concentración del participante en el tema por el que se preguntaba, de tal forma que se realizaron entrevistas sobre la tensión diversidad/coherencia, sobre las motivaciones y barreras a la participación, zonas de diálogo, proceso de redacción de los post, impresiones iniciales a la participación, supervisión de procesos de prácticas educativas y desarrollo profesional docente. Por otra parte, se han hecho entrevistas específicas atendiendo a grupos de diferente nivel de socialización profesional; por ejemplo, a los profesores universitarios se les ha preguntado por su relación con sus alumnos en formación inicial a través de MultiScopic, a los alumnos de Magisterio se les ha preguntado por la utilidad de MultiScopic como herramienta de formación inicial, a los profesores de Educación Física en centros educativos se les ha preguntado por sus sensaciones al ver cómo su actuación era opinable y debatible para el resto de la comunidad de práctica, etc. Se han analizado todas y cada una de las respuestas y se han seleccionado aquellas que daban información relevante relacionada con los objetivos de la investigación. Muchas de estas entrevistas han generado respuestas que, a su vez, han generado nuevas preguntas de investigación para las que han sido necesarias sucesivas rondas de entrevistas con preguntas más focalizadas y basadas en las respuestas anteriores.

Mes de realización de las entrevistas	Objetivo de la entrevista y temática	Entrevistados
Noviembre 2013	<p>Conocer la experiencia de participantes en Multiscopic en otros grupos aparte de (Re)Produce. Comprender el objetivo de estos grupos y su funcionamiento.</p>	<p>Participantes en diferentes grupos de MultiScopic provenientes de Alemania, Portugal y Latinoamérica.</p>
Marzo 2014	<p>Hacer una primera toma de contacto con los participantes en (Re)Produce y conocer sus primeras impresiones sobre el desarrollo de la comunidad de práctica. Tratar de ir identificando posibles elementos de investigación a través de las respuestas. Algunos de los temas por los que se les pregunta son:</p> <p>Contexto profesional del participante Expectativas generadas hacia (Re)Produce Identificación de roles en la comunidad Limitaciones y potencialidades de (Re)Produce frente a otras modalidades más tradicionales de formación continua o intercambio de conocimiento. Posibles inhibiciones a la hora de participar en MultiScopic</p>	<p>Participantes en (Re)Produce.</p>
Septiembre y Octubre 2014	<p>Conocer la opinión de los participantes en (Re)Produce sobre varios temas relacionados con la diversidad y la coherencia:</p> <p>Profundidad/superficialidad en los debates Intereses personales en la participación Dispersión o centración de los debates Posibilidades o expectativas de mejora de la participación Utilidad de los conocimientos compartidos en (Re)Produce Apoyo de vídeos y/o fotos para entender mejor el desarrollo de la sesión. Facilidad/complejidad de hablar sobre una práctica que no se ha presenciado en persona Eficacia de descripciones largas de las sesiones realizadas Propuestas de división de los debates en temas Zonas de diálogo generadas en el proceso de debate Zonas de diálogo en las que los participantes se encuentran más cómodos</p>	<p>Participantes en el grupo de (Re)Produce.</p>
Mayo 2015	<p>Conocer las impresiones sobre (Re)Produce de los alumnos en formación inicial que, a través</p>	<p>Estudiantes de Magisterio</p>

	<p>de la asignatura Educación Física Escolar han participado de forma voluntaria en (Re)Produce y han elaborado un diario de su experiencia. Algunos de los temas por los que se les pregunta son:</p> <p>Qué ha aportado MultiScopic a su formación Qué piensan que han aportado ellos a la comunidad mediante sus comentarios en los hilos de debate Satisfacción de las expectativas Niveles de profundidad en los debates Razones por las que no han participado más Sentimiento de inferioridad o miedo a la hora de participar y sus causas Tiempo de espera entre respuestas Elementos de “enganche” a la plataforma Utilidad de (Re)Produce como elemento formativo</p>	<p>(Universidad de Valladolid) que han participado durante el curso escolar 2014/2015 en (Re)Produce</p>
Junio 2015	<p>Conocer las opiniones de los participantes en (Re)Produce sobre algunos temas:</p> <p>Autocontención en la participación El debate como fin en sí mismo Motivaciones altruistas, recíprocas o egoístas para la participación en (Re)Produce Barreras para la participación en (Re)Produce</p>	<p>Participantes en (Re)Produce.</p>
Julio 2015	<p>Conocer las opiniones de los participantes en (Re)Produce sobre aspectos de participación y de la tensión diversidad-coherencia.</p>	<p>Participantes en (Re)Produce</p>
Mayo 2016	<p>Conocer las opiniones de los participantes en (Re)Produce sobre aspectos del desarrollo profesional docente, en particular sobre:</p> <p>(Re)Produce frente a otros sistemas tradicionales y reglados de formación continua Posibilidades y limitaciones de (Re)Produce como herramienta de formación continua</p>	<p>Participantes en (Re)Produce</p>
Junio 2016	<p>Profundizar en el estudio de MultiScopic como herramienta de formación tanto inicial como continua. Conocer también la experiencia en MultiScopic de algunos supervisores de prácticas y sus alumnos.</p>	<p>Participantes en (Re)Produce, especialmente supervisores de prácticas y alumnos en formación inicial.</p>

Tabla 8. Entrevistas realizadas a los informantes.

Las entrevistas permiten contrastar interpretaciones surgidas del análisis de los diálogos en los foros pero cuentan con varias limitaciones:

- No se puede preguntar constantemente sobre todas las cuestiones que surgen al analizar los datos dado que se puede “quemar” a los informantes. Hemos comprobado, a pesar de que varios de los participantes están

involucrados e interesados en esta investigación, que a lo largo de la misma se iba produciendo un desgaste que hacía demorar los momentos para la entrevista o los tiempos dedicados a ella.

- No todos los entrevistados tienen tiempo para profundizar y aportar matices sobre los temas planteados.

- No siempre las respuestas permiten profundizar en los motivos de los participantes. Ya sea por falta de tiempo del entrevistado, ya por falta de reflexión, nos encontramos muchas respuestas que no van más allá de aspectos muy superficiales. De ahí que la investigación tienda a apoyarse más en las opiniones de aquellos entrevistados que aportaban reflexiones más detalladas y ricas en matices.

También es cierto que, dada la relación de confianza entre varios de los informantes, se ha tenido un acceso rápido a este núcleo de participantes que coincide con los más activos en la Comunidad de Práctica virtual.

En los anexos del presente trabajo se incluyen ejemplos de las preguntas hechas a los participantes en (Re)Produce en las diferentes fases de la investigación.

- **Grupos de discusión:** dado que los componentes de esta CoPv se encontraban en provincias diferentes, el uso de los grupos de discusión ha sido muy restringido:

- En junio de 2014 tiene lugar un encuentro de los participantes más activos en (re)Produce en el que se hace una reflexión profunda sobre el desarrollo del primer curso del proyecto. Se graban en audio, para su posterior transcripción, todas las conversaciones que tienen lugar en dicho encuentro. Los temas abordados giran en torno a las formas de participación y dinámica de la CoP; la metodología del TPC y las expectativas y motivaciones personales en la CoP.

- Algunos de los componentes de (Re)Produce mantienen un contacto cara a cara semanalmente dado que trabajan en proyectos comunes. Estos momentos en común de cuatro de los participantes en la CoP, también fueron aprovechados para indagar sobre diferentes aspectos a lo largo del proceso de investigación.

- **Diario personal de los alumnos en formación inicial:** como experiencia opcional dentro de la asignatura de Educación Física Escolar del Grado de Magisterio (Universidad de Valladolid) y durante el Prácticum del curso escolar 2014/2015, once estudiantes han participado en (Re)Produce (otros tres habían participado en (Re)Produce durante el curso anterior). En estos diarios han plasmado todo lo que han ido viviendo durante este proceso, sus hallazgos, sus dudas, sus frustraciones, sus primeros contactos con otros participantes, las reacciones a sus comentarios, o sus opiniones sobre el tema en cuestión. El análisis de contenido de estos diarios ha contribuido a obtener datos muy interesantes sobre todo para el capítulo de desarrollo profesional docente de la investigación y para comprender las inseguridades y problemas a los que se enfrenta un nuevo miembro de una CoP como ésta. Estos diarios nos permiten acceder a esa “caja negra” que suponen los motivos y decisiones de los participantes. A continuación

exponemos tres fragmentos tomados de los diarios personales de los alumnos en formación inicial que participaron en (Re)Produce, de tal forma que el lector pueda comprender la dimensión de reflexión personal sobre el proceso.

Primera incursión en multiscopic. Dándole vueltas a la foto de perfil, que se me vea y reconozca, pero que diga algo de mí... Leyendo un poco por encima, se plantea una UD sobre "correr". Ya tengo creado el perfil y sé por dónde va la cosa. Analizar la unidad puesta en práctica por un profesor. Hay algunas opiniones, pero no me termina de quedar claro qué objetivos tiene... lo veo un poco mezclado.

(Diario de un estudiante de Magisterio. 26 de marzo de 2015)

Puf... toda la semana trabajando y sin poder parar... y cuando entro... ale cinco páginas más... qué pereza, tengo que leer libreta en mano... me agobia y me da pereza, pero tampoco está mal, ir tomando notas de lo que te llama la atención al leer, ayuda a clarificar las ideas, creo que voy teniendo mi intervención muy clara.

(Diario de un estudiante de Magisterio. 8 de abril de 2015)

Llevo varios días queriendo comentar en el foro, pero entre que ha estado muy "parado" y que no me sentía lo suficientemente segura o no dominaba mucho el tema, no me he decidido a comentar esta última semana.

He entrado en Multiscopic a revisar la contestación de Ana sobre los vídeos que se publicaron hace unos días. Antes de su comentario había escrito Daniel y su post me ha parecido curioso. Me ha llamado la atención lo que nos cuestionaba, porque, curiosamente, me pregunto frecuentemente algo muy parecido: "¿Todos los profesores cumplen a rajatabla el currículum, con todos sus contenidos y sus criterios de evaluación? ¿Cómo lo hacen?"

Daniel nos planteaba si manteníamos las UD en los distintos años o las íbamos cambiando. En realidad, he respondido a su mensaje porque, como decía antes, me hago a mí misma esa pregunta a menudo y tengo bastantes ideas en la cabeza para argumentar la contestación, pero siempre tengo esa sensación de incertidumbre de si habrá alguien que esté de acuerdo con mi opinión y que quizás esté escribiendo algo totalmente fuera de terreno. A pesar de este bombardeo de dudas, he publicado el post con seguridad y he pensado que nadie tiene toda la razón o deja de tenerla así que ni todos estarán de acuerdo con mi opinión ni todos estarán en desacuerdo. ¡Hoy me siento imparable!

(Diario de un estudiante de Magisterio. 10 de mayo de 2015)

2.3.8. Consideraciones éticas y credibilidad de la investigación

Este apartado existe porque es nuestra convicción que toda investigación debe darse en el marco de una serie de criterios éticos, además de los meramente metodológicos, que limiten las actuaciones del investigador y doten al proceso de

una estructura que asegure que se respetan los compromisos adquiridos por el mismo. Por ello dividiremos este apartado en dos sub-apartados, a saber:

- Un primer apartado en el que analizaremos las consideraciones éticas y valores aceptados por la comunidad científica para la investigación cualitativa, contextualizando el discurso en dirección a nuestro caso concreto de estudio.
- Un segundo apartado en el que aportaremos los requisitos o criterios de credibilidad más relevantes en la trayectoria de la investigación cualitativa, contextualizando también el discurso para concretarlos y especificarlos en la realidad que hemos estudiado.

2.3.8.1. Consideraciones éticas

Simons (2009, p.159) señala que:

solo en las relaciones en el campo y mediante ellas, apoyadas por procedimientos y negociaciones sobre lo que sea justo, relevante y equitativo en el particular contexto socio político, podemos saber si hemos actuado éticamente con aquellos que forman parte de nuestro caso.

Al acercarnos al campo de estudio no podemos limitarnos simplemente a contemplar unos criterios metodológicos que guíen nuestra investigación, sino que es necesario tener en cuenta algunos aspectos éticos que actúen como criterios de actuación funcionando como límites y moderadores de nuestra labor investigadora (Simons, 2009; Angulo & Vázquez Recio, 2003; Tójar 2006; Flick 2004):

- Negociación: desde el primer momento de la investigación se ha tenido un contacto cercano con los participantes más implicados en (Re)Produce, puesto que además de participar con ellos en los diferentes hilos de debate, hemos tenido encuentros telefónicos, virtuales y físicos en los que se les ha dejado claro cuáles eran los límites del estudio, la relevancia de las informaciones que se estaban obteniendo en parte por medio de ellos y también han sido informados desde el inicio que el objetivo de todo este proceso era la elaboración de una Tesis Doctoral. Al resto de participantes en (Re)Produce con los que no se ha tenido un contacto muy cercano durante los dos años de experiencia y el año posterior de recogida de datos y redacción de la Tesis, se les ha informado siempre en el mismo grupo de (Re)Produce de que el autor del presente estudio utilizaría los datos obtenidos en la experiencia de Multiscopic y en las sucesivas entrevistas y conversaciones para la elaboración de una Tesis Doctoral. De hecho, esa fue la presentación que se les hizo a los estudiantes en formación inicial cuando se les hicieron varias preguntas sobre su experiencia en la plataforma.
- Colaboración: durante todo el proceso de la investigación se ha tratado de escuchar a los participantes porque ellos mismos han sido quienes en varias ocasiones han sugerido algunos problemas de investigación o han introducido elementos interesantes para seguir indagando en ellos con posterioridad. Ha habido varios participantes inscritos en (Re)Produce pero que no han hecho ninguna participación en el

grupo. Conocemos de dos o tres que sí han ido leyendo todos los comentarios que se iban haciendo aunque decidieron no participar, pero hay otros muchos de los que no sabemos nada. A estos se les ha respetado y tenido en cuenta igualmente, pese a no tener una participación directa en la plataforma.

- Confidencialidad: el estudio de caso que se ha realizado, como se señala en varias ocasiones en el presente documento, no se compone de un gran número de participantes. De hecho, la gran mayoría de ellos se conocen entre sí o están conectados indirectamente por medio de un participante conocido en común. Los participantes que más información han aportado para la recogida de datos no han mostrado su deseo de permanecer en el anonimato, por lo que no se han escondido sus nombres de forma intencionada (siguiendo las recomendaciones en la literatura actual de dar visibilidad a los colectivos y personas que así lo desean). Sin embargo, hemos decidido mantener en el anonimato los nombres de los alumnos de Magisterio que han elaborado diarios personales y han participado respondiendo a algunas entrevistas y participando en algunas conversaciones con el autor y con el tutor del presente trabajo.

- Equidad: la propia idiosincrasia de (Re)Produce es netamente equitativa, ya que posibilita la participación de cualquiera que así lo desee (previa solicitud de membresía que no se ha rechazado en ninguna ocasión, fuera quien fuera el solicitante) y que dicha participación presente las mismas oportunidades de extensión, frecuencia y visibilidad para todos. Se mantiene, además, abierta en todo momento la posibilidad de réplica por parte de cualquiera de los participantes o de quienes tengan acceso a los datos, a su análisis o a la redacción final del presente trabajo. Los informes finales han sido ofrecidos a los componentes de la comunidad de práctica y corregidos por aquellos participantes que lo han deseado.

- Compromiso con el conocimiento: somos conscientes de nuestra responsabilidad como generadores de conocimiento e indagadores en la realidad que nos hemos propuesto estudiar. Por lo tanto, entendemos que este compromiso con el conocimiento nos reta a poner todos nuestros esfuerzos y empeño en acercarnos lo máximo posible al conocimiento del caso objeto de estudio, siempre actuando dentro de los límites éticos anteriormente expuestos.

2.3.8.2. Consideraciones de credibilidad

Para la elaboración del presente epígrafe hemos decidido seguir el enfoque ya clásico de investigación naturalista propuesto por Lincoln y Guba (1985) a la hora de valorar el rigor de la investigación. Estos autores señalan cuatro enfoques sobre los cuales se construye dicho rigor: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. La investigación cualitativa utiliza cuatro estrategias para abordar estos enfoques, que son los utilizaremos para estructurar nuestro discurso sobre la credibilidad de esta investigación:

a) Credibilidad

Un trabajo de investigación podrá gozar de credibilidad (será creíble, entonces) cuando la información que ofrece responde a criterios de veracidad y coherencia.

Guba (1983) señala algunos procedimientos que se han utilizado en esta investigación para contrastar las informaciones obtenidas antes de poder presentarlas al lector y a la comunidad científica en general:

- Trabajo de campo durante un tiempo suficientemente prolongado: (Re)Produce comenzó a funcionar dentro de MultiScopic en noviembre del año 2013 y su actividad no cesó hasta los últimos días de junio del año 2016. Por lo tanto, el trabajo de campo ha durado dos cursos casi completos en lo que a (Re)Produce se refiere, aunque más allá de este tiempo se han prolongado algunas entrevistas a participantes en la plataforma que han llegado hasta mayo del año 2016. Así pues, ha sido un trabajo prolongado durante casi tres cursos escolares (2013-2016).

- Observación persistente: el foco principal de nuestra investigación se ha puesto en lo que ocurría en (Re)Produce casi a diario durante dos cursos. Hemos tratado de no desviarnos del objetivo de investigación, pese a que del mismo hemos logrado extraer diferentes problemas de investigación que nos han permitido obtener un conocimiento mucho más amplio y profundo del fenómeno estudiado.

- Juicio crítico de expertos: la presente investigación ha contado con la participación de varios profesores de Universidad expertos en Educación en general y en Educación Física en particular. Los avances del estudio han sido seguidos de cerca por varios de estos profesores, quienes también han participado en algunos instrumentos de recogida de datos, conociendo así en primera persona varias fases del proceso de investigación. Hemos mantenido varias charlas informales con varios profesores de Universidad con una amplia experiencia investigadora que nos han dado su opinión crítica sobre varios aspectos de la investigación.

- Juicio crítico de participantes: los informes finales del trabajo han sido expuestos a la confirmación, matización o ampliación de los implicados en la comunidad de práctica estudiada.

- Triangulación: según Stake (1994, p.241)

la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno.

Jorrín (2006, p.51), por su parte, comenta que

el empleo de múltiples métodos garantiza de alguna manera la comprensión profunda del fenómeno que se investiga. A su vez, la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales, perspectivas, y observadores en un solo caso de estudio, proporciona rigor (que no validez), amplitud (que no capacidad de generalización) complejidad, riqueza y profundidad a la investigación.

A continuación explicamos algunos de los tipos de triangulación que hemos utilizado en el proceso de investigación, siguiendo a Angulo (1992):

- Triangulación entre investigadores: dos o más investigadores comparan sus datos obtenidos en la investigación. Esto es algo que hemos hecho durante todo el proceso entre autor y tutor de la Tesis, ya que ambos hemos tenido en todo momento disponibles en la nube los datos que se iban obteniendo y cuando uno de los dos hacía alguna codificación, categorización o conceptualización lo contrastaba con el otro.

- Triangulación de datos: el proceso de intercambio de información en (Re)Produce ha durado, como hemos señalado con anterioridad, dos cursos enteros. Esto nos ha permitido poder triangular los datos obtenidos en un mes determinado del primer curso con los obtenidos ese mismo mes del curso siguiente. También hemos realizado entrevistas a los mismos participantes con elementos reiterativos en momentos distintos, pudiendo así contrastar sus respuestas y compararlas con las realizadas en otras ocasiones para las mismas preguntas.

- Triangulación de técnicas: se han utilizado varias técnicas para la recogida de datos, tales como entrevistas, análisis de contenido, diario personal del investigador, diario personal de los alumnos en formación inicial, grupos de discusión, etc. Esto ha permitido poder acercarnos a los datos utilizando diferentes técnicas.

- Triangulación de los sujetos investigados: hemos entrevistado a varios participantes en (Re)Produce con el mismo perfil. Por ejemplo, hemos entrevistado a cuatro profesores de Universidad, a cuatro profesores de Educación Física en Educación Primaria y a cuatro alumnos en formación inicial. Por otro lado, hemos analizado los diarios personales de once alumnos en formación inicial.

- Triangulación de momentos: dada la naturaleza cambiante de todo proceso social, se ha buscado una visión diacrónica del mismo. Para ello se ha vuelto sobre las diferentes cuestiones de estudio en diferentes momentos de la experiencia. Por otra parte, las opiniones de los informantes se han contrastado con ellos una vez articulado el informe final, con el fin de extraer nuevas reflexiones a partir de lo sucedido.

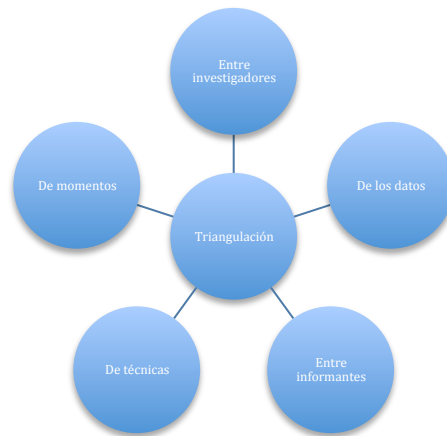


Figura 29. Tipos de triangulación utilizados en esta investigación. Adaptado de Angulo (1992).

- Comprobaciones con los participantes: los participantes que más intervenciones han tenido en (Re)Produce son quienes, al mismo tiempo, conocen más de cerca esta investigación e incluso algunos han actuado como expertos realizando juicios críticos. Así pues, esta doble condición les ha permitido poder comprobar los datos que salían de su misma participación en la plataforma o de sus respuestas a las entrevistas, con los datos obtenidos por medio de otras fuentes y a través de otros participantes.

- Coherencia en la estructura de la investigación: debe existir una coherencia entre los datos y su interpretación. Durante el proceso de investigación hemos sido conscientes de la necesidad de una adecuación entre los datos obtenidos y la interpretación que iba haciéndose de ellos. Hemos utilizado la tabla de estructuración conceptual para ir dirigiendo todo el proceso y así asegurarnos de que cada técnica utilizada o cada informante que participaba producía datos cuya interpretación era coherente con el fenómeno investigado. La existencia del tutor de la Tesis y de otros expertos que han participado en el proceso ha permitido examinar esta coherencia con mayor énfasis.

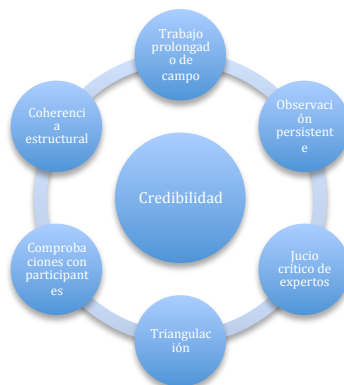


Figura 30. Procedimientos utilizados para dar credibilidad a la investigación. Adaptado de Guba (1983).

b) Transferibilidad

Siendo esta investigación de corte cualitativo, no tendría sentido alguno pretender obtener datos que sean generalizables a cualquier otro contexto. Al contrario que las investigaciones que parten de una concepción positivista, este estudio reconoce su naturaleza de Estudio de Caso, sometido a un contexto muy determinado en el que se sitúa la realidad que estudiamos. No solamente son únicos los ejes temporales y espaciales en los que se desarrolla el caso, sino también la idiosincrasia de la comunidad de práctica, los participantes que la forman, los centros educativos en los que se replican las unidades didácticas, los temas de los que tratan estas unidades, etc. Por lo tanto, lejos de querer utilizar los datos obtenidos para generalizar, con este estudio pretendemos ofrecer al investigador o a cualquier lector la posibilidad de decidir por sí mismo en qué medida quiere utilizar la información obtenida en este trabajo, habiendo establecido un contexto profuso (a partir de una “descripción densa”, Geertz, 2005) que permita discriminar los elementos únicos de los transferibles a otras situaciones susceptibles de investigación.

c) Dependencia

La dependencia hace referencia a la consistencia de los datos, la cual permitiría obtener datos muy similares si fueran otros investigadores los que hicieran el estudio. Latorre et al, (2006) indican hacia una variabilidad a lo largo del tiempo en los fenómenos que se estudian, pero además a posibles cambios que podrían hacerse en los diseños de la investigación para poder comprender mejor esa realidad cambiante, lo que hace necesario tener en cuenta de que en este tipo de investigación no puede pretenderse siempre que exista una seguridad completa de que en cualquier otro momento se podrían recoger datos y obtener las mismas conclusiones que las actuales. Sin embargo, hemos tenido en cuenta algunos aspectos relacionados con este elemento:

- Descripción detallada de las técnicas de recogida de datos, para favorecer una posible réplica del estudio.
- Utilización de un gran volumen de bibliografía, que posibilita un mayor conocimiento de las fuentes utilizadas en la presente investigación.
- Relación con los participantes, en la que siempre está presente la investigación que se está desarrollando, informándoles cuando así lo demandan de los procesos que se están llevando a cabo. De esta forma pensamos que se favorece el aumento de la replicabilidad de la investigación.

d) Confirmabilidad

El último elemento que contribuye a la credibilidad de la investigación es la confirmabilidad que, como señala Guba (1983) consiste en la posibilidad de comprobación desde el exterior de las conclusiones obtenidas en el estudio. Se han llevado a cabo algunas actuaciones en esta dirección:

- Triangulación: como ya se ha relatado con mayor extensión en el apartado de la credibilidad, en este estudio han tenido lugar varios procesos de triangulación.

- Consulta sistemática con participantes: esta consulta, no solo con participantes sino también con los expertos que han emitido juicios críticos, ha tenido lugar en varias ocasiones con el fin de poder confirmar y contrastar los datos que se iban obteniendo y las conclusiones que se obtenían de ellos.
- Saturación: los resultados se presentan utilizando un gran número de referencias textuales que puedan atestiguar el grado de significación de estos resultados.
- Detallar la historia de vida del investigador y los fines y propósitos de la investigación, lo que permitirá a cualquier lector hacerse una idea de las posibles influencias contextuales que el investigador pueda tener.

3. Informe final: contexto de la investigación

3.1. El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal

El germen de la plataforma MultiScopic se encuentra en la Escuela Universitaria de Educación (EUE) de Palencia en la que en 1989 se pone en marcha un seminario de formación permanente denominado Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (Vaca Escribano, 2007, 2010) en el que siguiendo procesos de investigación-acción sobre la práctica educativa, profesorado de diferentes niveles educativos intentaba desarrollar una idea en torno al valor del cuerpo y la motricidad en la enseñanza obligatoria. Un año más tarde en ese centro universitario se comenzaría a formar a la primera promoción de maestros especialistas en educación física en España. Desde entonces, muchos han sido los maestros participantes en el Seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) y los estudiantes universitarios formados en la misma forma de entender la Educación Física Escolar (Bores Calle, 2005; Martínez Álvarez et al., 2009). Tras dos décadas de reflexión e investigación sobre prácticas educativas en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, parte de los componentes del grupo (aquellos que conforman el grupo de investigación InCorpora) entienden que deben buscar una fórmula para seguir difundiendo sus ideas; mantener en contacto a todas las personas que en algún momento pasaron por el TPC o por la formación inicial en la EUE de Palencia; y dejar entrar nuevas perspectivas y análisis que enriquezcan a un grupo que lleva tanto tiempo haciendo análisis de la práctica educativa.

Para poder compartir una idea, primero hay que tenerla clara. Para que el TPC pudiera abrirse a un espacio on-line en el que los matices son difíciles de explicar y el contacto puede ser fugaz, el grupo debía definir claramente sus ideas sobre la persona, la educación o la educación física. Rastreando sobre el proceso de creación de MultiScopic encontramos que los componentes del grupo InCorpora dedicaron un año de debates semanales a la puesta en común de sus “señas de identidad” (curso 2009-2010). En 24 años de trabajo, son múltiples las ideas que un grupo va compartiendo y el conocimiento que va construyendo, pero no siempre éste conforma un todo homogéneo, coherente y explícito; algo que nos recuerda a la idea que Bruner (1996) toma de Wittgenstein sobre los conceptos como construcciones de múltiples fibras. Al revisar las actas de dichas reuniones constatamos:

- La diversidad de temas y la ramificación de los mismos. El grupo comienza intentando responder a las preguntas básicas sobre cómo entiende a la persona, la sociedad, el aprendizaje, la educación, la escuela y la educación física. Los componentes del grupo InCorpora han bebido de fuentes pedagógicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas y filosóficas diversas y no siempre es posible casar posturas alejadas o antagónicas. Apreciamos un conocimiento construido a retazos en el que hay unas ideas genéricas básicas comunes, pero con múltiples incoherencias fruto de un bagaje que ha ido evolucionando e incorporando nuevas perspectivas y preocupaciones profesionales. Por ilustrar el tema señalaremos como ejemplo que las ideas de origen del TPC sobre Educación Física Escolar se apoyan en los planteamientos de la psicomotricidad de los años 70 y 80, pero a lo largo de las dos décadas de desarrollo del TPC el grupo ha tenido que responder a las exigencias de 3 leyes educativas, a nuevas sensibilidades y

tendencias en la profesión, y a nuevos enfoques y planteamientos en la pedagogía, la psicología o la sociología (e.g. desde el *situated learning* al *embodied cognition*).

-Los matices y sensibilidades particulares entre los miembros de InCorpora en un conocimiento que parecía homogéneo y compartido. El análisis de las actas de estas reuniones nos ilustra también sobre las divergencias en las construcciones personales del conocimiento a lo largo de 24 años de formación compartida. Se aprecia cómo el conocimiento compartido se construye individualmente con matices y énfasis personales. Hablamos de pequeños matices dado que las innumerables imágenes compartidas sobre prácticas de Educación Física, suponen un bagaje común que permite una comunicación y entendimiento claros entre los miembros del grupo.

-La falta de respuesta o incoherencia ante preguntas básicas sobre persona, educación, educación física, etc. El conocimiento del grupo se ha ido construyendo a través de unos supuestos teóricos genéricos, lejanos; y a partir de múltiples experiencias personales ligadas a la práctica educativa y su posterior análisis. Ello hace que se genere un amplio y detallado corpus teórico ligado a la planificación-desarrollo y evaluación de situaciones educativas, pero quedan muchos resquicios en el gran mosaico del conocimiento. Se han generado teorías abarcadoras (Schön, 1998), conceptos sensitivos (Blumer, 1982), hipótesis de trabajo y teorías de alcance intermedio (Merton, 1980) que ayudan al grupo a orientarse en las propuestas prácticas, pero que no siempre les permiten dar respuesta a múltiples cuestiones sobre la educación ni generar un discurso pedagógico más global.

A partir de estos debates, los miembros del grupo InCorpora llegaron a unos acuerdos básicos sobre sus señas de identidad y los fundamentos de su propuesta educativa, de manera que se podría decir que el diseño de un proyecto de este tipo brinda una oportunidad para reforzar una identidad grupal y explicitar el conocimiento tácito, aunque puede generar tensiones que fragmenten al grupo.

3.2. Origen de MultiScopic

3.2.1. La necesidad de difundir el trabajo sobre el TPC

Los miembros del grupo están convencidos del valor educativo de sus propuestas prácticas en el área de Educación Física, así lo habían constatado a través de más de dos décadas en el trabajo con escolares. En las entrevistas personales con algunos de los componentes del grupo, éstos señalan que su idea inicial (curso 2002-2003) era la de crear un sitio web en el que ir mostrando algunas de esas experiencias en educación física escolar. En el curso 2004-2005 hacen un intento, pero la dificultad técnica y las exigencias de tiempo que supone la gestión de una página web, hace que aquel proyecto no llegue a prosperar. Una de las claves del fracaso pudiera haber estado en la fórmula de trabajo del grupo, apegada a la idea de investigación-acción. La idea original trataba de filmar las lecciones semanales de educación física con un grupo de Educación Primaria, realizar un perfil de lección, y entablar un análisis compartido de lo sucedido para replantear el plan de la siguiente lección y plasmar todo ello en unos acuerdos para ser compartidos a través de la página web. Este proceso, suponía una gran carga de trabajo y

resultaba demasiado ambicioso. Había un desajuste entre las intenciones, las posibilidades reales de tiempo y dedicación y las exigencias tecnológicas de la plataforma de la que se disponía. Este es un problema que se detecta en la historia del grupo y que se recoge en algunas entrevistas:

Siempre hemos tenido un problema con la difusión de nuestro trabajo. Hemos dedicado mucho tiempo a preparar prácticas con maestros y maestras y a realizar las observaciones y análisis compartidos de las mismas, pero para difundir todo esto hay que simplificarlo mucho y ello lleva tiempo y capacidad para renunciar a parte de la complejidad. Porque creo que al compartir siempre hay que elegir aquello que crees que el interlocutor está dispuesto a escuchar.

(Entrevista desarrollador de MultiScopic. Septiembre de 2013)

Se advierte debajo de ello cierto miedo a ser malinterpretados:

Nos ha pasado muchas veces que hemos contado una experiencia y la audiencia te hacía preguntas que demostraban que lo habían entendido todo al revés, [...] bueno, que lo habían entendido desde una idea de educación física recreativa de que los escolares “aprendan sin darse cuenta”.

(Entrevista desarrollador de MultiScopic Septiembre de 2013)

Puede que por ello los pocos escritos generados por el grupo siempre estén cargados de viñetas narrativas sobre la práctica educativa, como una forma de situar al lector en el suceso que originó las reflexiones y formulaciones posteriores. Esta es una idea de fondo que estaría en el germen de MultiScopic, como se señalará a continuación; la creencia de que resulta más fácil un diálogo profundo y centrado sobre educación física cuando los interlocutores manejan imágenes compartidas de la práctica educativa. Pasado el tiempo, los nuevos soportes tecnológicos despertarían nuevos planteamientos en la difusión de resultados:

Cuando allá por 2008-2009 nos hablaron de la posibilidad de crear una red social on-line para el grupo, aparecieron nuevas perspectivas de lo que podíamos hacer. Podíamos poner en contacto a mucha gente que había pasado por el seminario TPC y a muchos antiguos estudiantes con los que algunos de nosotros manteníamos contacto.

(Entrevista desarrollador de MultiScopic Septiembre de 2013)

Se observa en este planteamiento inicial el germen de una tensión entre la intención de difundir una forma de entender la Educación Física y la esencia de una CdP que está en abrirse para generar conocimiento compartido.

3.2.2. Nuevas expectativas a partir de las intenciones iniciales

Varias fueron las posibilidades que el grupo veía en una red como sería MultiScopic (al principio se llamó PEPA-proyect jugando con el orden de las

iniciales de las palabras *physical, education, practice* y *analysis*) y así lo hicieron constar en una primera carta de invitación dirigida a compañeros y compañeras de otros grupos de investigación:

-Se quería difundir la forma de entender la educación física. Como se ha comentado, el grupo tenía muchas experiencias prácticas valiosas.

-Se pretendía mantener el contacto con antiguos miembros del seminario TPC y antiguos estudiantes de la EUE de Palencia.

-Se vislumbraba un procedimiento de investigación “multifocal” abierto y transparente, en el que unos investigadores tuvieran control sobre el tratamiento que otros hacían de los datos (pues todos partirían de datos comunes).

La idea es crear un sistema de investigación sobre la práctica educativa, más transparente y democrático. Al hablar sobre una realidad que otros investigadores y participantes conocen [las prácticas educativas colgadas en MultiScopic], y al tener que hacer los análisis de datos en público a través de la plataforma, se establece un control sobre el proceso de investigación, de manera que otros (entre ellos, las propias personas objeto de estudio) pueden regular lo que allí se está haciendo.

(Mayo 2009, Acta, reunión preparatoria proyecto inicial de MultiScopic)

La propuesta era que los grupos de investigadores indagaran sobre las prácticas educativas expuestas en MultiScopic y que su proceso de investigación fuera expuesto en la plataforma. De esa manera, este proceso sería más transparente, dado que estaría abierto a la mirada de otros investigadores y miembros de la comunidad educativa.

-En el grupo InCorpora, se tenía la sensación de que los debates sobre EF se hacían desde niveles de abstracción que no permitían discriminar prácticas diferentes. Un mismo discurso teórico, un acuerdo a un nivel teórico determinado, se plasmaba en la práctica de formas antagónicas. El grupo pensaba que la única manera de debatir sobre diferentes enfoques era centrando las discusiones en realidades prácticas comunes que permitieran sacar a la luz el conocimiento tácito de los participantes (Nonaka y Takeuchi, 1995) ligado a contextos y experiencias concretas (Purvis, Sambamirthy y Zmud, 2001).

Sin embargo, la puesta en práctica de la plataforma matizó estas intenciones tan claras en la mente de los desarrolladores. Todos los participantes investigadores y docentes coincidían (en las primeras entrevistas que les realizamos) en la bondad de la idea y su potencial. Sin embargo, la participación de los investigadores fue escasa.

3.2.3. Cambios de expectativas de los desarrolladores en su interacción con otros participantes

Los desarrolladores de la plataforma reconocen cierta decepción en cuanto al desarrollo del potencial de MultiScopic como fórmula para dar transparencia a los procesos de investigación, pero nos parece interesante resaltar cómo para los desarrolladores pueden ser más fuertes las imágenes de lo pensado que las evidencias que el proceso muestra:

Sé que muchas de las cosas que diseñamos no están funcionando, y no tengo ni idea de qué hacer para lograrlo, pero no renuncio a ellas. Es como si tuviera la certeza de que son posibles, porque en mi cabeza aparecen con la textura de lo real. Las veo clarísimas desde que las imaginé hace años, es como si viera a los personajes cobrando vida e interactuando y congratulándose por este sistema de desarrollar la investigación sobre la práctica educativa, y soy muy consciente de los problemas prácticos para su desarrollo, pero para mí siguen siendo reales y, por tanto, posibles.

(Mayo 2013, reflexiones de un desarrollador a partir de una entrevista personal)

Parece que sobre el papel, las ideas cobran cuerpo y estatus de realidad. Lo diseñado se convierte en certeza y, aun con la confirmación real de la dificultad o imposibilidad de transitar ciertos caminos, nos resistimos a renunciar a esas certezas que, puesto que han sido imaginadas, aparecen en nuestra mente como vividas. Sin embargo, a la vez esas ideas no son estáticas y el conocimiento y la interacción suponen una fuente de modificación de límites e intenciones de los desarrolladores:

La verdad es que he ido renunciando, o más bien posponiendo muchos de los objetivos que nos planteábamos al principio. Hay cosas a las que aún no estoy dispuesto a renunciar. Por ejemplo, sigo pensando que la única manera de que se dé un diálogo en profundidad sobre la práctica educativa es posibilitando que todos hablen de la misma práctica. Si cada uno habla desde sus imágenes y experiencias no se posibilita que los conceptos se maticen y se vean las fallas y choques entre cada posición. Pero hasta ese límite puede que cambie si vamos viendo otras potencialidades y tendencias a esta red.

(Mayo 2013, entrevista personal a uno de los organizadores)

Expectativas originales, renuncia y nuevas expectativas, conviven en la misma persona y mantienen un diálogo en constante reconstrucción. Parece que se planifica desde un nivel de experiencias y conocimientos, pero el propio desarrollo de la experiencia y el conocimiento de otras experiencias van cambiando los límites de lo posible, imaginable y planificable:

Al ir leyendo otras investigaciones y experiencias sobre el tema te vas dando cuenta de la ingenuidad de tus planteamientos iniciales. Lo que nos parecía una idea única, se va relativizando. Pero al conocer más, también se van

abriendo nuevas posibilidades y, sin borrar los ideales iniciales, te vas dando cuenta de que hay muchos caminos interesantes por transitar.

(Mayo 2013, reflexiones de un desarrollador a partir de una entrevista personal)

El proceso ha ido mostrando cómo se consolidaban caminos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado y las relaciones entre ambas. Ello ha provocado que algunas de las intenciones iniciales de los creadores se pospongan, aunque se siguen valorando como buenas ideas que no han sido capaces de materializar. Estos datos aportan nuevos matices a la tensión descrita por Kaulback y Bergtholdt (2008) entre los intereses de los fundadores de la comunidad y los participantes y sobre cómo las comunidades van construyendo sus propios intereses (Barab, MaKinster y Scheckler, 2004) en un diálogo entre lo ideal y lo posible.

Otra idea que se ha ido transformando se refiere al seguimiento de las prácticas colgadas en la plataforma. Los creadores habían pensado colgar una práctica de educación física semanalmente, imaginando que habría un público potencial interesado en, al menos, dotarse de estos recursos prácticos y en realizar un seguimiento de la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje semanalmente. La dinámica de la plataforma mostraría la ingenuidad o limitaciones de este planteamiento y llevaría a los desarrolladores a reducir la frecuencia con la que colgaban sus prácticas. Algunos usuarios, principalmente profesorado con larga experiencia, reconocían que existe mucha oferta de prácticas educativas y ni tienen necesidad ni tiempo de acceder a nuevas prácticas. Parte del profesorado ligado al grupo TPC con más de 10 años de ejercicio profesional como especialistas en Educación Física tienen unas prácticas muy consolidadas con las que se sienten cómodos y, de buscar “novedades” lo hacen en “nuevas actividades” no en nuevas formas de hacer lo que hacen, y se encuentran en fases de su ciclo vital en las que tienen otros intereses profesionales (temas relacionados con las nuevas tecnologías, la convivencia en los centros, bilingüismo o la educación inclusiva) y personales (exigencias familiares). Por otra parte, la necesidad de recursos prácticos que existía en el profesorado de Educación Física con el requerimiento en la reforma educativa de 1990 de concretar el currículum del área, se ha ido cubriendo a través de 25 años de cursos y publicaciones que antes de los años 90 eran más escasos.

De esta manera, los organizadores de MultiScopic han cambiado su visión al respecto y ahora ven la plataforma más como un repositorio en el que van acumulándose prácticas que luego cada usuario puede utilizar según le convenga (para analizarlas con estudiantes universitarios, para tomarlas y formar a partir de ellas grupos de discusión o CoP, para coger ideas para su propia práctica...). Se desdibuja así la idea inicial de práctica viva en la que los usuarios fueran acompañando al grupo de escolares en su proceso de enseñanza-aprendizaje (casi como una novela de capítulos de entrega semanal). El origen de esta idea se encuentra en uno de los principios que caracterizan el planteamiento del TPC, referido a la visión de la práctica educativa no como fragmentos aislados en

unidades didácticas o lecciones, sino como procesos que van teniendo sentido a largo plazo. En este sentido, los desarrolladores de la plataforma se sienten muy limitados para mostrar el interés de analizar procesos educativos de largo recorrido (la idea inicial era hacer el seguimiento de un grupo de escolares desde 1º a 6º de Educación Primaria) y lograr que los posibles lectores muestren empatía con el proceso educativo de cada escolar, las soluciones que el docente va dando a cada caso, y el valor de pasar por procesos de enseñanza-aprendizaje variados pero que mantienen principios pedagógicos comunes.

Nuevamente, expectativas, contexto socio-histórico y necesidades de los usuarios entran en un juego que va modelando lo planificado y mostrando los nuevos límites de lo posible. Entre otros aspectos, la exigencia de la tarea, el nexo afectivo y de conocimiento con las prácticas expuestas, las fases vitales y profesionales del profesorado o el momento de desarrollo de la profesión van acotando los límites de lo imaginado y obligando a rehacer los objetivos de los desarrolladores.

Por otra parte, la propia lógica de MultiScopic lleva a la fragmentación y el alejamiento de las ideas perseguidas por los desarrolladores. MultiScopic se construye como una red social en la que cualquiera de los usuarios dados de alta puede formar sus grupos de trabajo y vCoP. Aunque la intención de su creación es la de aglutinar opiniones y análisis en torno a prácticas educativas concretas, la tendencia es más bien centrífuga, dado que la autonomía de los grupos hace que sus dinámicas les lleven a temas que se alejan del análisis de las prácticas educativas expuestas y de las ideas de educación física escolar que se pretendían compartir y debatir (tensión entre diversidad y coherencia de la que nos advierten Barab, McKinster y Scheckler, 2004). Los creadores de MultiScopic son conscientes de ello y asumen que el proyecto sigue su propio proceso en un diálogo constante con las demandas de los participantes:

Imaginamos que en el futuro los grupos serán más autónomos y se pueden distanciar. Puede que la red se convierta en una especie de red social de educación física y perderá el sentido inicial, aunque seguro que aparecen cosas interesantes, como ha ocurrido hasta ahora. Nosotros teníamos nuestras expectativas e intenciones y ahora, las cosas que nos están motivando no tienen nada que ver con aquello. [...] Creo que el trabajo en red hace que no puedas fijarte nada a largo plazo, como mucho a medio, la red te va reconduciendo y resituando.

(Septiembre 2013, entrevista personal a uno de los desarrolladores)

Aunque también reconocen que una vez que el proyecto tome “vida propia” alejada de sus intereses puede que ellos no se encuentren motivados a seguir con él. Parece que las ideas nacen en un grupo (no homogéneo, con matices personales) y en su materialización van transformando a sus generadores (en una conformación adaptativa de las preferencias, -ver Elster, 2003-). En la medida que esta transformación recoge las necesidades de los usuarios, se atenuará la tensión entre la tendencia de los desarrolladores (TD) y la tendencia de los participantes (TP). Si los desarrolladores insisten en sus ideas iniciales (no compartidas por los participantes), se dará una confrontación (en muchos casos en forma de abandono,

tal y como reconocen algunos participantes) y los desarrolladores vivirán cualquier iniciativa particular como una forma de disgregación o “fuerza centrífuga”. En ese juego de tendencias, los desarrolladores intentan condicionar, reconducir o recoger las tendencias de los usuarios para orientarlas hacia sus intereses, pero los procesos personales y relacionales son mucho más rápidos y no siempre es posible la adaptación:

Intentamos estar atentos a las demandas e iniciativas que van surgiendo. Pero no siempre es posible reaccionar a tiempo. O no siempre te das cuenta en el momento del interés de los que se propone o las posibilidades de darle cabida en la plataforma. [...pone un ejemplo] Había interés por colocar noticias relacionadas con la educación y la educación física, pero a nosotros nos parecía que eso iba a distorsionar mucho las intenciones iniciales de MultiScopic. Ahora hemos construido un grupo que se llama “debates pedagógicos” para dar cabida a esas inquietudes. [...] Pero ahora ya es tarde, porque las personas a las que en su día se cortó, ahora se han desvinculado de MultiScopic.

(Febrero 2014, entrevista personal a uno de los organizadores)

Reconocen los desarrolladores que, al principio, estas iniciativas personales eran vividas como un peligro para el desarrollo de las ideas iniciales y se intentaban cortar. Tardaron un tiempo en comprender la naturaleza democrática y viva de una vCoP.

3.3. Grupos o comunidades existentes en MultiScopic

Desde la puesta en marcha de la plataforma en 2010, se han creado en ella 24 grupos de trabajo y comunidades de práctica virtual (vCoP) de ocho países. Destacamos algunos de los proyectos que se han desarrollado:

- Get on PE : se trata de aprendizaje colaborativo en los cursos de formación inicial del profesorado. Los estudiantes analizan las lecciones de educación física en Educación Primaria mostradas en MultiScopic. A veces, en estos grupos participan maestros expertos.
- CondiscipuliMundi: en este caso, los grupos de colaboración están compuestos por estudiantes de diferentes países. Esto proporciona múltiples perspectivas en el análisis de la práctica.
- Bienvenida la ayuda: se trata de comunidades de práctica formadas por estudiantes de magisterio y maestros experimentados. Los estudiantes hacen preguntas sobre su enseñanza durante su período de *Practicum*.
- Juegos y Deportes: grupo creado por el profesor de la asignatura de Juegos y Deportes de la Universidad de Valladolid. Este grupo es utilizado como una herramienta más dentro de la asignatura.
- Debates pedagógicos: grupo creado a partir de una necesidad que surge en el grupo (Re)Produce de remitir algunos debates a otros hilos para centrar los que se están dando en cada momento en (Re)Produce. Cuando hay algún tema que claramente se sale de la línea temática general, se trata

de transferir a este grupo que, por lo tanto, incluye varios hilos de debate de temas muy diversos.

- (Re)Produce: este grupo es una CoP en sí mismo, y es el centro del Estudio de Caso que hacemos en el presente trabajo. En el siguiente epígrafe se hará una extensa explicación de sus características más destacadas.

3.4. (Re)Produce

Uno de los grupos existentes en MultiScopic es *(Re)Produce: Aplicación de lecciones a nuevos contextos*. En el momento de la redacción del presente epígrafe consta de 43 miembros y el texto explicativo del grupo reza lo siguiente:

Este es un grupo en el que se trata de aplicar las Unidades Didácticas expuestas en MultiScopic a nuevos contextos educativos analizando las dificultades encontradas en ello.

En este proceso se analizará:

-Si la información colgada en Multiscopic sobre la planificación de las unidades didácticas es suficiente como para poder desarrollar estas ideas en otros contextos y por otros profesionales.

-Las necesarias adaptaciones para que la experiencia pueda ser replicada en otros centros y por otros profesionales sin que las UD pierdan su esencia.

-La posibilidad o dificultades al realizar estas adaptaciones.

-El análisis de los problemas que surgen a la hora de llevar a la práctica en nuevos contextos las propuestas inicialmente expuestas en MultiScopic.

(Texto explicativo del grupo (Re)Produce)

El 21 de noviembre de 2013 se crea el primer hilo de debate en el grupo, titulado *Bienvenida al grupo*. El texto de presentación dice:

Comenzamos con este grupo de trabajo que tiene como objetivo principal el análisis de las posibilidades y limitaciones al intentar replicar las UD expuestas en MultiScopic en otros contextos escolares.

La dinámica que os propongo es la de que cada docente que quiera replicar las experiencias de las UD expuestas en MultiScopic siga el siguiente procedimiento:

-1º) Leer la UD y la documentación que se sugiere en ella.

-2º) Plantear dudas al grupo sobre aspectos que no se entiendan y que precisen de aclaración.

-3º) Plantear las posibles adaptaciones que cada docente crea pertinentes para su contexto.

-4º) Debate sobre si las adaptaciones respetan los principios básicos de la propuesta de educación física propugnados...

-5º) Aplicación de las propuestas

-6º) Debate sobre los problemas que surjan en el desarrollo práctico de la UD en cada contexto.

-7º) Reformulación ampliada de la UD a partir de las diferentes experiencias

Los miembros del grupo pueden participar de diferentes formas:

-a) Participación en el análisis, adaptación, aplicación y reformulación de varias UD

-b) Participación en el análisis, adaptación, aplicación y reformulación de alguna UD

-c) Participación en el análisis, adaptación y reformulación de las UD (no las aplicaría en su contexto)

Creo que el trabajo puede ser muy fructífero e interesante para todos. Adelante y un abrazo

La idea inicial es, entonces, que un profesor de Primaria que esté dando clases en un centro educativo pueda coger una Unidad Didáctica colgada en la plataforma y que trate de aplicarla en su contexto particular. A partir de ahí, el profesor utilizará (Re)Produce para ir narrando su proceso, las dudas que le van surgiendo, los problemas que detecta a la hora de replicar la Unidad Didáctica, etc. Y el resto de participantes que no están replicando la Unidad Didáctica o bien porque no trabajan en centros educativos o bien porque han decidido no hacerlo, podrán contribuir con sus comentarios, sugerencias, opiniones, preguntas, etc. El objetivo es que se genere un debate (punto 6) que dé lugar a una reformulación ampliada de la Unidad Didáctica (7). Es una persona la que pone en práctica la Unidad Didáctica en su centro, pero entre todos los participantes en el grupo contribuyen a la reflexión sobre la práctica y la posterior adaptación para la mejora de la misma.

Ese mismo día se lanza la primera propuesta de réplica: *Réplica de la Unidad Didáctica sobre "Juego Bueno": investigando la influencia de las normas sobre la acción*. No han transcurrido ni veinticuatro horas cuando un participante escribe el primer comentario, en el que expresa su intención de replicar la Unidad Didáctica, tomada de uno de los post (del 8 de octubre de 2012) del blog de MultiScopic. En este post se puede ver el diseño de la Unidad Didáctica, una muestra de un plan de lección, un vídeo de una sesión de la Unidad (la 2ª sesión exactamente) y el perfil de lección, en el que se produce una narración minutada de lo que se observa en el vídeo. El mismo post permite la opción de dejar comentarios debajo. Basándose en esta Unidad Didáctica, pues, el participante que ha tenido la iniciativa de replicarla comienza expresando, en el hilo de debate creado para ello, sus primeras inquietudes, las reflexiones que emanan de la lectura del plan de lección y del perfil de lección, etc. Poco a poco, con el paso de los primeros días, algunos participantes comienzan a interactuar en el hilo de debate, hasta alcanzar los ochenta y ocho post el día 19 de enero de 2014. Una vez termina la actividad en este hilo, se pone en marcha el siguiente, y así sucesivamente hasta llegar al último de ellos, con el debate abierto aún en el momento de la redacción del presente capítulo.

Los hilos de debate que componen (Re)Produce son:

- Bienvenida al grupo: con un solo post el 21 de noviembre de 2013. Es simplemente un mensaje de bienvenida del administrador de MultiScopic.
- Réplica de la Unidad Didáctica sobre "Juego Bueno": investigando la influencia de las normas sobre la acción: con ochenta y ocho post, el

- primero de ellos el 22 de noviembre de 2013 y el último el 19 de enero de 2014.
- Réplica de la Unidad Didáctica “Progreso en mis habilidades y ayudo a otros haciendo Parkour”: con sesenta y siete post, el primero de ellos el 14 de marzo de 2014 y el segundo el 25 de septiembre de 2014.
 - Réplica en la Unidad Didáctica sobre “Comunicación no verbal y danza de contacto”: con setenta y siete post, el primero de ellos el día 12 de febrero de 2014 y el último el 22 de noviembre de 2014.
 - Lecturas interesantes: este es un hilo de debate creado por uno de los participantes el 17 de febrero de 2014. Tiene tan solo tres post. Lo que el creador del hilo escribe como introducción es lo siguiente:

Hola chicos, ¿Qué os parece si, aquí, vamos colgando las lecturas que nos resulten interesantes, tengan o no que ver específicamente con el ámbito de la EF (en todo caso, tendrán que ver con la educación en general)? Así podremos ir elaborando algo como nuestra base de datos con estas lecturas. De ser necesario, me ofrezco como "archivero" y hacer fichas de identificación y contenido de las lecturas. Para romper el hielo, pongo el enlace a una entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra. Abrazos!

(Post de participante 3 en (Re)Produce. 17/02/14)

- Réplica de la Unidad Didáctica “Creamos una producción escénica desde la construcción segura de figuras humanas”: con ciento treinta post, es el segundo hilo de debate más comentado. El primer post se escribió el 16 de enero de 2014 y el último el 27 de marzo de 2015.
- Réplica de la Unidad Didáctica “Nos organizamos mejor junto a otros con estrategias en juegos de invasión”: con cincuenta y siete post, el primer de ellos el día 21 de abril de 2014 y el último el 15 de mayo del 2015.
- Soy estudiante de Magisterio, ¿qué puede aportarme MutiScopic a mí? ¿qué puedo aportar yo a MultiScopic?: este hilo ha sido creado por el autor de la presente tesis, con el fin de recabar información de primera mano por medio de comentarios de los estudiantes de Magisterio que han participado en mayor o menor medida en la plataforma. El hilo se crea el día 9 de abril de 2015 y el último comentario se hace el día 24 de mayo del 2015. El hilo tiene doce comentarios.
- Regulamos nuestro esfuerzo físico: la carrera saludable: es, sin ninguna duda, el hilo de debate que más comentarios ha suscitado y además en muy poco tiempo. Se crea el día 15 de febrero de 2015, lo que significa que es el único hilo de debate sobre Unidades Didácticas que no pertenece al curso 2013/2014. El último de sus ciento ochenta y nueve comentarios se hace el día 27 de mayo de 2015.

Capítulo 4. Informe final: dinámica de funcionamiento de (Re)Produce

4.0. Introducción

Barab, S. A.; MaKinster, J. G. & Scheckler, R. (2004) establecen una serie de tensiones que tienen lugar en el desarrollo de una comunidad de práctica. Una de ellas es la que denominan Diversidad VS. Coherencia. Para DePalma (2009), una comunidad de práctica es productiva solo si sus miembros están dispuestos a discutir de forma abierta sus diferencias en cuanto a sus experiencias y su comprensión de la realidad, no como una forma de tomar el control del debate, sino de sacar a la luz dichas diferencias de una forma proactiva. Pincas (1998) señala que los programas o plataformas en los que se generan estos debates (como es el caso de MultiScopic) permiten que se hable de muchos temas a la vez. La generación de dichos debates en el ámbito educativo, supondría una herramienta útil para la mejora del mismo, y para que se produzca debe haber colaboración entre los profesionales que forman parte de él, entendiendo la colaboración no como un estado de igualdad de opiniones y homogeneidad entre los participantes en un debate o proyecto, sino justamente siendo capaces de hacer perdurar las diferencias entre ellos durante todo el proceso de debate, si se diera el caso (DePalma, 2009). Como en toda acción en la que intervienen libremente varias personas, no se puede esperar una estandarización total de ideas y procedimientos, ya que las características de los miembros de una comunidad virtual son muy diversas, y esta diversidad refleja diferencias en su comportamiento en la comunidad (Wang & Fesenmaier, 2003). Este intercambio comunicativo se entiende muy bien en el marco de la Teoría del Capital Social (e.g. Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Granovetter, 1974; o Putnam, 1993), como suma de las fuentes de conocimiento actuales y potenciales, que se derivan de las relaciones y los intercambios que se producen entre los individuos de una sociedad (Nahapiet & Ghoshal, 1996) con la posibilidad de generar recursos, en esa red de relaciones, que ello conlleva (e.g. Bourdieu, 1986; Burt, 1992); es decir, como un activo propio de las relaciones sociales potenciado, atenuado o canalizado por los marcos normativos y simbólicos en las que desarrollen. MultiScopic, pues, actúa como una microsociedad en la que participan personas dispuestas a compartir con otros el conocimiento que ellos han adquirido o creado previamente, contribuyendo a acumular recursos conceptuales para acelerar el crecimiento del conocimiento (Bock, Zmud, Kim, & Lee, 2005).

En el estudio de esta CdPv hemos recogido varios matices e implicaciones que se producen a partir de la tensión descrita por Barab et al. (2004). Para estudiar esta tensión se han analizado las secuencias de intervenciones de los participantes en los foros de la CdPv; se ha pasado un cuestionario; se han realizado varias entrevistas personales y se han recogido opiniones posteriores de los participantes respecto al informe realizado sobre el tema, aparte del análisis de los diarios personales tanto del investigador como de algunos alumnos en formación inicial que han participado en el proceso.

Veremos en este epígrafe los diferentes componentes conceptuales que los participantes observan en las ideas de Diversidad y Coherencia, contrastando sus

apreciaciones sobre el fenómeno con el análisis de sus intervenciones en los foros de la CdPv. De la misma forma, abordaremos otros aspectos relevantes sobre la dinámica de funcionamiento de una comunidad de práctica virtual como es Multiscopic, tales como la autocontención en la participación, el proceso reflexivo que tiene lugar de forma simultánea al de redacción en algunos participantes y finalmente también analizaremos las principales motivaciones y barreras para la participación en la plataforma.

Los objetivos específicos de la Tesis Doctoral que se tratarán de alcanzar en este epígrafe son:

- 1º- Conocer los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce.
- 2º- Conocer los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce.
- 3º- Comprender los procesos por los cuales los discursos en (Re)Produce son más o menos profundos o superficiales.
- 4º- Analizar los niveles de dispersión que tienen lugar en los diálogos en la plataforma y las implicaciones que esta dispersión tiene.
- 5º- Analizar los temas sobre los que se producen debates en (Re)Produce y comprender los motivos por los que algunos temas cobran más protagonismo que otros en la comunidad de práctica.
- 6º- Conocer cuáles son las barreras que dificultan la participación en (Re)Produce.
- 7º- Conocer cuáles son las motivaciones que llevan al inicio de la participación y/o a la participación mantenida en el tiempo en (Re)Produce.

Las preguntas de investigación que se buscará contestar en este epígrafe, relacionadas con los objetivos anteriormente expuestos, son:

- ¿Cómo es la participación en (Re)Produce?
- ¿Qué tipos de participación tienen lugar en (Re)Produce?
- ¿Cómo son los diálogos en (Re)Produce?
- ¿Qué tipos de diálogo existen en (Re)Produce?
- ¿Cuál es la percepción que los participantes tienen de la profundidad en (Re)Produce?
 - ¿Hay autocontención en la participación en (Re)Produce?
 - ¿Son conscientes los participantes de la posible autocontención que limita la profundidad de los debates en la plataforma?
- ¿Se produce dispersión en los post en (Re)Produce?
- ¿Qué características presenta la dispersión generada, si se genera, en (Re)Produce?
 - ¿Qué temas se tratan en (re)Produce?
 - ¿Los temas tratados en la plataforma son homogéneos?
 - ¿Guardan alguna linealidad temporal?
 - ¿Cuáles son las barreras que impiden o dificultan la participación inicial y permanente de potenciales miembros de la comunidad?

- ¿Cuáles son las motivaciones que impulsan la participación inicial y permanente de los miembros de la comunidad?

Para tratar de contestar a las preguntas de investigación planteadas para el presente capítulo, seguiremos el siguiente guión:

4.1. Tipos de diversidad identificados por los participantes: analizaremos las diferentes perspectivas de los participantes en (Re)Produce sobre la diversidad que se genera en el grupo, veremos los aspectos más destacables de la diversidad temática que tiene lugar en la comunidad y finalmente estudiaremos las zonas de diálogo por las que discurren las participaciones de los miembros de la CpPv.

4.2. Visiones sobre la profundidad o superficialidad en los debates de la CpPv: nos acercaremos a los diferentes matices recogidos en la idea de “profundidad” o “profundizar en los temas”. Allí veremos la variedad de perspectivas entre participantes e intra-participante y cómo este concepto se asocia a la direccionalidad del proceso, a ligarlo con la práctica educativa, a engrosar conceptos, a elaboración, o a sistematizar. También aparecerán visiones interesantes como la de “profundización difusa” que podrían definir un conocimiento generado en la CdPv que no tiene una direccionalidad determinada, ni conlleva resultados o productos concretos

4.3. Visiones sobre la “dispersión” en los debates de la CdPv: de igual forma, mostraremos las percepciones e implicaciones en torno al concepto “dispersión”. Se mostrarán evidencias de cómo la dispersión puede tener diferentes niveles; de las disyuntivas entre “riqueza de opiniones” y “producción”; de la posibilidad que ofrece la diversidad de generar “bolsas de conocimiento compartido” y la asociación entre “simplificar” y “empobrecer”; de la dispersión de temas como reflejo de la complejidad de la práctica educativa; de las asociaciones entre “sistemático=obligatorio” y “espontáneo = pasión e interés”; del funcionamiento asincrónico como limitante a la sistematización; de los problemas que supone a la participación la apertura de muchos temas; o de la demanda de figuras que resuman, encaucen y centren el debate (a pesar de que existen y actúan).

4.4. “Pensar sobre la marcha”: nos detendremos a observar cómo puede ser el proceso personal seguido en la construcción de las intervenciones y cómo este puede contribuir a la apertura de nuevos temas o a la dispersión del discurso. Veremos en este apartado cómo hay participantes que “piensan sobre la marcha” y otros (normalmente los noveles) que planifican mucho su intervención, pero cómo en ambos casos se puede dar la dispersión. Más adelante, contrastaremos esos datos extraídos de cuestionarios, entrevistas y conversaciones con los análisis de los foros de la CdPv:

4.5. Estructuración temática de los foros: analizaremos de qué forma se reparten los temas tratados a lo largo de los hilos de discusión.

4.6. Analizaremos los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce.

4.7. Analizaremos los tipos de participación que tienen lugar en la plataforma.

4.8. Dentro de estos tipos de diálogos, veremos el comportamiento ante la solicitud

de ayuda, una situación que parece que contribuye a la convergencia de intereses.

4.9. Estudiaremos si los participantes “sacan a la luz” sus diferencias, como sugiere DePalma (2009) que debería ocurrir en una CoPv, o si por el contrario se producen mecanismos de autocontención en la participación.

4.10. Finalmente exploraremos por un lado las principales motivaciones para participar en (Re)Produce y por el otro las barreras con las que se encuentran quienes se acercan a la plataforma por primera vez o quienes quieren sistematizar su presencia en la misma.

4.11. El último epígrafe del presente capítulo será la síntesis de los principales hallazgos obtenidos sobre la dinámica de funcionamiento de (Re)Produce.

4.1. Tipos de diversidad identificados por los participantes

Orientados por el trabajo de Miliken y Martins (1996) y dadas las características de nuestro estudio hemos indagado en los tipos de diversidad que reconocen los participantes en esta CdP.

Ninguno de los participantes entrevistados reconoce influencias significativas en la diversidad de género, procedencia, personalidad, valores, o habilidades. Los tipos de diversidad reconocidos se centran en: perspectivas e intereses, temas y niveles de formación.

4.1.1. Diversidad de perspectivas

Algunos miembros de la CdPv apuntan varios aspectos sobre la posible diversidad de perspectivas. Destacamos como ideas que: a) se identifica una relativa diversidad de perspectivas; b) a partir de un choque inicial se va dando un proceso de socialización posterior en el que los participantes se asimilan a la “perspectiva común del grupo”; c) la aparente homogeneidad declarada, parece que esconde diferencias profundas, aunque en el nivel de diálogo que se establece, éstas no aparecen; d) en general se evade la confrontación y se busca un “buen ambiente” de grupo; e) las perspectivas dominantes vienen marcadas por aquellos que se sienten más seguros en esta CdPv.

a) Relativa diversidad de perspectivas

Algunos participantes aprecian que, en realidad, no se muestra demasiada diversidad de perspectivas teóricas o ideológicas:

Yo creo que cuando se escribe todos tratamos de llegar a puntos de entendimiento, resaltando lo que tenemos en común. Leyendo los post no se aprecian grandes diferencias de perspectivas teóricas o ideológicas. De ahí que haya tan pocas confrontaciones.

(Entrevista a desarrollador. Julio de 2015)

En esta opinión se recoge la voluntad de subrayar lo que une, provocando esto pocas confrontaciones.

Parece que se da un proceso personal de “tanteo del terreno”, como una prudencia en el acceso a un grupo nuevo en el que priman los aspectos relacionales (Preece, 2000 y 2004) sobre los de contenido:

Puede que cuando alguien comenta por primera vez, sí que se vea un discurso que contrasta con el resto, pero suelen ser intervenciones muy moderadas, sin “mojarse mucho”. Pero luego, rápidamente le cogen el “tranquillo” y hay tendencia a no desmarcarse mucho de lo que dicen los demás.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Es decir, se daría un proceso de adaptación al discurso del grupo. Estas ideas nos hacen formularnos dos cuestiones: ¿el paso de una participación periférica legítima a una central supone dejar de lado las discrepancias que el participante pudiera tener?; si priman los aspectos relacionales sobre los ideológicos ¿se puede dar un debate que permita el progreso del grupo?;

Por otra parte, dos de los participantes implicados en el desarrollo de esta CdPv plantean que una de las señas del grupo originario que dio lugar a MultiScopic es la de buscar su identidad, definiendo un tipo de educación física que tenga algunos rasgos diferenciales de otras propuestas:

Todavía nos podemos ver como diversos a otros discursos. Yo nos veo como una Comunidad que quiere encontrar una voz distinta a otras perspectivas. Colaborar con el grupo es ir construyendo esa voz discordante con otros discursos. Es decir, nos une el buscar una perspectiva diferente de educación física. Quizá por ello no se manifiesten perspectivas diferentes en el grupo, sino frente a otras propuesta de educación física.

(Entrevista a uno de los desarrolladores de MultiScopic. Julio de 2015)]

En el grupo domina una perspectiva sobre educación física y un interés por definir esa perspectiva frente a otras prácticas.

(Entrevista a otro desarrollador de MultiScopic. Julio de 2015)

b) Choque inicial, socialización posterior

El proceso de socialización que tiene lugar lleva a la adaptación progresiva de las opiniones personales al discurso del grupo:

Cuando llega alguien nuevo dice un par de barbaridades para nosotros, que es lo que debería ser, pero pronto va adaptando su discurso al resto o bien

deja de participar activamente. Es raro que se mantenga en el tiempo una perspectiva muy diferente al resto.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Es decir, o se da la adaptación o se produce el abandono, al menos de la participación activa escribiendo en los foros. Ese pequeño “choque inicial” se produce dado que algunos de los componentes del grupo de acogida llevan tiempo construyendo un conocimiento compartido:

Sí que chocan algunas opiniones de participantes nuevos, porque algunos de nosotros llevamos años viviendo experiencias comunes, trabajando juntos, debatiendo y esas cosas. Y cuando vuelves a escuchar temas que ya casi tienes olvidados, que ya debatiste hace mucho, te hace gracia y te resulta chocante, pero lo comprendes y desde ahí, e intentando que la persona no se sienta ofendida, formulas tu respuesta o consideración.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)]

Pero vemos que los componentes del grupo que acoge, tienden a modular sus respuestas desde la comprensión para que no se manifieste un rechazo y, por tanto, se produzca una incomodidad en la persona que se acerca a participar.

Encontramos también un caso en el que se da una baja intervención escrita (participa leyendo) dado que siente que sus opiniones quedan bien reflejadas por otros componentes del grupo con los que lleva trabajando mucho tiempo:

Cuando os leo me siento reflejado en todas vuestras argumentaciones. Mi intervención se limitaría a ratificar o repetir lo dicho.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

c) Homogeneidad superficial, diferencias profundas

En la estructura interna hay más diferencias de las que parece. A Veces se ve que no todos están hablando de lo mismo aunque lo parezca. Se da mucha prudencia en las intervenciones.

[Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)]

Vuelve a aparecer el tema de la contención en las respuestas (“prudencia en las intervenciones”) y se vislumbra en esta opinión que el diálogo se establece en un nivel de discurso en el que se permite el acuerdo, de manera que si se profundizara más, y el debate se mantuviera en otro nivel de discurso, aparecerían más fracturas en el “discurso común”.

El diálogo se da a un nivel de concreción en el que parece que todos podemos estar de acuerdo, pero cuando se solicita más concreción o se profundiza en la idea se ven los matices y, a veces, la gran distancia de concepciones sobre

la EF. Pero no se suele ver porque nos movemos en un nivel de detalle en el que todo parecen acuerdos. Yo creo que es intencionado, por comodidad, para evitar la confrontación, para que prime el diálogo sobre la clarificación profunda del contenido.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

La idea de que los aspectos relacionales cobran más importancia que los de contenido sigue tomando forma con opciones como ésta y ratificarían el trabajo de autores como Preece (2000) o Kaulback y Bergtholdt (2008).

d) Evasión de la confrontación y estatus no explícito

Indagando sobre esa “homogeneidad” del discurso, parece que se apunta como origen de la falta de confrontación el intento de mantener un clima agradable:

Yo creo que es intencionado, por comodidad, para evitar la confrontación, para que prime el diálogo sobre la clarificación profunda del contenido.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Julio de 2015)]

Pero parece que ello se puede apoyar en una estructura jerárquica que produce un sometimiento de las opiniones de unos participantes a las perspectivas de otros con más capacidad de argumentación o conocimiento, y a una valoración positiva de la creación de un buen ambiente de grupo:

Creo que nunca va a haber confrontación pues ésta solo puede aparecer en la igualdad. Pero aquí no se da. Por ejemplo, alguien dice lo que sabe de un tema y cuando otro con más conocimiento le contesta con sus argumentos, el primero cede en su argumentación y asume las del otro.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Evadir la confrontación no es malo, si alguien me da unos argumentos mejor que los míos, me parece bien. No me parece mejor el mantener la posición. Se funciona como equipo.

(Entrevista a participante 8 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Hay un esfuerzo muy grande porque no parezca una confrontación aunque a veces se esté diciendo lo contrario. La clave está en la forma de escribir para que nadie sienta que se establece la contraria. Parece que hay una continuidad. Se avanza como equipo. Hemos perfeccionado unas formulas de no confrontación para crecer juntos.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

¿Por qué evitar la confrontación o mantener formas para que nadie se sienta cuestionado? Para intentar borrar las jerarquías o que queden manifiestas unas jerarquías que impidan hablar.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Precisamente porque se intuyen jerarquías, si hubiera un rapapolvo a alguien que se considera de jerarquía inferior, no vuelve a intervenir. Se dirige uno con corrección para animar la participación.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Estas jerarquías no están explicitadas, se han construyendo en la interacción y se apoyan en la propia estructura que configura el grupo:

Todos saben quien son los demás. No es un grupo anónimo. No son jerarquías reales, pero algunos hemos sido profesores de otros participantes y eso marca cómo nos situamos cada uno.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Muchos de los participantes nos conocemos desde hace tiempo y nuestra relación ha ido cambiando con los años, pero algo queda ahí. Algunos de los que promovimos el grupo fuimos profesores de algunos participantes. Nuestra relación ahora es de colegas, pero no es lo mismo la relación que podamos tener entre nosotros, que hemos ido hasta de vacaciones juntos, que la que podamos tener con otros miembros.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

e) Seguridad personal

Por otra parte, parece que esa posible jerarquía en la participación no se debe únicamente al conocimiento y la capacidad argumentativa. Identificamos factores emocionales que llevan a posiciones de seguridad y a posiciones de expectativa² (más dependientes de las opines de otros para articular la propia):

Algunos jugamos en nuestro terreno y estamos muy seguros ahí, pero eso es lo que hace que otros o no participen o lo hagan desde la prudencia. Si yo tuviera que participar en un grupo de otro tipo en el que no conozco a los demás participantes o les conozco profesionalmente, me pensaría dos veces lo de intervenir y lo que diría.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Aunque todos tenemos en cuenta al resto de participantes, está claro que algunos hablamos con la seguridad que da el estar en la plataforma que has

² Ello también queda reflejado en la longitud de los post, siendo más extensos los de aquellas personas que se sienten más seguras en el grupo.

construido tú y desde la que has invitado a los colegas. Eres el anfitrión. En otros casos se ve que pueden estar más a la expectativa de lo que se va diciendo y de cómo se va diciendo para intervenir en consecuencia, sin provocar estridencias.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

El ejemplo más claro de posiciones construidas desde la expectativa sería el de los estudiantes de magisterio que participan en la CdPv:

Tienes mucho respeto a intervenir. Lees bien todos los post para saber de lo que se habla y decir algo sobre ello que no llame demasiado la atención o choque con lo que se dice.

(Entrevista a estudiante-participante en (Re)Produce. Julio de 2015)

Esa actitud es valorada por alguno de los desarrolladores de la CdPv como un procedimiento interesante en la dinámica de entrada a un grupo nuevo:

Hablar de jerarquías no me parece mal. La jerarquía es algo que los estudiantes vislumbran y, siempre que no les impida intervenir, está bien que me parece correcto que sean prudentes. Está bien que los estudiantes se lean los post antes de intervenir. Ello no difiere de una comunidad presencial. Nosotros mismos también manejamos esa prudencia. Por ejemplo, si has leído un post y no has contestado y ha pasado mucho tiempo, no intervienes para volver sobre ese post para no interrumpir el debate que se esté dando.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

4.1.2. Diversidad temática

Aunque más adelante se presentará un análisis de los temas abordados en los foros de la CdPv, se mostrará aquí la percepción de algunos participantes sobre la diversidad de temas abordados.

a) Metodología frente a aprendizaje y desarrollo del contenido

A pesar de que la disparidad de temas abordados, algunos participantes detectan un sesgo en los mismos:

En general se habla de EF, pero dentro de ello salen muchos temas, aunque los metodológicos se comen gran parte del debate. Hay pocos temas sobre contenido y aprendizaje.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Se percibe un nivel de diálogo que se aleja de la concreción. Algunos participantes, normalmente los más activos, tratan de reconducir los diálogos hacia puntos más concretos de la práctica del aula, pero estos esfuerzos no suelen tener recompensa.

Yo creo que se rehúye hablar de procesos de aprendizaje concretos. Puede por que sea muy difícil explicar todo lo que rodea al proceso de aprendizaje de un crío en concreto, pero vemos que cada vez que se intenta llevar el debate hacia la concreción a través de preguntas o de fragmentos de práctica que muestran más detalles de la misma, se produce una evasión y no se termina hablando de ello.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Julio de 2015)

b) Temas según intereses personales:

A algunos participantes les gusta proponer temas diversos y abren constantemente nuevos hilos, a otros les gusta centrarse en temas de tipo social (relaciones, valores, género...), Son muchos temas, pero son los que interesan a la gente que participa.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Al final, cada uno refleja lo que le interesa y termina hablando de lo que sabe o le preocupa. Cada uno intenta llevar un mismo tema a relacionarlo con los temas que le interesan.

(Entrevista a participante 1 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Así, según vamos viendo, la dinámica del grupo se establecería entre el mantenimiento de una perspectiva compartida (a un nivel de diálogo que permita el acuerdo y esconda las posibles diferencias), y una manifestación de los intereses temáticos personales. Ello haría que la posibilidad de confrontación disminuyera. Si cada uno habla de un tema (dentro de una misma perspectiva y en un nivel de diálogo que no muestre el matiz que provoque discrepancias), habrá pocos puntos de fricción entre los diferentes participantes.

c) “Responsables de temas en la construcción de una idea común”

Otra forma de ver esta cuestión es la que aporta uno de los participantes:

Puede que haya gente que sea el portavoz de un determinado tema. Puede haber distintas voces que hablen de sus temas propios reconocidos por el resto. [...] Se daría la construcción de una idea común de Educación Física en la que cada uno incide en las temáticas que le preocupan más o sobre las que tiene más información. El resto se enriquece de ello y, de alguna manera, delega en esa persona todo lo que tenga que ver con esos asuntos. Yo sé que el que más sabe de tal tema es fulanito y le dejo que sea él el que hable de ello o le pregunto por ello cuando tenga una duda.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Según esta perspectiva, tendríamos una comunidad que distribuye el conocimiento según “especialistas” y crece conjuntamente delegando en ellos las contribuciones sobre diferentes cuestiones educativas.

Ciertamente, analizando el contenido de los foros y las autorías de cada aportación, se puede reconocer las preferencias temáticas de cada componente de (RE)Produce:

Se podría reconocer quién habla solo por el tema que se aborda. Cada uno tiene una tendencia muy marcada.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

4.1.3. “Zonas de diálogo”

Al igual que en el discurso cotidiano aparecen las “conversaciones de contacto” o “small talk” (e.g. Coupland, 2014), en la dinámica de esta CdPv se aprecia una tendencia a llevar el diálogo hacia unas zonas determinadas.

Algunas de las opiniones plasmadas más arriba nos llevan a detectar la idea de “zonas de diálogo” como ámbitos del discurso que aglutinan o sirven de refugio (zonas de descanso) a todos los participantes:

Yo creo que cuando se escribe todos tratamos de llegar a puntos de entendimiento, resaltando lo que tenemos en común.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Puede que cuando alguien comenta por primera vez, sí que se vea un discurso que contrasta con el resto, pero suelen ser intervenciones muy moderadas, sin “mojarse mucho”. Pero luego, rápidamente le cogen el “tranquillo” y hay tendencia a no desmarcarse mucho de lo que dicen los demás.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

En cuanto a estas zonas de diálogo, destacamos algunos elementos interesantes:

- Moderación de opiniones

a) Por evitar perder participantes

Tengo bastante moderación de opiniones en cuanto a las formas, al contenido y a la longitud de los post. Intento no escribir mucho para que se pueda seguir el hilo. Muchas veces no profundizo mucho en los temas porque ello podría echar a gente para atrás (otras veces es por no saber, jeje). [...] Lo noto también en las formas. Usamos muchas coletillas de refuerzo a otros, de acoger y valorar cualquier cosa que haya dicho aunque le pondrías muchas pegas y matices, pero primamos “el buen ambiente”.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

b) Por falta de tiempo y conocimiento

Otras veces no te extiendes por falta de tiempo. Cualquier respuesta podría ser un artículo, se podría profundizar mucho más. Cada respuesta podría ser más profesional, no tanto una opinión sobre la marcha, sino algo más documentado y reflexionado. En un foro de médicos no creo que nadie conteste según su opinión personal, imagino que toda opinión obedecerá a una fundamentación fuerte. Pero imagino que ello también es algo que define nuestra profesión.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

- Tener en cuenta a otros para construir los propios post

Se mezcla siempre mi interés, la respuesta a otro, los lectores... Todo ello me condiciona al escribir.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

El participante en (Re)Produce no actúa aisladamente, sino que se sabe parte de un entramado complejo de interacciones que condicionan la propia actuación.

Cuando redactas siempre estas pensando en que todos te puedan entender, en posibles lectores que no están participando en ese momento pero que puedan leer el hilo en el futuro, en crear un buen ambiente, en clarificar cosas sin resultar pesado... Muchas veces te cortas de dar más detalles o datos de un tema para no resultar pedante o pesado.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

- Zonas de comodidad

Varios participantes en el grupo expresan su sensación de que los comentarios de los miembros de la comunidad se orientan hacia los lugares en los que se siente más cómodo hablando.

Cada uno "arrimamos el ascua a nuestra sardina". Cuando sale un tema que no interesa, se termina hablando del "propio libro". Acaban preocupando 4 o 5 temas. Aquellos de los que sabes un poco, te gustan, dan seguridad y te permiten dialogar y aprender un poco más.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Julio de 2015)

A medida que avanza el proceso en (Re)Produce, se van estableciendo fórmulas de redacción que facilitan el canal de comunicación, creando un ambiente confortable.

Hay muchas coletillas y recursos de escritura que crean una zona de comodidad entre los participantes. Tratamos de que haya buen ambiente. Se ve amabilidad, se evitan términos chirriantes, negaciones, descalificaciones o confrontaciones. Siempre se utilizan ánimos y cuando hay matizaciones se hace con mucha prudencia y corrección.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Al entrar en determinadas argumentaciones, los participantes perciben una mayor demanda de dedicación para redactar los post, prefiriendo que el debate quede en un nivel menos profundo al que se pueda acceder con mayor facilidad.

Ciertos temas necesitan muchas explicación y ello conlleva mucha dedicación para el que escribe y para el que lee e intenta responder (ejemplo: procesos concretos de aprendizaje)

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Julio de 2015)

- Falta de conocimiento y falta de conocimiento contextual

El cuerpo teórico existente sobre la docencia de la Educación Física no está tan estructurado ni consensuado como el de otras disciplinas como la medicina, el derecho, la biología o las ciencias exactas. Esta heterogeneidad de opiniones y tendencias abre un amplio abanico teórico a partir del cual se pueden establecer procesos dialógicos muy diversos.

Algunas veces no hablo de ciertos temas por falta de conocimiento y ello puede llevar a abrir otras preguntas o a cambiar de tema.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Parece notarse un matiz de incertidumbre en los participantes a la hora de referirse a aspectos concretos del área, por la posibilidad de que éstos no sean compartidos por todos los miembros de la comunidad. También el contexto es cambiante y complejo de generalizar. Los comentarios que se hacen sobre las actuaciones docentes en un centro educativo determinado generan de nuevo esta incertidumbre basada en el desconocimiento del contexto de práctica.

...no me parece mal que se sea contemporalizador. Me parece que es fundamental crear un clima de confianza. A veces es D. el que pide más detalle y no se lo damos. En mi caso por prudencia y por no hablar sin tener una comprensión más grande del contexto. Eso condiciona los temas de los que se habla. Hace que se hable de temas más genéricos.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

- Dimensiones afectiva y de contenido de las “zonas de diálogo”

Los participantes en (Re)Produce elaboran sus textos creando un marco de confort dentro del cual todos puedan sentirse bien. Para ello seleccionan temas comunes y del agrado de toda la comunidad y que al mismo tiempo posibiliten el intercambio dialógico.

Yo veo como dos dimensiones en esa franja de confluencia en la que nos movemos. Por una parte está lo afectivo, el tratar de que todos se sientan a gusto, valorados y acogidos. Por otra estaría el hablar de cosas en las que todos nos sintamos bien, que no aburran ni hagan desconectar a los demás, que permitan las opiniones de otros y el diálogo.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015)

Con lo cual, tenemos que las zonas de diálogo cumplen dos funciones esenciales:

- Acoger al mayor número posible de participantes en la comunidad, moderando sus intervenciones y adecuándolas a las preferencias del grupo.
- Posibilitar de que todos se mantengan en el diálogo (por proponer temas que no resulten demasiado específicos o precisen de mucha fundamentación o formación), que se puedan exponer en post no demasiado largos (que no precisen de largas exposiciones de datos)

Aún así, algún participante señala que estas zonas de diálogo no cumplen sus funciones completamente, sobre todo con aquellos que se incorporan a la comunidad cuando el debate está ya avanzado.

para los nuevos no hay comodidad, tienen que leer mucho. No tienen datos para saber por dónde van los tiros y de qué hablar. Los small talk no lo son tanto para los nuevos. La idea de lo que resulta intrascendente también depende del nivel de seguridad, confianza y conocimiento.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Julio de 2015)

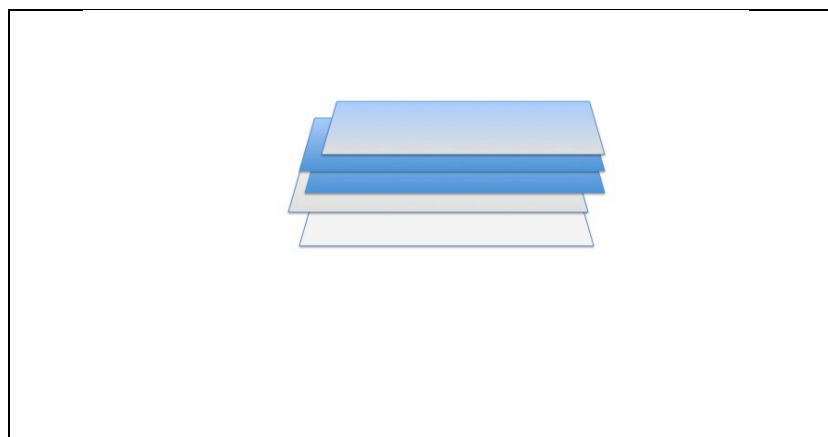


Figura 31. En oscuro, las zonas de diálogo en una hipotética representación de diferentes niveles temáticos o comunicativos.

4.2. Profundidad o superficialidad en los debates de la CdPv

Habiendo elegido tomar los conceptos de Diversidad y Coherencia de Barab, S. A.; MaKinster, J. G. & Scheckler, R. (2004), entendemos, siguiendo la metáfora que Bruner toma de Wittgenstein, que un concepto sería como una sogá compuesta de múltiples hilos marcados por la cultura compartida entre hablantes y por las connotaciones que aporta cada persona. Así, se planteó la necesidad de conocer los matices personales que sobre estos conceptos tenía cada participante. De la misma forma, podrán ser distintas las valoraciones que sobre el fenómeno de la tensión entre ambos conceptos se produzcan. Así pues, consideramos importante preguntar a los participantes en (Re)Produce acerca del tema para obtener una visión lo suficientemente amplia y variada como para poder alcanzar una comprensión mayor de la realidad. Como punto de partida a un análisis de la tensión diversidad-coherencia, se hizo necesaria una reflexión acerca de la dirección de los debates que se producen en la plataforma. Una de las direcciones que pueden valorarse es la vertical, que tiene que ver con el grado de ahondamiento en un problema o tema en particular. Surgen preguntas como: ¿Los participantes en la CoP profundizan en los temas de los que hablan o se quedan en la superficie? ¿Se habla de generalidades que no concretan nada, o en cambio los debates dan lugar a aplicaciones ricas en el contexto educativo? ¿Qué motivos pueden llevar a un participante a quedarse en un nivel de concreción inicial en lugar de tratar de penetrar en el problema que le preocupa o que preocupa al grupo? ¿Habría una forma de establecer una línea que separa el debate superficial del debate profundo, o la percepción de estos dos extremos, con una escala de grises en medio, depende de cada persona?

En torno a estas cuestiones se fueron realizando diferentes indagaciones a través de un cuestionario, diálogos y preguntas a los participantes que nos mostraron matices interesantes entre las construcciones personales sobre el concepto de “profundizar”. Estos matices dados al concepto los podríamos resumir en perspectivas de:

- a) Direccionalidad y detalle de fuente empírica
- b) Engrosar conceptos con diferentes perspectivas y sistematizar respuestas
- c) Ciclos de discusión detallada entre las ideas y la práctica
- d) Demanda de opiniones elaboradas y soportadas por alguna evidencia teórica o práctica
- e) Elaboración más sistematicidad
- f) “Profundización difusa” con “resultados difusos”

Veamos algún ejemplo de cada una de estas perspectivas sobre el concepto de “profundizar”:

- a) Direccionalidad y detalle de fuente empírica:

Llegar hasta la raíz del tema y de ahí ir hasta todas las opciones que salen del mismo, llegando a prácticas concretas, experiencias de docentes, formas de solucionar los problemas planteados, estrategias experimentadas, éxitos y fracasos, opiniones claras, etc.

(Cuestionario a participante 4 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Según esta visión, profundizar es detectar la raíz principal del asunto debatido y, a partir de ella, discurrir por todas las posibilidades que emanan de la misma hasta llegar a lo más concreto que se pueda: prácticas concretas de enseñanza, experiencias de los docentes, o éxitos y fracasos, etc. Sería, pues, un camino de ida - “hacia la raíz-“, y vuelta “-desde la raíz” (abriéndose a todas las posibilidades-) y un nuevo giro hacia lo más concreto de la práctica docente. En este caso se aprecia una asociación de “profundizar” con la resolución de problemas de la práctica educativa mediante ciclos de reflexión acompañados de una puesta en práctica posterior. Se aboga por una opinión apoyada en evidencias extraídas de la práctica educativa.

- b) Engrosar conceptos con diferentes perspectivas y sistematizar respuestas:

Profundizar puede tener muchos matices y no significar lo mismo para todos los participantes. Es más, creo que no significa para todos lo mismo ni siquiera significa lo mismo para las mismas personas en diferentes ocasiones y cuestiones.

Profundizar unas veces puede significar abordar las cuestión desde diferentes puntos de vista y por varias visiones y otras puede significar abordar un tema desde una única perspectiva pero tratando de sistematizar y concretar respuestas lo más centradas y definidas posibles.

(Cuestionario a participante 2 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Vemos en esta opinión un atisbo de relativismo conceptual que ya preconizábamos unas líneas arriba. Además de contemplar el proceso de la evolución de intereses en cada participante, el entrevistado señala las dos vías para profundizar en un tema; ya sea como una visión múltiple de una misma realidad (recordamos aquí el significado del nombre de la plataforma “MultiScopic”: múltiples miradas), ya sea

como una visión homogénea con un fin de dar respuestas lo más “centradas y definidas posible”. Frente a la postura empirista del caso anterior, aquí se vislumbra una aproximación más idealista de acceder al conocimiento.

c) Ciclos de discusión detallada entre las ideas y la práctica:

Encontramos alguna respuesta que orienta procedimientos para llegar a profundizar en los temas. Ya no se trataría de un proceso personal como en los casos anteriores, sino de un procedimiento colectivo en ciclos de acción-reflexión iluminada por la literatura, pero centrada en procesos personales de alumnado concreto.

...plantear una reflexión basada en la práctica o en la literatura, buscar datos sobre ese tema en la práctica, hacer seguimiento de niños concretos identificando más detalles sobre el tema que nos lleven a formular nuevas reflexiones más detalladas y, a su vez, nuevas observaciones que confirmen, contrasten o detallen lo que vamos sabiendo, para llegar a tener una foto más amplia del tema, sobre la evolución de la experiencia del escolar y los factores que han influido en ella. Ciclos de reflexión-documentación, -práctica y observación, -análisis de datos y planteamiento de nuevas reflexiones, -nueva búsqueda, y así hasta llegar a una visión en el tiempo que nos permita tener una imagen más detallada del caso concreto.

(Cuestionario a participante 4 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Por vez primera aparece aquí una referencia a la literatura. El entrevistado abre la posibilidad de basar la reflexión tanto en la práctica de cada participante como en la literatura. Quizá la primera opción deja sembrado el terreno a lo subjetivo, ya que las prácticas de cada cual serán diversas e igualmente especiales, mientras que la segunda establece un punto de partida algo más estable o, al menos, común a todos los participantes. Observemos las palabras que aparecen en la explicación de este participante: concretos, detalles, reflexiones detalladas, imagen detallada. Vemos, pues, que profundización aquí se ve como detalle. En palabras del entrevistado, ese detalle lleva a tener “una foto más amplia del tema”. Por otro lado, es interesante que para este participante la profundización no es un proceso lineal, sino cíclico:

- *Ciclos de reflexión-documentación,*
- *Práctica y observación,*
- *Análisis de datos y planteamiento de nuevas reflexiones,*
- *Nueva búsqueda,*
- *...y así hasta llegar a una visión en el tiempo que nos permita tener una imagen más detallada del caso concreto.”*

d) Demanda de opiniones elaboradas y soportadas por alguna evidencia teórica o práctica:

Una Comunidad de Práctica establece diálogos abiertos en los que, según reconocen algunos participantes, llevan a “pensar sobre la marcha” y a abrir

continuas temáticas que hacen perder la posibilidad de profundizar en los temas. Este aspecto es denunciado en alguna de las opiniones recogidas:

Tener diferentes fuentes/perspectivas y tener una respuesta elaborada previamente (no ir construyendo las opiniones según se va hablando).

(Cuestionario a participante 3 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Vemos algún paralelismo con las múltiples miradas o visión múltiple de las que hablaban otros participantes. Aquí lo interesante y más destacable es la opinión de que las respuestas que se dan deben estar elaboradas previamente, “no ir construyendo las opiniones según se va hablando”. El carácter asíncrono de la plataforma permite esta posibilidad, ya que antes de escribir un post el participante puede tomarse el tiempo que necesite para elaborar una respuesta reflexionada y razonada con anterioridad.

e) Elaboración más sistematicidad:

Esa demanda de elaboración aparece matizada por algún participante:

Hablando de temas amplios (educación física, el contacto, las interacciones...) sí que hay discursos elaborados (no sé si profundos), pero creo que no se mete la lupa de forma sistemática en temas más acotados.

(Cuestionario a participante 5 en (Re)Produce. Septiembre de 2014)

El participante aquí atiende al concepto de elaboración, que se acerca al de profundización pero de ninguna manera pueden usarse indistintamente. Según la RAE, algo elaborado es “que ha sido preparado o dispuesto con interés y cuidado” o “que ha sufrido un proceso de elaboración”. La elaboración atiende al proceso, que es cuidadoso y se lleva a cabo con interés y exhaustividad. Pero para profundizar en un tema no basta con que el proceso de elaboración de las ideas y las reflexiones sea bueno, sino que los participantes en ese proceso deben ir confluyendo en direcciones que lleven a lugares de encuentro en los que las ideas se concreten, tomen forma y puedan ganar en aplicabilidad. Es cierto que para que un debate sea profundo normalmente deberá ser elaborado. De esta forma el participante de la cita anterior duda de la profundidad de los discursos pero no de su elaboración.

La segunda parte de la cita nos ofrece una metáfora que es ciertamente esclarecedora: la lupa. Es una buena forma de facilitar la comprensión del concepto de profundización: profundizar sería algo así como interponer una lupa entre el ojo del sujeto y el problema a estudiar. De esta forma evitamos quedarnos en la superficialidad del problema y podemos fijarnos en detalles que sin lupa se nos escaparían. Y la opinión del participante anteriormente citado es que no hay profundización suficiente en los temas “más acotados”; es decir, en los temas más concretos y cercanos a prácticas reales en las clases de Educación Física.

f) “Profundización difusa” con “resultados difusos”

Se podría hablar de “profundización difusa” no sistemática. Se habla y reflexiona sin dirección clara y van saliendo temas aquí y allá

(Cuestionario a participante 2 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Siguiendo con el ejemplo de la lupa, la profundización a la que el participante hace referencia es a la que se tendría al examinar un objeto con una lupa llena de salpicaduras en el cristal y que además no se aplica sobre el objeto del mismo modo siempre que se usa. Se podría observar más detalle que sin lupa, pero la gran cantidad de manchas impide una mejor visión. La profundización sistemática, por su parte, sería la llevada a cabo por una lupa con el cristal limpio, que enfoca una y otra vez, de forma coordinada, el objeto de debate. La existencia de varios participantes que agrandan el zoom (si se me permite una nueva metáfora muy similar a la de la lupa) sobre un asunto en particular de formas distintas, con diferentes niveles de concreción, con diferentes enfoques a zonas distintas, cada cual con manchas distintas (experiencias previas, contexto de pensamiento, intereses distintos) en el cristal, lleva a una profundización difusa, como señalaba el participante.

Preguntado posteriormente este participante por la definición de ese concepto señalaba en un correo electrónico:

Pienso que hay niveles diferentes de entender que se está hablando de un mismo tema. Cada hilo tiene un tema genérico dentro del cual aparecen múltiples subtemas, divididos a su vez en otros temas más pequeños. Hay quien tiene sensación de estar profundizando en el tema grande por el hecho de descomponerlo en los temas más pequeños, y ello supone una percepción de crecimiento, de más conocimiento del tema. En esta “profundización difusa”, dado que no hay un objetivo único, puede que no haya una sensación direccional clara, una sensación de avance en una dirección, de ser sistemáticos en la búsqueda de “soluciones” o de llegar a conclusiones claras; pero, claramente, todos nos vamos contaminando de una cultura profesional compartida a modo de “resultado difuso”.

(Extracto de un correo electrónico de participante 2 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Tendríamos, por tanto, que frente a las visiones más sistematizadoras y “direccionales” del proceso, aparecen otras dinámicas más globalizadoras e indeterminadas con procesos menos lineales y más cercanos a una red de múltiples nudos y dimensiones, pero que también suspenden a los participantes en nuevos significados (siguiendo la metáfora de Geertz sobre la cultura como red de significados en la que estamos suspendidos).

Esta visión no gusta a todos los participantes. De hecho, incomoda a algunos de ellos que prefieren actuar como “lurkers” o tienen problemas a la hora de participar, por diferentes motivos:

- Incomodidad si no hay un objetivo definido: Algunos participantes que toman un rol de observadores confiesan que les incomoda que el grupo no tenga un solo objetivo que permita centrar el debate en un aspecto concreto.
- Falta de recursos para un debate abierto: Principalmente algunos de los estudiantes de magisterio que han participado en la CdPv reconocen que tienen que hacer un gran esfuerzo para estar en un diálogo que no se centra en un número limitado de preguntas sobre las que debatir.
- Incomodidad por la falta de sistematicidad: Las “idas y venidas” con continuas digresiones del discurso colectivo no facilitan el seguimiento del mismo a aquellos participantes que no pueden estar pendientes continuamente del mismo. Algún participante comenta que si se siguiera un protocolo más claro de debate, éste sería más fácil de seguir.
- Valoración como pérdida de tiempo si no se logran resultados concretos: “Las tertulias están bien, pero de vez en cuando se echan en falta resultados”. Los “resultados difusos” a modo de cambio de la cultura profesional, a veces son valorados como insuficientes por alguno de los participantes que demanda “productos” más “tangibles”.

Así pues, este planteamiento abierto de los debates, puede estar beneficiando a un perfil de participantes que según nuestras conversaciones con ellos se autodefinirían como:

- Abiertos a temas diversos y a debates
- Seguros de sus opiniones, pero abiertos a cambiarlas
- Interesados en resolver problemas concretos, pero, sobre todo, en ver todos los matices del problema y aventurar múltiples implicaciones y soluciones
- Gustosos de participar en análisis y debates sobre diferentes aspectos profesionales
- Interesados en los aspectos de contenido, pero también en la dinámica de un debate profesional con colegas

De esta manera, podemos concluir que las percepciones sobre lo que significa profundizar para los participantes nos muestran varias dimensiones del tema relacionadas con la linealidad y sistematización del proceso o su tipología más difusa; su carácter empírico o idealista; su resolución de problemas concretos de la práctica o no; su generación de conclusiones o resultados concretos o su contribución a una cultura compartida; y su grado de elaboración de las aportaciones.

Lo cierto es que cada “hilo” abierto en foro de la CdPv aborda múltiples subtemas o aspectos contenidos en él. Ello supone todo un esfuerzo de orientación y memoria en los participantes a la hora de ir siguiendo el “hilo” (lo abordaremos más adelante en otro epígrafe). En el siguiente apartado intentaremos dar una idea de ello. Nos acercaremos a un concepto cercano que nos ayudará a ver nuevos matices sobre el tema.

4.3. Visiones sobre la “dispersión” en los debates de la CdPv

Otro de los temas indagados se refiere a la posible dispersión en los temas abordados y la sensación que los participantes puedan tener respecto a ello.

Según el Diccionario de la Real Academia, una de las dos acepciones de la diversidad es “Variedad, desemejanza, diferencia”. La segunda acepción es “Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. En principio, podrían ser connotaciones positivas. Así lo recogen las opiniones sobre el tema de algunos participantes (como veremos a continuación). Sin embargo, algunas opiniones repetían la palabra “dispersión”. Al buscar la palabra “dispersión”, el diccionario nos re-direcciona a “dispersar”, siendo la segunda acepción “Dividir el esfuerzo, la atención o la actividad, aplicándolos desordenadamente en múltiples direcciones”. Mientras que la diversidad en la actualidad desde el punto de vista social está cargada de matices positivos, la dispersión da lugar a interpretaciones algo menos positivas. Por esta razón hemos creído interesante, dentro del campo semántico de la diversidad, preguntar a los participantes acerca de la dispersión. Una de las preguntas esenciales ha sido: ¿Crees que hay mucha dispersión en el foro? Las respuestas nos remiten nuevamente a diferentes perspectivas y matices sobre la idea. Presentamos a continuación algunas de esas perspectivas obtenidas a partir de las respuestas iniciales a esa pregunta y de diálogos aclaratorios posteriores.

4.3.1. Dispersión como “fuerza centrífuga”: entre el “desgaste” y la “comodidad”

Dentro de las acepciones recogidas en el diccionario ya se habla de direccionalidad como “múltiples direcciones”. Alguno de los participantes en la CdPv recalca esa idea:

El problema es que muchos post abren muchos caminos y así se dificulta el seguir una conversación. [...] No sabes a qué responder [...] Desgasta ver que temas interesantes quedan planteados y nadie vuelve sobre ellos.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. 18 de junio de 2015)

Ese “desgaste” puede ser producido por razones diferentes. Hemos encontrado:

a.- Frustración por falta de seguimiento de un trabajo personal que ha supuesto esfuerzo:

Hay ocasiones que te has currado un post o que le has dado muchas vueltas y ves que pasan los días, se abren nuevos temas y nadie comenta tu post, o, como mucho, te reconocen el interés pero no entran a comentarlo o debatirlo.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. 18 de junio de 2015)

Cuando un participante redacta un post y este tiene una cierta continuidad por otros participantes que comentan, corrigen, reflexionan, etc, dicho participante siente que su trabajo es valorado.

En los momentos en los que te enganchas y la plataforma te va mandando mensajes, te avisa, ves que responden a lo tuyo...

(Entrevista a participante 8 en (Re)Produce. Junio de 2015)

b.- Orientación ante muchos temas para descubrir el hilo de interés grupal:

No sé si llamarlo “desgaste”, pero sí que es verdad que al haber tantos temas cuesta mucho orientarse y gastas muchas energías en entender de qué va aquello o qué tema puede ser el que más interesa al grupo.

(Entrevista estudiante-participante 4 en (Re)Produce. 18 de junio de 2015)

En el primer caso el desgaste viene de la falta de respuesta a un trabajo personal, en el segundo, es previo a esa aportación y se infiere que el participante (estudiante de magisterio) está preocupado por descubrir el tema que “interese al grupo” no tanto el que le interese a él (volveremos sobre el tema al hablar más adelante sobre cómo un novel se sumerge en una CdPv).

Esa dispersión temática es reconocida por varios participantes, pero no todos viven esa falta de dirección como desgaste:

En la medida que vamos improvisando y hablando de lo que nos surge sin seguir una línea concreta, sí. Hablamos desde nuestra inquietud del momento, o desde lo que nos despierta la inquietud de los demás, pero sin llevar ninguna dirección o camino. Hay muchos temas, no sé si llamarlos dispersión. Dispersión para mí es estar con la carabina y no saber a qué presa tirar de todas las que hay. En parte tenemos esta dispersión en el foro, porque disparamos a todo lo que se menea.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Octubre de 2015).

Creo que toda aportación es enriquecedora y sirve para aprender y abrirse a nuevas perspectivas.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Septiembre de 2014)

El primer participante aporta una visión del diálogo como una tertulia espontánea más que como un trabajo sistemático (“hablamos desde nuestra inquietud del momento o desde lo que nos despierta la inquietud de los demás, pero sin llevar ninguna dirección o camino”). Por lo que nos declara en la revisión del informe, a este participante no le gusta dejar pasar ningún tema, se reconoce como un “gran conversador” y disfruta de la libertad de poder abrir cuantos temas sean precisos siguiendo sus reflexiones del momento, sintiéndose muy cómodo con esta dinámica (más adelante hablaremos algo más de esta dinámica de “pensar sobre la marcha”). El segundo participante comenta, en la misma línea que el anterior, que el hecho de que haya aportaciones muy heterogéneas no es un problema, sino todo lo contrario. De los diferentes niveles de dispersión, según la percepción de los participantes, hablaremos en el siguiente apartado.

4.3.2. Niveles de dispersión

Así como no todos los participantes viven igual la dispersión, tenemos que no todos entienden de la misma manera el cambio de temas.

Para alguno, el límite de la dispersión está en el interés del grupo.

No creo que haya dispersión, principalmente porque creo que lo que se comenta, se habla, se expone y se debate en el foro obedece a los intereses de los participantes.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. octubre de 2014).

El grupo sería el contingente y no habría dispersión de temas mientras surja de la inquietud de alguno de sus participantes (nos preguntamos si los temas de una CdPv pueden surgir de algún otro sitio).

Recogemos que el límite de lo que define la dispersión como cambio de temas estaría en lo que supone para cada participante “cambiar de tema” o lo que abarca cada tema. El tema puede ser la práctica educativa en general; se puede concretar más en el desarrollo curricular de un contenido concreto; o concretar más en el proceso de comprensión de un niño concreto de determinados aspectos del contenido.

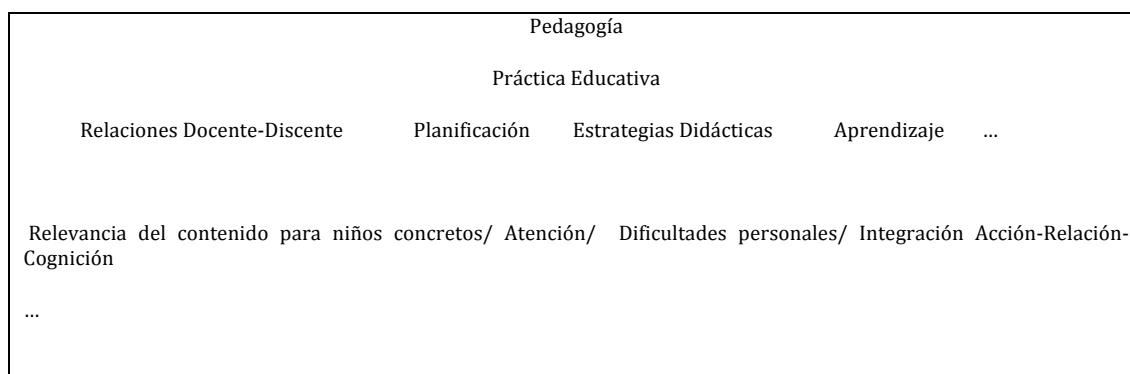


Figura 32. Ejemplo de niveles de concreción de los temas tratados en (Re)Produce.

Habiendo confirmado estas ideas con algunos participantes, tenemos que dependiendo de en qué nivel abarcador se sitúe el participante, percibirá el desarrollo de los diálogos como dispersos o centrados.

La dispersión cuando es dispersión real no creo que sea buena. Otra cosa es la dispersión entendida en forma de riqueza. Es verdad que la dispersión en este contexto tiene una connotación negativa y sugiere disparidad de temas sin mucho arraigo, profundidad, pertinencia, etc. Sería dispersión si los temas van, vienen, empiezan, se acaban, etc. de un modo caprichoso y arbitrario. Para mí, y teniendo en cuenta el modo de trabajar, los temas aparecen y desaparecen como consecuencia de un guión establecido en el foro: la práctica, su planificación y su reflexión. Es normal que aparezcan temas dispares porque la práctica es rica y diversa. Creo que hacemos un esfuerzo grande por reducir el análisis en paquetes muy concretos de temas específicos de cada unidad, pero no es una tarea fácil. Ni siquiera sé si útil. Simplificar la riqueza no tiene por qué ser más rico que trabajar en la diversidad de temas y perspectivas. Querer aprehender el conocimiento en una serie de temas y axiomas nadie ha demostrado que sea más científico que hacerlo de otro modo.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Nótese aquí el adjetivo que acompaña a dispersión: “real”. A ésta se le añade la otra forma de ver la dispersión, como una “forma de riqueza”. Señala que la primera no es buena, ya que da lugar a hablar de varios temas con poca base común y quizá en algunas ocasiones que vienen poco al caso. Entran en su apreciación conceptos como “caprichoso” o “arbitrario” que parecen estar en disonancia con el desarrollo de un plan común para llegar a un objetivo compartido. El entrevistado no tiene la sensación de que esto sea lo que ocurre en el foro, sino que piensa que los temas que aparecen lo hacen siempre a raíz de comentarios y reflexiones dentro del mismo foro, por lo que la variedad (o “dispersión positiva”) aquí vendría de la mano de una variedad de intereses, perspectivas, etc.

La dispersión puede abrir a nuevas perspectivas y a nuevos temas interesantes, tanto o más que el tema que ha dado lugar a la dispersión. Tanto es así, que en algunas ocasiones se ha debatido más acerca de algún subtema que del tema propiamente dicho. Por lo tanto, creo que la dispersión, siempre que lleve a cuestionamientos y planteamientos pedagógicos, es buena y positiva.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

El debate sobre un tema en concreto genera en ocasiones otros nuevos debates con raíz en subtemas que, al poco tiempo, eclipsan al asunto principal y lo dejan en el olvido. En la línea de lo comentado arriba sobre la importancia de los intereses de los participantes y su papel como reguladores del discurso, serán estos quienes decidan en cada caso qué tema es el principal y cuáles son los secundarios.

4.3.3. Asociación “dispersión”=“riqueza” y “sistematizar”=“empobrecer”

Frente a la connotación limitante de “dispersión”, tenemos otra que la relaciona con “riqueza” (como ya se ha dejado entrever en el último *verbatim* citado). En ocasiones, ese matiz aparece contrapuesto a la posibilidad de profundizar:

Por un lado me gusta así, porque se genera riqueza. Por otro lado, hay veces que esto dificulta entrar en profundidad en un tema.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Pero hay cierto reparo a “enmarcar” algo más el debate por si se pierden aspectos interesantes:

No obstante, es posible que esa reorientación haga que se queden fuera determinados comentarios que podrían ser ricos y mejorar la práctica pedagógica. Por eso, no sé si dispersión es correcto, porque son “aportaciones paralelas” importantes y enriquecedoras en la mayor parte de las ocasiones.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

En general todos los participantes coinciden en ese interés de todas las aportaciones:

La dispersión puede abrir a nuevas perspectivas y a nuevos temas interesantes, tanto o más que el tema que ha dado lugar a la dispersión. Tanto es así, que

en algunas ocasiones se ha debatido más acerca de algún subtema que del tema propiamente dicho. Por lo tanto, creo que la dispersión, siempre que lleve a cuestionamientos y planteamientos pedagógicos, es buena y positiva.

(Entrevista a participante 1 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Como razones aducidas que reflejan el interés de los participantes, ayudan a abrirse a nuevas perspectivas y suponen una mejora profesional:

-Para mí los temas que salen son referentes de los intereses y necesidades reales de los maestros y profesores de la práctica.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

-Creo que toda aportación es enriquecedora y sirve para aprender y abrirse a nuevas perspectivas.

(Entrevista a participante. Septiembre de 2014).

-Ya he comentado que esto tiene su parte buena, que es necesaria y que con ello se crece profesionalmente.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Esa visión compartida del interés de un debate rico no mitiga la duda de algunos participantes por la posibilidad de organizar la dinámica de otra forma:

Pero me gustaría la concreción y el llegar a productos. La dispersión en un debate rico como el que tenemos puede que con el tiempo sea recordada como “qué buenos momentos en MultiScopic, allí sí que había debates profundos”. La producción sobre temas concretos nos podría llevar con el tiempo a decir “mira este fue el trabajo que hicimos, elaboramos esto o aquello”. Ambos caminos tienen su parte interesante.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

De igual forma, la relación causal “diversidad->desarrollo profesional” suscita dudas en un participante. ¿La reflexión pedagógica supone cambio pedagógico?:

Me sigue sin quedar clara cuál es la transferencia a las prácticas escolares. Creo que debatimos, que el debate es rico y profundo, pero que no terminamos de solucionar cuestiones básicas sobre el aprendizaje. [...]

Ello me lleva a pensar que el foro cumple una función social más que profesional. Es decir que nos gusta más el diálogo que el tema dialogado. Que nos mueve la sensación de disfrute de estar retándonos mentalmente para justificar, razonar, argumentar; pero sin que ello conlleve una solución de problemas reales o un conocimiento mayor de nuestros problemas cotidianos y concretos. Lo que no sé es si a la larga, la reflexión compartida sobre temas genéricos lleva a sentirse incómodo con ciertas prácticas y a intentar cambiarlas. Aunque como no tenemos datos concretos sobre cómo cambiarlas, ello puede que solo produzca incomodidad e insatisfacción.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Aparece aquí un tema interesante que abordaremos más adelante, en otro epígrafe, y que tiene que ver con las motivaciones de los participantes y la función que cumple esta CdPv: función social o función de desarrollo profesional. Se plantea también la cuestión de si una falta de concreción en algunos temas ligados a situaciones de práctica concreta, pudiera producir a la larga “insatisfacción”.

Nos cuestionamos si esa reflexión pedagógica compartida, aunque no lleve a cambios inmediatos (lo que estaría en un modelo técnico o de proceso producto), va consolidando una “bolsa de conocimiento” o cultura compartida que va influyendo sobre las visiones y cambiando las opiniones de los participantes. Entraremos en este tema cuando hablemos sobre el desarrollo profesional que permite esta experiencia.

De todas formas, hemos registrado muchos episodios en los que las opiniones de los participantes han influido en cambios concretos de las intervenciones educativas de otros miembros de la CdPv.

4.3.4. Dispersión de temas como reflejo de la complejidad de la práctica educativa y de los intereses de los participantes

Pincas (1998) señala la dificultad de lograr seguir la secuencia del debate en la red, ya que los programas o plataformas en los que se generan estos debates permiten que se hable de muchos temas a la vez.

Es normal que aparezcan temas dispares porque la práctica es rica y diversa.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Septiembre de 2014)

Para mí los temas que salen son referentes de los intereses y necesidades reales de los maestros y profesores de la práctica

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Es difícil reducir el debate a un aspecto concreto porque los otros están concursando simultáneamente e influyendo unos en otros. Aparte de que cada participante tiene unas sensibilidades e intereses que siempre intenta plasmar en sus intervenciones.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

El entramado de la CdPv y las interacciones que se producen en ella hacen que no sea sencillo “reducir” el debate a elementos más concretos. Además, como señala el participante, cada cual tiene sus “sensibilidades e intereses”.

En este sentido, podríamos entender que la diversidad de temas es un reflejo de dos aspectos:

-La diversidad de intereses de los participantes en cada momento (tal y como se ha señalado más arriba). Tanto las necesidades de los que necesitan apoyo para resolver un problema práctico, como la necesidad de los que quieren hacer una reflexión en torno a algún aspecto pedagógico-didáctico, así como la de aquellos que buscan sentirse profesionalmente arropados o reconocidos (veremos en otro

capítulo las motivaciones de los participantes), suponen un marco de intereses diversos que puede originar cierto grado de dispersión.

-A ello debemos sumarle la complejidad de los fenómenos educativos, que como todo fenómeno social son cambiantes y contruidos de múltiples significados. Recordemos lo comentado sobre los niveles temáticos o de abstracción en los que se sitúa cada interlocutor; según donde se ponga el foco y según a lo que se quiera dotar de significado, casi cualquier tema que hable de persona, sociedad, cuerpo, aprendizaje, escuela... podría entenderse que tiene sentido en la CdP y es recibido como una aportación que brinda una oportunidad de crecimiento profesional. Evidentemente, esta apertura y disposición al diálogo sobre temas que conciernen de alguna manera a la profesión docente, no es compartida por todos los miembros de la CdP y es propia de los participantes más activos. Entre los lurkers aparecen críticas como las mostradas anteriormente sobre la falta de dirección o delimitación temática.

4.3.5. Asociaciones entre “sistemático”= “obligatorio” y “espontáneo”= “pasión e interés”

Recogemos alguna declaración en la que se liga el trabajo sistemático a la obligatoriedad y, por tanto a la pérdida de deleite con la pertenencia y participación:

Reconozco que perdería [hablando de si el trabajo fuera más sistemático y centrado en temas muy concretos] parte de la esencia de cómo hemos afrontado nuestra plataforma, pero de alguna manera se profesionalizaría con sus ventajas y desventajas. Creo que estaría dispuesto a hacerlo, pero me sentiría obligado a hacer algo que ahora disfruto haciéndolo de modo voluntario y altruista. Creo que algunas intervenciones serían un poco pobres porque serían consecuencia de la obligatoriedad de participar y no del placer de hacerlo.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Es decir, si la sistematización del trabajo supusiera un fin productivo y la motivación hacia la tarea cambiase por una motivación orientada hacia la consecución de metas, el proceso de intercambio “perdería parte de la esencia” aunque “se profesionalizaría”. Se cambiaría disfrute por obligación y altruismo por compromiso con un grupo y un objetivo.

La frase “creo que estaría dispuesto a hacerlo” nos puede dar de nuevo una pista sobre cómo hay una ligazón con la comunidad y la pertenencia está por encima de la tarea a desarrollar o el modo de funcionamiento, aunque no siempre es así, ya que existe un perfil marcado que necesita de forma casi axiomática sentir que su participación es libre y no esperada:

Yo no participaría en MultiScopic si me sintiera obligado a ello. Una cosa es sentir una cierta obligación moral o de sentimiento de pertenencia a un grupo y otra cosa es estar atado a tener que entrar en la plataforma de forma sistemática y aportar una cierta cantidad de conocimientos.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Junio de 2015)

4.3.6. Demanda de sistematización y problemas asociados

A pesar de la percepción sobre la sistematización, en parte negativa, que acabamos de observar en el epígrafe anterior, los participantes reconocen que, en cierta medida, necesitan que ésta exista aunque también señalan los problemas que se asocian.

La verdad es que hay algunos temas que creo necesario trabajar en ellos más sistemáticamente, pero no necesariamente tendría que ser desde el foro. Podría haber trabajos personales fuera del foro que después pueden compartirse con los miembros. Si todos estuvieran interesados en el tema podría hacerse de modo común y en el propio foro, pero si fuera un empeño personal estaría dispuesto a hacerlo pero de modo individual y fuera.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Esta alusión a trabajos personales fuera del foro sugiere una separación entre la forma de trabajo dentro del foro (intercambios menos sistematizados) y fuera de él (trabajo personal sistematizado, que luego se compartirá).

En principio sí, pero luego veo el ritmo de trabajo semanal y me doy cuenta de que hay muchas semanas que no me puedo ni acercar al foro. Me gustaría mucho poder tener un tiempo semanal para este trabajo.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Contradicción entre lo deseable y la realidad. El participante tiene el ideal de sistematizar sus aportaciones e intercambios en la plataforma, pero los quehaceres diarios le hacen aterrizar en la realidad de un tiempo que es escaso y un coste de oportunidad como elemento disruptivo constante. “Me gustaría”, por el significado del verbo y por el tiempo verbal utilizado, es una expresión cercana al ámbito de lo ideal, de lo deseable, casi de lo utópico.

Lo que pasa es que como no hay un tiempo determinado para una reunión (por ejemplo) y los comentarios surgen en cualquier momento, habría que estar toda la semana leyendo y comentando.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Quizá una parte de la sistematización sería establecer momentos de participación en el foro ya que, como comenta este entrevistado, el hecho de que en cualquier momento pueda producirse la inclusión de un nuevo post en la plataforma, obliga a los participantes de la misma a estar pendientes casi constantemente para no quedarse atrás. Esta propuesta la respalda el siguiente comentario de un participante:

Quizá un trabajo sistemático necesitaría también de un tiempo predeterminado para saber que ese día y a esa hora que hayamos acordado nos vamos a dedicar a debatir o indagar en una cuestión concreta. Si no es así todo queda al albur de qué tiempo tengo y si en ese tiempo puedo contestar o no, puedo profundizar o no, puedo dar una opinión que generará unas respuestas a las que no podré contestar por falta de tiempo, o generará tantas

respuestas divergentes que abrirán tantos caminos que no podré contestar a todos.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

Este comentario nos devuelve a uno de los elementos diferenciadores de una CdPv: la asincronía. Parece ser que, a pesar de los aspectos positivos que tiene y todos los participantes aceptan y asumen, en este caso el hecho de que la comunicación no sea sincrónica produce ciertas tensiones a la hora de converger en un debate o concretar en un tema en particular. La propuesta de que haya “un tiempo predeterminado” y un “día y una hora” programados, da muestras de ello.

4.3.7. Efectos en la participación producidos por la apertura de muchos temas

Pienso que hay mucha variedad. La dispersión a veces creo que se produce porque en cada post hay varios temas y no siempre es posible abordar todos en cada comentario.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

El hecho de que haya varios temas a tratar en un mismo post puede dar lugar a dispersión (nótese que aquí el participante utiliza el concepto “variedad”, diferencia dentro de la unidad, según la segunda acepción de la RAE), colmado de concepciones y percepciones positivas.

Esa apertura de temas de muchos post produce efectos diferentes en cada participante. Identificamos cuatro efectos bastante claros:

a) Participantes que se sienten favorecidos por ello. Se trata de participantes menos asiduos que entienden que al haber muchos temas sobre los que hablar, ellos siempre pueden verse interesados por alguno:

Como yo no participo mucho, la dispersión no me va mal, porque en cualquier momento puedo intervenir. De todas formas me gustaría que estuviera más centrado.

(Entrevista a un participante ocasional en (Re)Produce. Septiembre de 2014).

Lo bueno de que se hable de muchos temas dentro de cada hilo es que siempre hay alguno en el que te sientes más cómodo o que te atrae más.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce. 18 junio de 2015)

b) Participantes que se inhiben dadas las repercusiones de abrir muchos temas:

Quizá un trabajo sistemático necesitaría también de un tiempo predeterminado para saber que ese día y a esa hora que hayamos acordado nos vamos a dedicar a debatir o indagar en una cuestión concreta. Si no es así todo queda al albur de qué tiempo tengo y si en ese tiempo puedo contestar o no, puedo profundizar o no, puedo dar una opinión que generará unas respuestas a las que no podré contestar por falta de tiempo, o generará tantas respuestas divergentes que abrirán tantos caminos que no podré contestar a todos.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Octubre de 2014).

c) Participantes a los que la dispersión les provoca desorientación. Frente a la tranquilidad de los primeros y a la responsabilidad paralizante de los segundos, encontramos participantes a los que les cuesta intervenir por no saber qué tema escoger, principalmente por falta de conocimiento profesional suficiente (es el caso de varios estudiantes de magisterio):

Me costó mucho hacer mi primera intervención. Le di muchas vueltas tras leer todo el hilo, porque no sabía de cual de los temas hablar. Muchos me parecían interesantes y de otros no tenía ni idea. Había tantas reflexiones interesantes que no sabía por dónde empezar.

(Entrevista a estudiante-participante 8 en (Re)Produce. 18 junio de 2015)

d) Participantes a los que incomoda la dispersión y no intervienen. Frente a la incomodidad vencida de los anteriores, encontramos dos personas incómodas con la dispersión:

No me gusta que se hable de tantos temas. Preferiría un objetivo más acotado. [...] No hablo, porque no sé cual es el objetivo [...] no me siento cómoda con tantos temas.

(Entrevista a maestra-participante en (Re)Produce. 20 febrero de 2015)

4.3.8. Demanda de figuras que resuman y encaucen el debate

Vásquez (2002) habla de la figura del moderador-animador como el encargado de dinamizar y favorecer el intercambio de conocimiento. Habla también de otro rol, el del gestor de conocimiento, cuyo papel esencial es nutrir el debate de fuentes de conocimiento externas al mismo y tratar de que los intercambios progresen. Según Wenger et al (2002), el moderador será el encargado de identificar los temas importantes que deben tratarse en la comunidad. Laat y Jan Simons (2002) hablan de las figuras del evaluador de procesos y del evaluador de contenidos. Ambos serán los encargados de velar por el correcto funcionamiento de las interacciones de los miembros, reconceptualizar los conocimientos aportados, estructurar los debates, etc.

Esta figura no existe de una forma oficial o claramente visible en (Re)Produce, siendo los propios miembros participantes quienes van regulando los procesos de intercambio. Algunos de ellos expresan la necesidad de esta figura:

No lo llamaría dispersión. Sí es posible que, una de las limitaciones de la comunidad de práctica, sea que las fuentes productoras del conocimiento y las aportaciones que vamos haciendo no siempre van en la misma línea. Por eso, en ocasiones, se hace necesario que haya alguien que reconfigure el tema inicial que se estaba abordando, que lleve a que las aportaciones tengan cierta conexión pedagógica entre sí. No obstante, es posible que esa reorientación haga que se queden fuera determinados comentarios que podrían ser ricos y mejorar la práctica pedagógica. Por eso, no sé si dispersión es correcto, porque son "aportaciones paralelas" importantes y enriquecedoras en la mayor parte de las ocasiones.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Septiembre de 2014)

Uno de los impulsores y desarrolladores de MultiScopic señala que en ocasiones intenta asumir este rol en (Re)Produce, en cierta medida, a través de preguntas que buscan orientar el debate:

Yo he intentado centrar debates a través de preguntas y no siento que hayan sido contestadas en muchos casos, pero siempre ves un esfuerzo por parte de los demás por no dejar “cabos sueltos”, otra cosa es que la respuesta sea todo lo exhaustiva que tú estás esperando.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Septiembre de 2014).

Señala que “los demás” también tienen este papel, o al menos tratan de desempeñarlo lo mejor posible, aunque no siempre se logra el objetivo. Al ser preguntado por la no existencia de un moderador definido, comenta lo siguiente:

La gente sí que parece que demanda una figura de moderador, pero no se si están muy dispuestos a asumirla.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

A continuación narra la experiencia con otro grupo existente en MultiScopic, previo a (Re)Produce: “Maestros en movimiento”, que tenía un moderador bastante definido.

Yo creo que no funcionó muy bien. Cuando se es moderador hay que tener el objetivo muy claro. Si no es así, nadie puede reclamar que se siga una dirección inexistente.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

Hablando ya del caso de (Re)Produce, el desarrollador de MultiScopic señala:

No sé si es por las características del grupo (prefieren hablar de los temas que les preocupan) o por la lógica que se ha establecido de que no hay un tema o dirección definidos. Aunque alguien intente reconducir el tema, como éste es muy amplio, todo el mundo entiende que lo que tiene que decir es importante y, por tanto, lo dice.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

Reconoce que todos los intentos de moderación han sido un fracaso. Uno de los participantes planteó hacer un mapa de la asignatura de Educación Física. Abrió un hilo de secuenciación para hacer un mapa común, pero todas las participaciones que ha habido en ese hilo han ido por lugares distintos, no por el camino conducente a la producción de una secuenciación, que era el objetivo de este participante al abrir el hilo.

Los intereses particulares de los participantes han podido siempre sobre la intencionalidad grupal. Las funciones de moderación, por tanto, se vacían de interés.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

Además, como no hay una relación de poder, sino de amistad...como no hay que rendir cuentas a nadie, eso da todavía más libertad. No es como algunos grupos de MultiScopic en los que hay un profesor que marca las directrices a seguir a sus alumnos. Pero en (Re)Produce, como no hay un lugar determinado al que llegar ni unos plazos que cumplir, no hay forma de moderar el debate. En un grupo de amigos uno no puede tener un rol de decir: "esto sí" o "esto no". Yo he hecho algunas veces esta función, pero sugiriendo. Si hubiese sido más tajante, al final la gente no habría hablado. La gente habla de su interés, y si de lo que le pides hablar no les interesa, dejan de participar.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

Los participantes más asiduos en (Re)Produce tienen una relación de amistad y aprecio fuera de la plataforma. Se entiende, por tanto, lo expresado por este desarrollador de la plataforma cuando señala la dificultad de actuar en un rol de superioridad con respecto al resto de participantes.

Lo que sí ha funcionado ha sido cuando, alguna vez, he pedido que ciertos debates se lleven a otros hilos (a "Debates pedagógicos", por ejemplo). En eso sí ha funcionado la figura del moderador.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic. Junio de 2015).

El hilo de "Debates pedagógicos" se crea con este fin, cuando la dispersión en los hilos hace peligrar la continuidad de los debates. En ciertas ocasiones, este desarrollador de MultiScopic o algún otro participante instan al grupo a remitir algunos debates a este nuevo hilo al entender que, si bien no están directamente relacionados con el asunto principal, han despertado un interés particular en la comunidad y merecen una continuidad que sería imposible en el mismo hilo.

4.4. "Pensar sobre la marcha"

Como se señalaba más arriba, algunos participantes reconocen pensar al mismo tiempo que escriben los post; más aún, reconocen necesitar en ciertas ocasiones escribir para poder pensar. Ello nos remite a la Teoría de la Mente Extendida (Extended Mind o Extended Cognition, Clark & Chalmers, 1998), y más concretamente a la "acción epistémica" señalada por Kirsh y Maglio (1994). Estos autores ponen el ejemplo del conocido juego del Tetris, habiendo probado que la rotación manual de la figura que va cayendo, por medio del puntero del ratón, por ejemplo, unido al proceso cognitivo puramente mental, hace que la toma de decisión acerca del lugar en el que colocar la ficha sea tres veces más rápida que si la decisión se toma únicamente por medio de procesos netamente mentales, sin

ayudas externas. Las acciones epistémicas en general, como en este caso la rotación-prueba de la figura mientras va cayendo, son acciones que ayudan a los procesos cognitivos de búsqueda y reconocimiento, entre otros. Así pues, los participantes que expresan de forma honesta que en ciertas ocasiones escribir les ayuda a pensar y a ordenar sus ideas, en realidad están corroborando los elementos básicos de la Teoría de la Mente Extendida. Sus dedos tecleando las palabras y estas mismas formando oraciones y párrafos con sentido propio no son sino ayudas externas que la mente utiliza para optimizar su rendimiento.

El lenguaje puede ser un ejemplo. El lenguaje parece ser un medio central mediante el cual los procesos cognitivos se extienden al mundo. Pensemos en un grupo de gente reunida en una mesa para generar ideas, o en un filósofo que piensa mejor escribiendo, desarrollando sus ideas conforme lo hace. Puede que el lenguaje evolucionara, en parte, para permitir estas extensiones de nuestros recursos cognitivos dentro de sistemas activos de complementariedad con el entorno.

(Clark & Chalmers, 1998, p.11)

A través del diálogo con otro se favorece el pensamiento y esto da lugar a nuevas ideas y pensamientos. El texto anterior va en la línea de la idea de Bruner de que pensamos en contextos sociales, ayudados por el entorno. Por lo tanto, muy diferente sería un proceso cognitivo aislado del entorno. Prueba de la riqueza que aporta el pensamiento sumergido en un contexto de comunidad son las nuevas formas de trabajo que se llevan a cabo en el sector educativo, empresarial, de la investigación, etc, en los que las ideas se generan en contextos amplios y diversos (mesas de debate, trabajos grupales, proyectos en grupo, brainstormings, seminarios).

Lo malo de este sistema es que me gustaría estar hablando de cada tema que sale durante horas, aunque no me escuchara nadie. Lo bueno es que como hay que escribirlo es necesario organizar el discurso, hay que seleccionar los temas que quieres abordar, hay que ser sintético si quieres que te lean y las ideas quedan escritas y, por lo tanto, permanentes y accesibles a todo el que quiera leerlas.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce. 2 diciembre 2013)

Se habla aquí de la necesidad de organizar el discurso porque hay que escribirlo. Y esto incluye también la selección de los temas a abordar, la capacidad de síntesis y comunicación por medio de la palabra escrita, etc. El discurso escrito es una obligación cognitiva a la estructuración de las ideas que requiere tiempo.

Digo un par de cosillas, cenó y mañana intento organizar un poco el discurso mejor sobre todo lo que ha ido ocurriendo.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce. 8 diciembre 2013).

El comentario anterior es un ejemplo de que el participante es consciente de que lo que va a decir a continuación no responde a una elaboración exhaustiva previa,

sino que seguramente escribiré de acuerdo a lo que va pensando casi al mismo tiempo que lo teclea. Pero se emplaza a sí mismo al día siguiente para poder tejer mejor un discurso que por ahora tan solo deja apuntalado.

Sobre el tema de las actitudes es algo que nunca he tenido demasiado claro y en el que creo que necesitamos mucha reflexión y evidencias empíricas más allá de las historias de éxito que continuamente leemos en muchos artículos. Voy a reflexionar en alto, porque tengo un batiburrillo de ideas de aquí y allá que forman piezas de un puzzle que nunca me he puesto a ordenar. A ver qué sale

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce. Noviembre 2014)

“Voy a reflexionar en alto” es una frase que ayuda a explicar el asunto que estamos tratando. El participante reconoce tener varias ideas en la cabeza pero poco ordenadas. Él mismo señala que son como “*piezas de un puzzle que nunca me he puesto a ordenar*”. A continuación hace un intento de ir ordenando estas ideas al mismo tiempo que las va escribiendo. En alguna conversación informal con este participante, me ha comentado repetidas veces que para él es muy útil escribir los pensamientos que va teniendo, ya que de esta forma le resulta más fácil ordenarlos y crear reflexiones más razonadas y elaboradas.

Hay tantos temas que me cuesta empezar. Pero organicé un poco un escrito sobre algunos temas.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce. Enero 2014).

En este otro caso vemos que el participante ha hecho un trabajo previo de estructuración cognitiva que le llevará a exponer sus ideas en cinco puntos (a, b, c, d y e) que irá detallando progresivamente. En este punto del hilo en el que se produce el comentario ya había varios temas abiertos, por lo que la organización del discurso se hace indispensable si se quiere abarcar todo lo dicho anteriormente de una forma más o menos sistemática.

Al encontrarnos con este planteamiento nos preguntamos sobre cómo se producía ese proceso de “generación de respuestas pensadas sobre la marcha” en los participantes. Encontramos en una de las respuestas de uno de los participantes un punto de luz al respecto:

Leo una intervención y, aunque intento contestar a lo que se plantea, en la contestación se me han abierto muchas otras preguntas o cuestiones. Es como si cada frase resonase en cada uno de forma diferente y al mezclarse con las preocupaciones, intereses o conocimientos de cada uno despertase sus inquietudes que a veces inciden en el tema planteado o, a veces, llevan a abrir nuevos temas.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Junio de 2014)

La metáfora de la “resonancia” personal de los temas planteados muestra alguna pista para comprender los procesos de diversidad y dispersión planteados

anteriormente. Cada idea impacta de forma diferente en cada uno de los participantes y les remite a nuevas ideas y reflexiones en un proceso multiplicador como el de las ondas en un estanque. Como se ha señalado en anteriores epígrafes, esta multiplicación de ideas puede llevar a algunos participantes a inhibirse por falta de un guión claro; a otros (especialmente a los más noveles) a desorientarse o a buscar de entre aquella maraña de ideas las que puedan resultar más interesantes para el grupo (no para ellos como harían los miembros más consolidados y seguros en el grupo).

4.5. Estructuración temática de (Re)Produce

Tomando como referencia el trabajo hecho durante los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015, tendremos seis Unidades Didácticas sobre las que se ha desarrollado el proceso comunicativo. Después de hacer un estudio cuantitativo de los diferentes hilos, llegamos a establecer el siguiente recuento de temas para cada una de las UD:

	TEMAS
	Nº TEMAS
UNIDADES DIDÁCTICAS	
UD 1. Juego bueno	14
UD 2. Estrategias	10
UD 3. Parkour	8
UD 4. Contact dance	8
UD 5. Acrosport	10
UD 6. La Carrera	20
TOTAL	70

Tabla 9. Temas de debate en (Re)Produce.

4.5.1. Distribución de los temas por hilos de debate

En total se recuentan setenta temas diferentes durante todo el proceso, sumando los temas de cada una de las seis Unidades Didácticas (cada Unidad Didáctica es un hilo de debate dentro de (Re)Produce). La Unidad con más temas diferentes fue la de “La Carrera” (20 temas), seguida por “Juego Bueno” (14 temas distintos) y las dos con menos fueron la de Parkour y la de Contact Dance (8 temas distintos cada una). El desglose de temas por Unidad Didáctica queda como sigue:

Capítulo 4. Informe final: dinámica de funcionamiento de (Re)Produce

UD. Juego Bueno	UD. Estrategias	UD. Parkour	UD. Contact Dance	UD. Acrosport	UD. La carrera
a.Programación. Plan de lección. Objetivos.	a.Juegos específicos para estrategia	a.Temporalización de la UD	a.Experiencias previas con la Expresión Corporal	a. Temporalización	a.Progresión de contenido en las sesiones de la UD
b.Variables en los juegos	b.Roles en el juego	b.Presión grupal: emulación VS decisión personal	b.Actividades específicas del contact dance	b.Conceptos, nomenclaturas, definiciones en EF	b.Clases teóricas VS clases prácticas
c.Contexto: centro, experiencias previas...	c.Agrupamientos	c. Regulación del reto personal	c.Formación de parejas mixtas	c.Contacto corporal, pedagogías venenosas	c.Preguntas iniciales a los alumnos
d.Learning by doing	d.Participación hablando	d. Diversión VS Seguridad	d.Comunicación no verbal	d. Aporte del TPC a esta Unidad Didáctica	d. Lugar de la práctica: problemas de acústica
e.Gestión de clase (disciplina, orden)	e.Cultura profesional del docente	e. El componente físico en las sesiones	e.Consciencia sobre la acción	e. Seguridad	e.Gestión de la disciplina en la clase
f.Roles en la participación	f. La EF como contexto de conocimiento del alumnado	f. Refuerzos del docente y sus efectos	f.Actividades para alumnos lesionados	f. Estética	f.Revisión continua de la propuesta de lección inicial
g.Interdisciplinariedad y trabajo docente grupal	g.Flexibilidad en la estrategia	g. Motivación	g.Criterios de evaluación	g.Diversión/implicación	g.Carga semanal para la EF
h.Evaluación	h.Bilingüismo y EF		h.Deficiencias en la formación inicial en Ex. Corporal	h.Necesidad de impartir todo el currículum oficial	h.Aportación del profesor a este contenido (flipped classrooms)
i.Dimensión ética	i.Compartir vídeos en Youtube, Dropbox...			i. Compromiso motor	i.Emparejamientos
j.Diferencias de género	j. Motivación			j.Evaluación	j.Implicación de los alumnos cuando hay mayor carga motriz
k.Diferencias colegios concertados VS públicos					k.Protagonismo que se da a ciertos alumnos en clase
l.Currículum oculto					l.Trascendencia de los aprendizajes a la vida adulta
m.Momentos de reflexión					m.Matices que puede tener esta UD en particular
					n.Qué dice la ley de educación sobre este contenido
					ñ.Secuenciación de este

					contenido por cursos
					o.Alumnos con dificultades (sujetos frágiles)
					p.La respiración en la carrera
					q.Aportación de la EF a otras áreas y viceversa
					r.Competitividad
					s.¿ Por qué corremos ?
					t.La carrera como instrumento de castigo

Tabla 10. Temas tratados en las UD de (Re)Produce.

4.5.2. Heterogeneidad y no linealidad en los temas de los hilos de debate

La simple lectura de los setenta temas es aleccionadora, porque refleja ciertamente la facilidad de los participantes para cambiar de tema dentro de un mismo hilo, en algunas ocasiones con duraciones no superiores a un mes o mes y medio. Tomando como ejemplo la penúltima Unidad Didáctica (Acrosport), observamos que, si bien el hilo comienza con un comentario sobre la temporalización de la UD, rápidamente éste se orienta en múltiples direcciones como son diálogos sobre conceptos en EF, pedagogías venenosas, contacto corporal, seguridad, estética, compromiso motor, currículum oficial, evaluación.

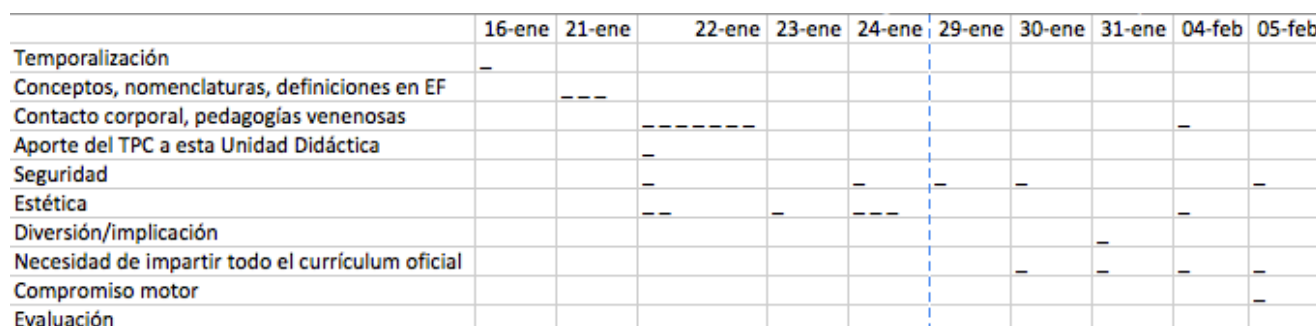


Figura 33. Diagrama (resumido) de la aparición cronológica de los temas de la UD Acrosport.

En el diagrama aparecen los diez temas distintos que se tratan en el hilo de la UD de Acrosport. Como hemos visto antes, el primer comentario hace referencia a la temporalización de la UD. Este comentario no es respondido por nadie, ya que el segundo se refiere a conceptos, nomenclaturas y definiciones en Educación Física. Después de este hay otros dos comentarios en la misma línea el mismo día 21 de enero aunque el día siguiente se abren cuatro nuevos temas (recordemos la metáfora de las resonancias u ondas en el estanque mencionada al final del epígrafe anterior). El que más seguimiento tiene parece ser el de contacto corporal y pedagogías venenosas, ya que en un solo día se producen siete comentarios a este respecto, teniendo que ir hasta el día 4 de febrero para ver un nuevo

comentario sobre el tema. No obstante, el tema de la estética comienza a tratarse por vez primera el 22 de enero pero tiene una continuidad el 23 de enero, el 24 de enero y el 4 de febrero. Lo mismo ocurre con el tema de la seguridad, que tiene pocos comentarios pero bastante repartidos durante el tiempo que dura la Unidad Didáctica. Temas como el del compromiso motor o la evaluación surgen al final de la Unidad Didáctica y quedan en el aire, sin más comentarios que sirvan como respuesta, aclaración o confrontación.

Para tener otro ejemplo distinto mostraremos el diagrama de la UD Juego Bueno:

TEMAS	08-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	16-dic	17-dic	07-ene	08-ene	12-ene	13-ene	15-ene	16-ene	17-ene	18-ene	19-ene
Programación. Plan de lección. Objetivos.				-	-	--		-	-						-	-
Variables en los juegos																
Contexto: centro, experiencias previas...												-				
Learning by doing							-									
Gestión de clase (disciplina, orden)																
Roles en la participación																
Interdisciplinariedad y trabajo docente grupal													-	-		
Evaluación																
Dimensión ética	-	--	-					-	-	-						
Diferencias de género			-													
Diferencias colegios concertadosVS públicos								-	-							
Currículum oculto								--	-							
Momentos de reflexión																
Exposición de los juegos																

Figura 34. Diagrama de aparición cronológica de los temas de la UD Juego Bueno.

Este hilo tiene catorce temas distintos que van apareciendo a lo largo del mismo. Vemos que el día 22 de noviembre se hace referencia a la programación, plan de lección y objetivos y a las diferentes variables que hay en el juego. Cuatro días después surgen dos nuevos temas: learning by doing y contexto de la enseñanza. De estos dos temas no se volverá a hablar en toda la Unidad Didáctica, exceptuando una breve y aislada referencia al learning by doing el día 17 de diciembre. En esta Unidad Didáctica se observa claramente cómo hay ciertos temas que tienen un recorrido regular en todo momento: el tema de programación, plan de lección y objetivos es referenciado en trece días distintos, con 17 comentarios en total sobre el asunto en cuestión. Por otro lado, los temas de contexto, momentos de reflexión en la sesión y exposición de los juegos aparecen aisladamente y de forma puntual, muriendo rápidamente.

El debate en MultiScopic ha sido menos profuso que en la UD anterior, quizá porque algunos temas que se abordaron en el hilo anterior ya no se han vuelto a tocar en este. Ha sido una lástima que los intercambios se hayan reducido prácticamente a los comentarios de Alfonso, Gustavo, Nicolás (aunque muy pocos e irregulares) y míos. Habría sido muy bueno contar con más personas comentando. Al final del hilo, una nueva participante ha tocado algunos temas, pero de forma demasiado general. No ha aportado mucho.

(Diario personal del investigador)

Este extracto de mi diario personal de la investigación arroja cierta información complementaria sobre la forma en la que se percibe esta dinámica, lamentando la

falta de continuidad en el desarrollo de los temas, la falta de más perspectivas o voces y las intervenciones que, a juicio del participante resultan demasiado genéricas. Es un extracto interesante que nos deja ver las contradicciones que viven los participantes: por una parte se reprocha que no se continúen los temas (producto como hemos visto en el apartado anterior de que cada participante hable desde sus inquietudes en cada momento) y a la vez se reclaman más intervenciones de otros participantes, lo cual, como se ha visto, podría llevar a más apertura de temas y abandono de los ya tratados. Por otra parte, se muestra la contradicción de reclamar más participantes, pero la participación de una nueva componente del grupo es valorada como no muy enriquecedora. Entendemos que estas contradicciones son debidas a las motivaciones e ideas que cada participante se hace sobre los fines y formas de desarrollo de la comunidad (un tema sobre el que volveremos más adelante).

Se toma un tema, se da una opinión, normalmente bastante elaborada y justificada, pero no se vuelve sobre él o se busca contrastar las hipótesis o asertos lanzados con la nueva práctica comentada.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Junio de 2014)

Este participante, cuando habla del proceso de seguimiento de los temas que salen, señala que los participantes escogen un tema y lo comentan, pero raras veces vuelven sobre él o tratan de contrastar lo que ellos mismos han dicho con una práctica o una nueva reflexión. Esta percepción del participante se refrenda con una observación detenida de los diagramas de aparición cronológica de los temas en las Unidades Didácticas. Más de la mitad de los temas tienen dos o tres comentarios en un momento puntual y ya no vuelven a aparecer durante todo el hilo. Como he señalado anteriormente, son muy pocos los temas que reciben una atención regular a lo largo de toda la Unidad Didáctica o que, a pesar de que son temas genéricos sobre educación o educación física, no presentan continuidad a lo largo de las diferentes unidades didácticas.

Claro, si cada tema propuesto por una persona, lleva a que a otra le sugieran, por ejemplo, otros tres temas y cada uno de esos temas sugiera otros tres en los otros participantes, nos podemos imaginar que al final se habla de muchas cosas, pero muchos de los temas quedan planteados sin que nadie los retome y los intente confirmar con la práctica, con fundamentación teórica, o con nuevas hipótesis.

(Entrevista a participante 1 en (Re)Produce. Junio de 2014).

Al igual que la metáfora de las “resonancias” o las ondas del estanque de la que se hablaba en el anterior epígrafe, se sugiere aquí que existe un crecimiento casi exponencial del número de temas tratados a lo largo de cada Unidad Didáctica. Se produce, por lo tanto, un efecto similar a la imagen que se observa en un árbol, cuyo tronco da lugar a algunas ramificaciones que más adelante darán lugar a varias más, dando éstas a su vez otras tantas. Así pues, del tronco que teníamos al comenzar, ahora tenemos infinidad de ramas con un origen común pero con direcciones diferentes. Esta imagen no es perfecta para describir lo que ocurre en

(Re)Produce, ya que algunos temas secundarios, terciarios, etc, sí que vuelven a recurrir a elementos anteriores, retroalimentando el debate y estableciendo (en algunas ocasiones, las menos) un ciclo cerrado o incluso una espiral. Sería, volviendo al ejemplo del árbol, como si algunas ramas se injertaran en el tronco y de este injerto saliera una nueva rama que, en algún momento, volverá a injertarse en cualquier lugar del árbol.

Algunas quedan resueltas, pero la mayor parte de ellas quedan sin resolver

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Junio de 2014)

Algunas cuestiones quedan resueltas para algunos, pero para otros pueden quedar a medias para otros. Creo que la mayoría de las cuestiones planteadas no tienen una resolución definitiva o única. Muchas de las preguntas simplemente se hacen para encontrar posibles diferentes alternativas a un problema concreto.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Mayo de 2014)

Si resuelta es tener definitiva, no quedan resueltas. Hay veces que es porque no se pueden resolver y otras veces porque nos vamos a otros temas.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Mayo de 2014)

La percepción general de los participantes es que los temas que van apareciendo no quedan resueltos del todo. Como señala uno de ellos, quizá hay ocasiones en las que no hay opción de resolución, porque tampoco la habría en un debate cara a cara. Aquí entran los temas cuyas posibilidades están construidas sobre formas distintas de entender la enseñanza, el currículum educativo, diferentes contextos educativos con grandes variaciones, etc. Por lo tanto, no siempre la solución de un problema de los que se tratan en la plataforma es A o B, sino que con gran frecuencia la respuesta puede ser múltiple e importa más el proceso discursivo que el hecho de alcanzar una solución. El último comentario de los tres anteriormente expuestos expone una doble causa de la falta de resolución de los debates: o bien los temas debatidos no tienen solución posible, o bien el debate se reorienta, haciendo que cambien de rumbo los argumentos y el eje central del mismo. Queda, pues, en el camino un debate que era interesante.

*Es solo una idea. Ni buena ni mala. Una idea con una justificación.
Probablemente sugiera otra mejor y así sucesivamente. Es lo rico de compartir.*

(Extracto de post de participante 4 en (Re)Produce)

En el caso concreto del extracto de post, el participante acaba de exponer una solución a un problema planteado por una alumna en prácticas para una de sus sesiones. Después de exponer su planteamiento, el participante señala que lo que acaba de hacer es simplemente dar una idea justificada. Corrobora nuestro razonamiento sobre la multiplicación de temas y la posibilidad de que algunos no queden resueltos nunca al señalar que quizá su idea dé lugar a otras mejores.

Termina diciendo que esto “es lo rico de compartir”, dejando entrever que entre todos se pueden ir sumando hilos de un tapiz que nunca llega a tener una respuesta definitiva.

Observamos, pues, que surgen multitud de temas en cada hilo de debate. Algunos son el inicio del debate mismo y otros van apareciendo como resultado de la aparición de conceptos o ideas lo suficientemente interesantes para los participantes como para merecer un tratamiento especial dentro del hilo. Algunos temas pierden el interés de la comunidad muy pronto, otros no tienen continuidad simplemente porque han aparecido casi al final del hilo de debate y otros (la minoría) disfrutan de una atención regular por parte de casi todos los participantes; los mismos que reconocen no cerrar en casi ninguna ocasión los temas, llegando en pocos casos a soluciones o consensos que permitan concluir el debate. Normalmente éste se interrumpe por otras razones, no porque haya quedado visto para sentencia desde el punto de vista de la resolución de los problemas planteados.

4.6. Tipos de diálogo en (Re)Produce

4.6.1. El diálogo

Según la Real Academia Española de la Lengua, una de las acepciones de diálogo es “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”. Por lo tanto, en un diálogo tenemos dos elementos esenciales:

- El objeto/los objetos del diálogo (ideas, afectos...)
- Los sujetos del diálogo (dos o más personas)

El objeto del diálogo es aquello de lo que se habla, lo que hace confluir a dos o más personas en torno a un asunto concreto. Puede ser uno solo o varios objetos en un mismo diálogo. Los sujetos del diálogo son las personas que participan del mismo. Pueden ser dos o más personas.

4.6.2. Tipos de diálogo en (Re)Produce

Aunque existe un cuerpo teórico sobre los diálogos y su clasificación, en el caso de lo que sucede en (Re)Produce quizá sea más interesante hacer una adaptación para obtener una clasificación que facilite la comprensión de la realidad de la plataforma. El proceso que hemos seguido para ello ha sido el siguiente:

- Lectura de los post de los distintos hilos de debate en (Re)Produce
- Anotación de los patrones repetidos en los diálogos que se producen
- Creación de unas categorías de diálogo, de tal forma que cualquier diálogo que se produzca en cualquiera de los hilos de debate pueda encontrar su lugar en alguna de ellas.
- Pruebas para comprobar si, efectivamente, las categorías establecidas eran capaces de asumir todos los tipos de diálogo.

A partir de los análisis que se venían haciendo sobre la diversidad/dispersión de temas, nos pareció interesante dotarnos de algún elemento de contraste más visual para confirmar o detallar las informaciones de los participantes. Para ello construimos tres grandes categorías de los tipos de diálogo en función de si éstos se abrían temas a partir de un tema anterior, continuaban temas o abrían temas no tratados. En función de ello se obtenían tres grandes categorías de diálogo:

- Diálogo disperso (o divergente)
- Diálogo paralelo
- Diálogo confluyente (o convergente)

A partir de esas grandes categorías y, tras estudiar los diálogos en la comunidad de práctica, se llegó a los siguientes tipos de diálogo:

- Diálogo disperso del propio participante: en este tipo de diálogo, el participante presenta dispersión consigo mismo, ya que salta de un tema a otro, una oración puede no tener continuidad con la anterior o aborda diferentes asuntos que se entremezclan en el discurso. Ejemplo:

Buenas noches, compañeros!

Disculpad la tardanza. La verdad es que pensaba que la plataforma me enviaría un mail cada vez que alguien hiciera un comentario y, como me extrañaba que nadie escribiera nada, me he metido ahora de casualidad y veo que ya hay muchas cosas (y muy interesantes) dichas.

Espero estar más atento para la próxima.

Ahora, por hacer un simple comentario a Dani, cuando dices en un momento dado "aquí entra de nuevo el aspecto reflexivo, incluyéndose en el cuerpo del alumno también su mente", yo lo explicaría de otra manera. Más que nada porque, con afirmaciones de ese tipo, seguimos perpetuando esa idea dualista de persona compuesta por "diferentes partes". Idea que, además, en poco favorece a la Educación Física, desde mi punto de vista.

Un abrazo!!

Hola de nuevo!

Antes de nada, me presento, ya que antes fui directo al grano y no me di cuenta de que Daniel y yo no nos conocemos.

Yo también soy maestro de Educación Física en un centro público de la provincia de Salamanca. Este curso soy tutor de un 6º de Primaria, dando Lengua y Matemáticas pero, curiosamente, a mi curso no le doy Educación Física. Solamente doy Educación Física en el Primer Ciclo (es un colegio bilingüe, así que algunas horas las doy en inglés –o en lo que los alumnos y yo creemos que es inglés, que dista mucho de lo que realmente es el inglés, aunque ese es otro tema-).

Escribo porque tengo una duda. Cuando Alfonso me comentó lo de la creación del nuevo grupo "Aplicación de lecciones a nuevos contextos", ya estuvimos hablando de lo oportuno e interesante que sería ver cómo las propuestas del TPC pueden ser aplicadas en ambientes diferentes y ver cómo funcionan.

Está claro que dichas propuestas han de ser analizadas, seleccionadas y llevadas a cabo teniendo en cuenta las características peculiares del centro y de los escolares a los que van dirigidas. Me imagino que es por eso por lo que, en el mensaje inicial de Daniel, Alfonso le explica que el TPC trabaja con "Proyectos de Unidad Didáctica", no con "Unidades Didácticas" propiamente dichas, como hacen las editoriales. Y esto es porque los "proyectos" necesitan de unos continuos reajustes que siempre son necesarios, incluso aunque sea el mismo maestro quien los ponga en práctica en el mismo centro escolar (a mí no me sale igual una Unidad Didáctica este curso que el curso anterior, a pesar de que la llevo a cabo en el mismo colegio e incluso algunos escolares son los mismos exactamente, aunque supongo que ni ellos ni yo somos realmente los mismos de hace un año; esto implica que el producto original se vaya transformando en otro distinto y, por tanto, la necesidad de evaluar la Programación y dotarla de un carácter abierto y flexible)...

(Post de un participante en (Re)Produce)

Esta dispersión que se produce en el discurso de un mismo participante es muy habitual cuando los post son largos. Se intentan abordar varios temas y cuando no se hace de una forma muy sistemática (con guiones, por ejemplo), el resultado puede ser disperso.

- Diálogo disperso entre participantes: este tipo de diálogo pertenece también a la categoría de diálogos dispersos, pero esta vez la dispersión se produce entre los comentarios de los distintos participantes. Se encuadran en esta categoría aquellos en los que no hay una réplica como tal al comentario anterior, sino que justamente se produce una dirección opuesta o cada vez más alejada del post que le precede. Veamos un ejemplo de la misma UD:

Hola a todos/as

Empezando por el final, ya sabéis que se puede invitar a cualquiera, solo hace falta que tenga interés por analizar prácticas de educación física. No importa dónde haya estudiado o qué haya estudiado, cuanta más diversidad de opiniones más ricos serán los análisis.

Sobre la lección, parece que la cosa les tiene enganchados. Los relatos aportan gran cantidad de detalles que ayudan mucho a hacerse una idea del contexto. Muchas gracias por el esfuerzo. La verdad es que parece que lo estamos viviendo en directo. Ahora que lo digo se me ocurre si podrías meter alguna foto que hagas con el teléfono, aunque sea para hacernos una idea espacial del contexto.

-Que pena lo del profe de Lengua. Tenemos que hablar más en los claustros, pero bueno, deja abierta una puerta futura. Quizá para futuros temas surja algo preparándolo con algo más de tiempo.

-No cuentas mucho de tu labor, las informaciones que les das, las preguntas que les haces o las preguntas que hacen ellos y tus respuestas. Digamos que ese es el contenido más explícito.

-También me gustaría saber qué les queda a los chavales, qué opinan, qué conocimientos van adquiriendo, si siguen pensando que la norma surge del

grupo o la norma viene impuesta de fuera; si saben qué modificar en el juego y qué consecuencias tiene cada modificación; si creen que esto les sirve de algo; si creen que esto es Educación Física... Bueno, no te aburro. La verdad es que son informaciones a las que muchas veces no podemos acceder, porque a los escolares les cuesta verbalizar muchas de estas cosas.

-Siguiendo con la carta a los Reyes Magos, jeje, me gustaría saber de qué hablaban mientras construían los juegos y cómo pactaban las normas.

Abrazos

Reflexiones sobre la Sesión 4 de la UD Juego Bueno (4 de diciembre de 2013)

Para comenzar, un buen resumen podría ser la siguiente frase: "Ha molado". Esta ha sido una frase que he oído a uno de los alumnos al término de la sesión. ¿Qué ha ocurrido en ella?

- 9:45. Los alumnos bajan al patio, cada uno con las fichas de sus juegos terminadas y esperan a las indicaciones del profesor. Yo elijo a un grupo que es el que va a comenzar presentando su juego (el grupo que había terminado primero el día anterior) y pido al resto que escuchen atentamente. Les digo que en ese momento los profesores son sus compañeros (los que explicarán el juego), así que tienen que hacerles caso a ellos. "Yo desaparezco", señalo.

- 9:50. Los cinco alumnos (chicos todos ellos) se ponen enfrente del resto de la clase y comienzan a leer la ficha de su juego. "Eh, que no se oye", "Hablad más alto" "¿Qué dicen?"...son frases que se oyen provenientes del grupo del resto de la clase. Yo les comento que hablen más alto (faltando a mi propósito de "desaparecer"). Terminan de explicar el juego (más bien de leerlo) y los compañeros empiezan a levantar la mano. "¿Pero con qué se pilla?" pregunta uno. "Jolín, pues con las pelotas de tenis, que ya lo hemos dicho" responde Marcos, el "líder" del grupo que explicaba. "¿Pero solo la liga uno al principio"? pregunta otro. "¡Que sí...!!!!!" responden dos o tres a una sola voz. (sigue relatando la lección)

(Extracto de post en (Re)Produce)

En su post, A. me ha hecho algunos comentarios sobre mi lección. También me ha expresado que le gustaría tener más información sobre determinados temas. Yo, en mi post siguiente, en lugar de contestarle lo que hago es detallar la nueva sesión que he llevado a cabo. No será hasta el siguiente post cuando ya retomaré lo que señalaba A. para tratar de darle respuesta. Esta dispersión ocurre en varias ocasiones en el foro cuando en un mismo día se cruzan varios post que, aunque se ordenan en el foro cronológicamente, puede ser que uno no sea la respuesta del anterior. También ocurre cuando una persona se ha enganchado tarde a un hilo de discusión y hace su intervención obviando las anteriores y centrándose solo en una de ellas (de acuerdo a sus intereses, por ejemplo).

- Diálogo paralelo: este tipo de diálogo se distingue del anterior porque la dirección que sigue un post del anterior no es alejándose, sino yendo hacia un lugar común pero sin que haya puntos de unión entre el discurso de uno y el discurso de otro.

Primera sesión de la Unidad Didáctica. 21/01/14

Estas Navidades se ha inundado la sala de judo de mi colegio (el tatami), por lo que aún no podemos utilizarla. Esto quiere decir que la Unidad Didáctica (al menos las primeras sesiones) tenemos que hacerla en el pabellón utilizando las únicas cuatro colchonetas que hay en él. Ha sido un contratiempo, porque yo pensaba que la sala de judo ya estaba utilizable, y no es así.

Por lo demás, os comento cómo ha ido la primera sesión:

Reúno a los alumnos, que se sientan en el suelo frente a mí, y les leo el título de la Unidad Didáctica que vamos a hacer: "Creamos una producción escénica desde la construcción segura de figuras humanas". Cuando termino de leer el título se oye alguna risita y muchos: "¿Qué?". Yo sonrío y vuelvo a leer el título. Siguen sin pillarlo. Después de dejar un minuto que comenten qué han entendido del título (que viene a ser nada), les digo: en otras palabras, haremos una unidad basada en construcciones que haremos con nuestro propio cuerpo, tratando de que éstas sean seguras. Al final de la misma tendréis que hacer una representación usando varias figuras humanas, sin perder de vista el asunto de la seguridad...

Hola!

Yo también he empezado, con 2º de Educación Primaria, a aplicar la unidad didáctica. Me encuentro con muchos problemas derivados de mi situación en el centro: es un colegio bilingüe en el que varias de las clases tienen que ser en inglés (hándicap para desarrollar los contenidos de la materia, se rompe ese equilibrio entre lo que el docente quiere enseñar y lo que tiene que enseñar y cómo lo tiene que enseñar), en algunas de esas clases tengo a un "lector americano" que no trabaja este contenido porque no se siente seguro con él y, en fin, que son clases un poco "de aquella manera".

A excepción de estas dificultades que no forman parte del hilo, sí os comento algunas cosas que voy viendo y que, quizá, sirvan para abrir a otras perspectivas. Trabajo este contenido (adaptándolo al alumnado de siete años a situaciones más sencillas -equilibrios por parejas y por pequeños grupos, pequeñas construcciones humanas, etc.-) porque creo que es un contenido rico por varios motivos: hace que los estudiantes sean más creativos, aporta esa situación de "reto" que tanto favorece los aprendizajes de nuestra área y, además, fortalece las relaciones interpersonales...

(Diálogo entre dos participantes en (Re)Produce)

Este tipo de diálogo es frecuente cuando hay dos participantes que están desarrollando las mismas UD en sus respectivos centros educativos. Este es el caso, por ejemplo, de Gustavo y yo. Ambos estábamos poniendo en práctica la UD de Acrosport en el mismo momento en nuestros centros. Y al comentar sobre ello en MultiScopic, aunque estamos hablando de asuntos parecidos, cada cual lo hace desde una perspectiva distinta de práctica y experiencia, lo que da lugar a que, si bien el objeto de debate es el mismo y ambos discursos tienen la misma orientación, cada uno sigue una línea paralela a la otra ya que el punto de partida no es el mismo.

- Diálogo confluyente confrontando: este es el primero de los diálogos confluyentes. En él hay un momento de encuentro entre el discurso de un participante y otro. Este encuentro tiene como particularidad que es una confrontación entre las ideas de ambos participantes.

Me parece interesante el tema de la formación del profesorado. Mi experiencia como estudiante de INEF, Magisterio, Máster, etc... me permite afirmar sin vacilar que la educación universitaria no tiene una orientación realista hacia la práctica docente del futuro profesor. No me atrevo a decir qué porcentaje de lo que me han enseñado me sirve para mi día a día. Sé que es bajo. Con eso me vale...()...es bastante lamentable, pero es así. ¿Sabéis qué profesores me han ayudado más para formarme como docente? Aquellos que me han dado clase los sábados porque de lunes a viernes trabajaban en un colegio.

Una reflexión totalmente contraria a la mía. En mi caso, la formación inicial (en Magisterio) ha sido determinante para formarme como maestro y para desarrollarme como investigador de mi práctica.

La formación inicial en CCAFD me descubrió otros ámbitos: la investigación biomédica. También fue muy importante este periodo.

Supongo que los estudios universitarios, como cualquier otra cosa, dependen mucho de la perspectiva con la que los afrontemos. Pero, en mi caso, no soy "víctima" de esa ruptura teoría-práctica.

Tenemos artículos publicados sobre el tema y algún otro que está en proceso de publicación. Seguro que N. los tiene más a mano y te puede pasar alguno.

Abrazos!!

La perspectiva con la que uno afronta un estudio universitario es esencial, claro está. Pero por muy positiva que esta sea, es esencial cómo se lleva a cabo la enseñanza universitaria.

Claro que un entusiasta de la natación puede aumentar su nivel entrenando en una piscina de 10 metros de largo, si le pone ganas. Pero si con esas mismas ganas y esa perspectiva positiva entrena en una piscina olímpica, los resultados serán mejores.

(Diálogo entre dos participantes en (Re)Produce)

Este es un ejemplo muy claro de diálogo confluyente confrontando. Ambos participantes hablan de lo mismo: formación del profesorado, pero presentan opiniones prácticamente opuestas. Al comentario de uno le sigue la réplica del otro y así sucesivamente. Esta concatenación de post es lo que distingue mejor, desde mi punto de vista, la matización de la confrontación.

- Diálogo confluyente matizando: el encuentro entre los discursos de los participantes en este tipo de diálogo se basa en la matización. Un participante confluye con un comentario anterior para matizarlo, hacer una pequeña corrección, etc.

Os dejo un artículo interesante. <http://www.sparkpe.org/blog/physical-activity-vs-physical-education/>

Hola!

Pues, a mi modo de ver, hay un error conceptual en ese artículo. Quizá sería más apropiado hablar de las diferencias entre "ejercicio físico" y "Educación Física".

La actividad física no es otra cosa que cualquier movimiento corporal que lleva implícito un gasto de energía por encima del nivel de reposo...

(Diálogo entre dos participantes en (Re)Produce)

G. detecta en el artículo que propongo algunos elementos con los que no está de acuerdo y lo pone de manifiesto en su post. No hay una línea demasiado definida siempre entre la matización y la confrontación. Puede parecer, por la connotación cultural de cada una de las palabras, que la diferencia entre ambas está en el tono. Pero quiero pensar que entre estos dos conceptos no hay una diferencia solamente de tono o estilo discursivo, sino algo más profundo aunque poco tangible y, en muchas ocasiones, difuso. Este ejemplo de diálogo lo he enmarcado como matización porque Gustavo toma un concepto determinado del artículo y lo somete a una reflexión crítica. Después de esta matización yo no hago ninguna otra referencia, por lo que no se establece en ningún caso una confrontación. Ésta, para que se produjera, habría de ser una discusión teórica sobre un asunto en la que se implican dos o más partes, no solo una.

- Diálogo confluyente ampliando: son aquellos diálogos en los que un participante continúa con el tema anterior y abre el espectro de reflexión en torno al mismo. Tomando el ejemplo de una cámara fotográfica que está enfocando a un árbol en el bosque, la ampliación sería abrir el objetivo de tal forma que no sólo veamos el árbol, sino los árboles que le rodean, el suelo en el que está plantado, su entorno cercano, etc. Con este tipo de diálogo se logra comprender mejor el lugar en el que un tema está situado: su contexto, su marco teórico, las experiencias con respecto a ese tema y las variaciones que puede tener, aunque renunciamos a una información más exhaustiva sobre el mismo.

Hola a todos!

*...en esta sesión van a jugar una especie de "torneo" por equipos, pero no buscamos que jueguen unos contra otros si no que lleven a la práctica la estrategia que cada uno de los alumnos ha pensado y dibujado en casa. En este torneo, cada niño asume el papel del entrenador al exponer su táctica y dirigir a su equipo. El número de niños es siempre impar, por lo que:
¿Qué es mejor?*

Hola Bea, bienvenidas.

Lo que comenta D. es una opción posible, los que han diseñado su estrategia les pasan el folio a los observadores y éstos valoran si se ha seguido el plan, en qué ha fallado y qué nuevo plan propondrían.

Otra opción es que mientras dos equipos están poniendo en práctica sus jugadas, el tercero esté ensayando y diseñando las suyas. En ese caso se puede dividir la clase en dos espacios: una zona de ensayo y una zona de evaluación. De todas formas, yo pondría siempre más cacos que polis (a no ser que sean muy hábiles).

(Diálogo entre dos participantes en (Re)Produce)

Una participante, maestra en prácticas, expresa una duda acerca de cómo enfrentar una actividad en clase de Educación Física. Para ello propone dos formas de agrupamiento (grupos pares, grupos impares). Un participante toma esta propuesta y la amplía dando más opciones sobre el mismo asunto. De esta forma, pone la lupa sobre el tema en cuestión y así genera una mayor concreción muy necesaria para la urgencia de la participante.

- Diálogo confluyente profundizando: este tipo de diálogo es similar al anterior, pero con la diferencia en la dirección que toma el mismo. Si en el tipo anterior se abre el campo de debate sobre un mismo tema (en sentido horizontal hacia múltiples direcciones), en este la dirección que se sigue es vertical, ahondando en el tema en cuestión. Siguiendo el ejemplo de la cámara fotográfica, esta vez se trataría de aumentar el zoom de tal forma que el encuadre se concretizara en una sección de la corteza del tronco, por ejemplo, o en una hoja del árbol en particular, etc. Con este tipo de diálogo renunciamos a una visión general del tema, pero podemos centrar el debate en un punto concreto del mismo.

Lo de la idea de flexibilidad está clara. Lo que hacemos se parece más a una coreografía que a una estrategia, pero no le quitamos valor ¿sabéis lo que supone para un chaval egocéntrico y lleno de pensamiento simbólico superar las ganas de hacer lo que le pide el cuerpo (que es quedarse en la "casa" o ir a su bola) y seguir un plan colectivo? De todas formas ya os pondré otros vídeos de la lección de Pablo para que veáis cómo iban incorporando más decisiones en el juego y tenían en cuenta más opciones y posibilidades. Es un trabajo del profe el irles haciendo tomar conciencia de todos esos ingredientes, aunque ellos no son tontos y si les preguntas de forma adecuada muchos caen en la cuenta de las cosas a resolver durante el juego.

¡Que bueno el tema de la flexibilidad! (aunque creo que no es el término adecuado y preciso)

¿Cuántas veces hemos oído eso de que los planes están para no cumplirlos? Tan mal profesor es quien no lleva un plan de lección establecido como el que, pase lo que pase, lleva a término el plan previsto sobre el papel.

Lo mismo ocurre en este tema con los alumnos en los juegos. Son fases y modos de avanzar en el conocimiento.

Me parece clave la respuesta de Alfonso respecto a conseguir que un alumno egocéntrico cumpla lo pactado pase lo que pase, pero en este tema de las estrategias es un poco pobre y es algo que habría que conseguir en las primeras etapas. Pero no por ello una fase previa fundamental.

Casi todas las fichas de estrategias que suele proponer el profesor (ver tesis de Alfonso) llevan implícita la posibilidad de proponer opciones o variantes de la estrategia diseñada.

Los niños deben tener claro que ellos llevan un plan establecido y que todos deben cumplir, pero deben aprender a prever las acciones del oponente y darse alternativas pactadas y planificadas previamente...(sigue)...

(Diálogo entre participantes en (Re)Produce)

En este caso, el segundo interviniente en el diálogo toma lo dicho por el anterior y lo somete a un proceso de profundización. Se sirve para ello incluso de referencias a la literatura existente sobre el tema (iniciación deportiva en el Baloncesto). Leyendo su post puede uno imaginarse la imagen de un cirujano diseccionando un órgano, viendo los elementos que lo componen... en definitiva, no quedándose en la superficialidad del asunto sino entrando en mayor nivel de concreción.

4.6.3. Utilización de los tipos de diálogo en (Re)Produce

Así pues, una vez vistos los tipos de diálogo que hemos planteado como representativos de la realidad de (Re)Produce, veremos en qué medida han sido utilizados cada uno de ellos. Nos serviremos para ello del estudio cuantitativo que hemos llevado a cabo con la elaboración de diferentes diagramas cronológicos. Uno de ellos está basado en la identificación de los diferentes tipos de diálogo que se dan en cada Unidad Didáctica y su momento de aparición en la línea temporal. Un resumen de las seis Unidades Didácticas puede ser el siguiente:

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. DIÁLOGO						
	Disperso del propio participante	Disperso entre participantes	Paralelo	Confluentes con frontando	Confluentes matizando	Confluentes ampliando	Confluentes profundizando
UD 1. Juego bueno	10/11,9%	12/14,2%	12/14,2%	13/15,4%	11/13%	11/13%	15/17,8%
UD 2. Estrategias	1/2%	5/10,2%	14/28,5%	2/4%	11/22,4%	11/22,4%	5/10,2%
UD 3. Parkour	2/3,6%	8/14,5%	8/14,5%	4/7,2%	11/20%	7/12,7%	15/27,2%
UD 4. Contact dance	0/0%	0/0%	1/3%	4/12%	7/21%	21/63%	0/0%
UD 5. Acrosport	6/12%	5/10%	14/28%	4/8%	13/26%	7/14%	1/2%
UD 6. La Carrera	14/12%	28/24%	9/7,6%	25/21,3%	24/20,5%	11/9,4%	6/5,1%
TOTAL	33/8,5%	58/14,9%	58/14,9%	52/13,4%	77/19,8%	68/17,5%	42/10,8%

Tabla 11. Tipos de diálogo en cada UD.

El tipo de diálogo que más se repite en la plataforma es el diálogo confluyente matizando, con un 19,8% sobre el total. Le sigue el diálogo confluyente ampliando, con nueve apariciones menos (17,5% del total). El diálogo disperso del propio participante, con un número de apariciones que le otorgan el 8,5% de la representatividad en el abanico de tipos de diálogo, es el menos utilizado por los usuarios en la plataforma, seguido del diálogo confluyente profundizando con menos de un 11% (42 apariciones entre las cinco Unidades Didácticas).

Más de un tercio de los tipos de diálogo son confluentes ampliando o matizando, y si le sumamos los diálogos de profundización obtenemos casi la mitad de las

apariciones claras de tipos de diálogo. Es, por lo tanto, un hecho a significar que al menos uno de cada dos diálogos que se producen en la plataforma se producen en el contexto de una convergencia que da como resultado una matización, una ampliación o incluso una profundización del tema debatido. Enfrentando los dos tipos de diálogo opuestos (dispersos y confluyentes), por cada diálogo que produce dispersión hay más de tres que llevan el debate hacia una confluencia, sea del tipo que sea. El debate paralelo tiene una representatividad en la plataforma de menos del 15%.

4.6.4. Diferencias entre hilos de debate en el uso de los tipos de diálogo

Podríamos preguntarnos si este fenómeno se produce en cada Unidad Didáctica (y, por tanto, es propio de la dinámica de esta comunidad), o si existe una particularidad especial en alguna de ellas, de manera que los contenidos condicionan los tipos de participación. Haciendo un análisis algo más exhaustivo, en el que tenemos en cuenta lo que ocurre en cada Unidad Didáctica en lo referente a la aparición de los diferentes tipos de diálogo, obtenemos algunos datos interesantes:

- Los diálogos dispersos del propio participante se dan en su mayoría en la Unidad Didáctica de Juego Bueno, la Unidad Didáctica de la Carrera y en la Unidad Didáctica de Acrosport. En la de Contact Dance, sin embargo, no se produce ni un solo diálogo disperso del propio participante.
- Los diálogos dispersos entre participantes tienen un nivel de relevancia similar en todas las Unidades Didácticas salvo en la de Contact Dance, en la que no se produce tampoco ningún diálogo disperso entre participantes y en la de la Carrera, en la que uno de cada cuatro diálogos son de este tipo.
- Los diálogos paralelos se producen por igual en todas las Unidades Didácticas salvo, de nuevo, en la UD de Contact Dance (tan solo se detecta un momento de diálogo paralelo en todo el hilo) y en la UD de la Carrera, con menos de un 8% de utilización.
- Los diálogos confluyentes confrontando se producen en una medida similar en todos los hilos, si bien es el de la Unidad Didáctica de la Carrera la que concentra un mayor uso de estos diálogos de confrontación.
- Los diálogos confluyentes matizando son los que mayor regularidad presentan a lo largo de los seis hilos de debate.
- Los diálogos confluyentes ampliando, si bien tienen representación en todas las Unidades Didácticas, están en su gran mayoría (dos tercios) en la Unidad Didáctica de Contact Dance, que recordemos no tiene ningún diálogo disperso y tan solo uno paralelo.
- Finalmente, hay diálogos confluyentes en los que se profundiza en todos los hilos casi por igual, exceptuando en las Unidades Didácticas de Contact Dance (en la que no hay ninguno) y Acrosport (con tan solo un diálogo confluyente profundizando que se haya detectado).

4.6.5. El hilo de Contact Dance: un caso especial

El caso del hilo de Contact Dance merece un estudio algo más concreto. ¿Por qué en este hilo no hay ningún diálogo disperso? ¿Por qué hay tan solo uno paralelo? ¿Por

qué este hilo tiene tantos diálogos confluyentes de ampliación? Y por último, ¿por qué no hay ningún diálogo confluyente en el que se profundiza?

En esta Unidad Didáctica el 63% de los diálogos que se producen son confluyentes ampliando y el 21% son confluyentes matizando. Esta Unidad Didáctica comienza con mi propia incertidumbre sobre cómo abordarla, como puede observarse en el siguiente fragmento:

Leyendo el plan de lección 1, me surge una duda: ¿Qué hacemos para formar las parejas para la "representación final de la sesión"? En el resto de ejercicios van cambiando de parejas todo el tiempo, pero en este último trabajan únicamente con una persona. ¿Dejo que sean los alumnos los que se emparejen? ¿Hago yo las parejas? ¿Preferiblemente mixtas? ¿O no?

(Extracto de post de D. en (Re)Produce)

De hecho, pese a los consejos de otros, la primera experiencia es decepcionante. Basta la lectura de la frase con la que comienzo el post:

Buenos días. Aún temblando, os resumo cómo ha ido la primera sesión de la UD.

(Extracto de post de D. en (Re)Produce)

Otro fragmento del mismo post:

...Y es la verdad, compañeros. Me he quedado un poco "tocado". Nunca habría imaginado esto. Ha sido para haberlo grabado, de verdad.

(Extracto de post de D. en (Re)Produce).

Así pues, con este inicio, se produce un efecto de implicación total y absoluta de todos los participantes en el hilo con el objetivo de ayudarme y tratar de hacer entre todos que la Unidad Didáctica tenga éxito. A partir de mi post de "auxilio", se suceden un sinnúmero de intervenciones en las que se van ampliando algunos conceptos y proponiendo actividades nuevas o derivadas de otras anteriormente señaladas. En definitiva, lo que se produce es un proceso continuo de ampliación de las posibilidades que pueden probarse en las sesiones de la Unidad Didáctica con el fin de llevarla a buen puerto. En este caso parece que los participantes no piensan en la confrontación. Tampoco escriben post de corte filosófico-moral o de elevado nivel teórico, como sí sucede en otros hilos. Los comentarios son del tipo:

Prácticas como la de a partir de un contacto fijo y básico (en la espalda, la nuca, brazo, etc.) tratar de guiar a alguien tratando de mandar información clara y limpia. Eso puede repetirse tratando de codificarlo. Ir creando unos códigos lo más parecidos al contact e incluso utilizando los del contact en acciones tan básicas como caminar, rodar, etc. Creo recordar que M. y B. daban dinamismo a las figuras del acrosport y en realidad lo llevaban a un contact dance y seguían en las figuras humanas.

Se puede empezar a pasar de lo estático al movimiento con cosas muy simples como por ejemplo: por parejas uno se mueve a su libre albedrío con música sugerente y el otro tiene que seguirle por la sala manteniendo sólo su muñeca como punto de contacto. Y se van cambiando las partes con las que le tiene que seguir. Se les pide que vayan lentos y que no sea solo correr, sino que puedan ir al suelo y volver a la posición de pie. Se les puede limitar el nivel pidiéndoles que hagan el ejercicio en el nivel bajo.

Propuesta 1: Por parejas se trata de moverse por el espacio sin perder el contacto entre los antebrazos (dígase manos, hombros, espalda, muñecas). Uno dirige y el otro le sigue.

Sobre el niño lesionado, yo creo que en esta UD es fácil su integración. Según hacia dónde quieras ir con las propuestas, pero si sigues centrado en diálogos no verbales, da un poco lo mismo si está sentado, de pie o tumbado, siempre se puede hacer una propuesta de diálogo no verbal que se adapte a su situación.

(Extractos de post de participante 2 en la UD Contact Dance en (Re)Produce)

Estos son claros ejemplos de comentarios que forman parte de diálogos orientados a la mejora de una práctica educativa concreta, por medio de la ampliación de recursos, ideas, ejercicios, herramientas o compartir experiencias. Son diálogos confluyentes en un mismo tema, con un objeto del debate bien centrado, sobre el que se van añadiendo propuestas de ampliación de los diferentes participantes. Será esta la Unidad Didáctica que cumpla con mayor rigor el objetivo principal de la plataforma, expresado por algunos participantes:

El objetivo de Multiscopic es mejorar la práctica docente

El objetivo principal de Multiscopic es generar debates que lleven a plantear mejoras en la acción del profesor en las clases de Educación Física

Se trata de mejorar las prácticas educativas en Educación Física

(Entrevistas a participantes 4, 7 y 2, respectivamente, en (Re)Produce. Junio de 2014)

Además de haber diálogos confluyentes de ampliación, también hay varios de matización. Son diálogos basados en intervenciones de participantes que alguno de los participantes considera tratar de una forma especial, ya sea aportando su experiencia previa o su bagaje formativo. Son matizaciones hechas desde el punto de vista constructivo, sin buscar la confrontación ya que, como hemos señalado antes, el espíritu imperante en este hilo es el de encontrar soluciones prácticas para el desarrollo de la Unidad Didáctica en mi centro educativo.

Si bien hay un gran número de diálogos confluyentes de ampliación y de matización, no hay ninguno de profundización. Y la razón es la misma que la que

hemos utilizado para explicar el fenómeno anterior: no hay una necesidad palpable de entrar en un mayor conocimiento del tema en cuestión, ni tampoco se buscan conclusiones elevadas o teorías consensuadas. Lo importante es que haya propuestas que permitan un desarrollo satisfactorio de las sesiones de la UD. Por lo tanto, se dejan los diálogos de profundización para otros hilos en los que las características son distintas. Y es que otras Unidades Didácticas en las que ninguno de los participantes expresa dudas o deja lugar a resquicios sobre los que arrojar luz poseen una mayor cantidad de diálogos de confrontación, de dispersión o de profundización.

4.7. Tipos de participación

4.7.1. Clasificación de las oraciones

Según la actitud del hablante, las oraciones pueden clasificarse de la siguiente manera, de acuerdo a la taxonomía tomada de González Calvo (2001), a partir del trabajo de Jacobson:

- *Referenciales*
 - *Afirmativas*
 - *Negativas*
- *Expresivas*
 - *Desiderativas*
 - *Dubitativas*
 - *Exclamativas*
- *Apelativas*
 - *Interrogativas*
 - *Yusivas*

4.7.2. Clasificación de las participaciones en (Re)Produce

Para nuestro estudio, esta clasificación puede servirnos como base para entender cuáles son las diferentes actitudes que puede tener el interlocutor, que en este caso concreto sería el escribiente, al participar en la plataforma. Sin embargo, en lugar de tomar como unidad de análisis la oración que, según la Real Academia Española de la Lengua es “*una palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido gramatical completo*”, tomaremos discursos completos contenidos en párrafos o post enteros. Por lo tanto, no será tan importante clasificar cada oración según la taxonomía de las oraciones de acuerdo a la actitud del hablante, sino que se hace necesaria una clasificación que se adecúe a las características discursivas de la plataforma. Así pues, nos interesará estudiar cuáles son los tipos de participación y cómo podemos clasificarlos con el fin de llegar a un momento en el que sea relativamente sencillo encuadrar cualquier post en una o más categorías preestablecidas.

La metodología que hemos seguido para la elaboración de esta clasificación es la siguiente:

- Lectura de todos los hilos de debate de (Re)Produce

- Análisis de los textos e identificación de tonos e intenciones del participante.
- Anotación sistemática de la frecuencia de repetición de patrones de escritura y comunicación.
- Prueba de clasificación según esos patrones detectados.
- Remodelación de la clasificación, habiendo detectado vacíos en la misma o redundancias.

Al final, después de este proceso, hemos llegado a establecer la siguiente clasificación de los tipos de participación en (Re)Produce, según la intención percibida en el participante:

- Para dar soporte práctico
- Para explicar/informar
- Para opinar
- Para preguntar
- Para generar debate

Estas categorías tratan de dar respuesta al porqué de la participación. No nos referimos aquí a las razones que han llevado al usuario de la plataforma a participar en la misma, ya que este es un asunto que trataremos en otro capítulo, sino al objetivo de cada intervención en concreto. Podríamos haber incluido otras como “para bromear”, “para felicitar el cumpleaños de algún participante”, “para dar la bienvenida a algún participante”, etc, ya que son realidades presentes en la plataforma, pero decidimos centrarnos en las más relacionadas con los contenidos. Alguna de ellas, como la de “generar debate”, está relacionada con el tipo de diálogo confluyente confrontando, ya que se da en un contexto de confrontación entre dos o más participantes, aunque también puede estar relacionada más con un tipo de diálogo confluyente de ampliación o de matización. La de “opinar” normalmente va de la mano de tipos de diálogo confluyentes para ampliar o profundizar. La participación con el fin de preguntar suele ser aquella que abre los tipos de diálogo confluyentes, sea cual sea su modalidad de confluencia. El soporte práctico, entendido en casi todas las ocasiones con la narración de experiencias previas, de experiencias en otros centros educativos, de experiencias leídas o vistas en vídeos, etc, entra dentro de aquellos tipos de diálogo de ampliación y profundización. La participación que se hace con el fin de explicar o informar puede estar, al igual que la de preguntar, como encabezado de varios tipos de diálogo tanto confluyentes como dispersos o paralelos.

4.7.2.1. Participación para dar soporte práctico

Durante los cursos 2013/2014 y 2014/2015, del intento de replicar una serie de Unidades Didácticas nacieron las seis Unidades que componen cada uno de los seis hilos de debate de (Re)Produce sobre los que estamos basando este capítulo. Una de las ideas principales de la creación de estos hilos era que yo fuera comentando mis sesiones, con qué problemas me iba encontrando, qué necesidades tenía, en qué áreas necesitaba el consejo del resto de participantes, etc. Algunos participantes escribieron bastante post en los que me hablaban de sus experiencias como docentes en otros centros educativos ya que esto, salvando las

diferencias contextuales, me permitía a mí tener una referencia sobre mi actuación en clase. Otros, en ciertas ocasiones, remitieron sus discursos a publicaciones en las que se trataba el tema en cuestión. También entra dentro de este tipo de participación el que incluye vídeos y fotos, ya que estos materiales audiovisuales sirven como apoyo para una mejor comprensión de la realidad estudiada, amplían información, etc. Algunos ejemplos de este tipo de participación:

Nosotros trabajábamos con unas fichas personales en las que aparecían las variantes a comparar. En esas fichas ellos hacían su apuesta al inicio de la lección en la que decían en cual de las variantes pensaban que habría más goles y en cuál menos.

(Extracto de post de participante 3 en (Re)Produce).

Yo, en algún momento les he llegado a dar fichas con todas estas opciones y ellos solo tenían que ir tachando la combinación de elementos que elegían, o bien se ponen los elementos de cada conjunto de elementos (individuo, relaciones-agrupamientos-participación, espacio, materiales) en paquetes de fichas y sacan al azar elementos para ver si lo que resulta se puede jugar o no (no todas las estructuras de juego imaginables son posibles o tienen interés en la realidad)

(Extracto de post de participante 3 en (Re)Produce)



(Post en (Reproduce) en el que se inserta el link de un vídeo)

4.7.2.2. Participación para explicar/informar

Para esta participación hemos creído importante explicitar tanto la intención de explicar como la de informar, porque no son iguales. Cuando un participante interviene con un post con el fin de explicar, puede estar o bien contestando a una pregunta directa de algún participante o bien ampliando información de tal forma que ésta se entiende mejor o salda algunas dudas que han surgido. Cuando un participante informa utiliza un estilo de lenguaje con muy pocos recursos literarios, tratando de comunicar el mensaje de la forma más aséptica posible para no dar lugar a interpretaciones prejuiciadas o sesgadas. Los ejemplos más claros

de este tipo de post son aquellos en los que el participante, normalmente quien ha tratado de replicar una sesión, expone paso por paso cómo ha transcurrido la misma, con el fin de ofrecer información al resto de participantes que, dadas las características de la plataforma, no han estado presencialmente en la clase y quizá no tengan acceso ni a fotos ni a vídeos.

Responder para D. el abril 30, 2014 a las 2:45pm

Sesión 3.

En la sesión de hoy he cambiado de juego. Quería trabajar las adaptaciones estratégicas dependiendo del número de componentes del equipo de ataque y de defensa y también dependiendo de si existía limitación temporal o no (y cuánta).

Hemos jugado al escondite (siguiendo la recomendación de Alfonso de no introducir aún juegos más complejos desde el punto de vista de los roles alternativos, por ejemplo). Nos ha dado tiempo a jugar dos veces, cada una de ellas de una forma distinta. El juego se ha desarrollado en un espacio muy grande (el equivalente a 7-8 campos de baloncesto, pero con rampas, aparcamientos, etc...

1- Tres "buscadores" y el resto se esconden. Los buscadores han planificado la siguiente estrategia: uno se iba a la zona de arriba, otro a la de abajo y el tercero se quedaba de "perrito guardián" para ir pillando a los que se querían salvar. Los que se escondían tenían como estrategia esparcirse lo máximo posible para evitar que pillaran a varios a la vez.

2- Cinco "buscadores" y el resto se esconden. Además, había un límite de 8 minutos. Si antes de ese tiempo los buscadores pillaban a todos, ganaban. Si terminaba el tiempo y seguían quedando alumnos sin pillar, ganaban los otros. La estrategia de los buscadores ha sido: tres iban a pillar y los otros dos se quedaban vigilando las rampas de acceso a la zona de la cárcel. Los que se escondían han decidido más o menos lo mismo que en el 1, pero yendo por parejas para dividirse cuando viniera alguien a por ellos. En esta segunda versión del juego han surgido varias cosas que han dado lugar a reflexiones interesantes.

(Post en (Re)Produce)

4.7.2.3. Participación para opinar

Este tipo de participación es, normalmente, el más común en cualquier plataforma con una estructura más o menos parecida a la de un foro de debate. Este tipo de participación aglutina, entonces, el mayor número de comentarios en (Re)Produce. El lenguaje que se utiliza ya no es tan aséptico como en el de una participación para informar/explicar, pero al mismo tiempo huye de términos o comentarios que puedan llevar a una confrontación o a un debate que no se busca en este tipo de participación. En algunas ocasiones estos post pueden dar sensación de ser de información o explicación, pero un análisis más exhaustivo refleja una gran cantidad de expresiones e ideas que se escapan del mero objetivo informativo y aportan aspectos personales, pareceres y opiniones propias de cada participante. Se entiende, por tanto, que lo dicho en este tipo de comentarios no puede

entenderse como un axioma, sino como un punto de vista de un sujeto determinado. Exponemos un ejemplo a continuación:

Esta yo creo que es una pregunta clave en todas las UD que proponemos ¿por qué merece la pena que unos niños y niñas a los que sus padres nos ceden unas horas para crecer como personas y ciudadanos tienen que estar haciendo esto y no otra cosa? La respuesta siempre lleva una carga de soberbia, por que conlleva decir que esto es trascendental para la formación de todos los ciudadanos y es mejor que otras cosas (nos podemos llegar a ruborizar si alguien nos insiste en preguntar ¿seguro que es mejor que hagan pirámides humanas a que toquen el piano?). Pero ya sabéis que el currículum se construye en un juego de poder y las áreas que se muestran más débiles o dubitativas terminan desapareciendo. Así que de cara a los colegas de otras áreas debemos mostrarnos seguros y armarnos de buenas razones. Yo he visto en el desarrollo práctico de este contenido muchos detalles que me hacen pensar en que es un tema con mucha potencialidad educativa. He visto a niños y niñas trabajando juntos, con respeto, con implicación, disfrutando de hacer bien con otros. Ahí radica el valor del tema, pero, como todos los temas, tiene un potencial que se puede desarrollar o producir mucho mal, dependiendo de cómo se desarrolle en la práctica (solo hace falta darse una vuelta por las clases de Lengua y ver cómo algo tan ligado a las necesidades de cualquier niño les puede resultar sumamente ajeno y pesado).

(Extracto de post de participante 2 en (Re)Produce)

4.7.2.4. Participación para preguntar

El análisis de los diferentes hilos de debate nos lleva a establecer que, si bien son los participantes que replican UD los que usan más frecuentemente este tipo de participación, una vez que la plataforma va cogiendo ritmo otros participantes también van incluyendo comentarios en los que hacen preguntas. Este tipo de preguntas es de dos tipos:

- Preguntas generales: la pregunta no va dirigida a ningún participante en particular, sino que se deja en la plataforma para que la conteste cualquiera. Es algo que ocurre en muchos foros de otros temas, en los que un usuario entra para preguntar algo, esperando que alguno le conteste.
- Preguntas directas: son aquellas preguntas que un participante hace a otro participante, en base a un comentario de éste o a las características particulares que le hacen ser el objeto de una pregunta que el primero piensa que el segundo puede responder.

Este tipo de participación da lugar a:

- Una nueva pregunta
- Una respuesta en forma explicativa o informativa
- Una respuesta en forma de opinión
- Una respuesta dando soporte práctico

- Un comentario que genera debate

Es decir, que una pregunta puede dar lugar a una respuesta de cualquiera de los cinco tipos de participación que estamos exponiendo en este epígrafe.

¿Qué es mejor?

*- Grupos pares, aunque en cada grupo haya más componentes (grupos de 5-6)
- Grupos impares, hay menos componentes en cada equipo (el número nos parece el más adecuado, 4 personas), pero ¿qué hacemos con el grupo que queda libre? ¿qué papel asume?
Un saludo a todos !*

(Post en (Re)Produce de participante 1)

Mi pregunta es: ¿qué puedo hacer para que este niño se contagie de la motivación de sus compañeros hacia el juego? En la próxima sesión trabajaré con alumnos como "entrenadores" con ayuda de una ficha que sí ha hecho en su casa ¿sería correcto ponerle como entrenador?

Por otro lado, los alumnos se desmotivan mucho cuando les toca el rol de "polis" ¿qué puedo hacer para que les guste también el rol de defensores?

*Muchas gracias por vuestra atención, un saludo,
María*

(Post en (Re)Produce 4)

A continuación expondré un ejemplo en el que un participante hace una pregunta y otro la contesta. Tenemos, pues, una secuencia de participación para preguntar y participación para dar información o explicar:

¿Alguien podría explicar brevemente en qué consiste Pelota Invasora?

Perdón por no explicarle antes.

La pelota invasora consiste en dividir el campo en tres espacios. Un espacio para cada equipo y un espacio en medio para dividir los dos campos. Cada campo tiene mas o menos unas dimensiones de 5x5m y el espacio que divide 2x5m...(sigue)...

(Diálogo en (Re)Produce entre participantes 1 y 7)

4.7.2.5. Participación para generar debate

La lectura de este tipo de participación puede sugerir intencionalidad por parte del participante. No obstante, tratamos de ser algo más abiertos en este asunto, dejando disponible la posibilidad de que el participante genere debate de forma voluntaria o bien lo haga involuntariamente, siendo un comentario suyo interpretado como una confrontación o dando lugar a un intercambio de pareceres que hace que se genere un debate en la plataforma en el que participan esas dos

personas o incluso terceras personas que se sienten atraídas por el mismo y desean participar. Algunos ejemplos:

D., tengo curiosidad. Dices en un comentario anterior lo siguiente: "Al final de la sesión, los alumnos han terminado chorreando de sudor, exhaustos. Creo que necesitaban sentir esto después de tres Unidades Didácticas con poca incidencia en la resistencia o en la fuerza-resistencia (juego bueno, acrosport, contact dance). Han terminado muy contentos". ¿Y tú, terminas las clases más satisfecho con tu trabajo sabiendo que han terminado agotados, que ha habido un enorme componente físico en la lección? Te lo pregunto porque es un dilema que yo tuve en su día y que, cada vez, me atormenta menos: cuando hacía sesiones menos "físicas" pensaba que no estaba cumpliendo del todo con mis responsabilidades (al final nos machacan tanto con la idea esa de "haz que se cansen, que vengan relajados, que hagan ejercicio, que no sean gorditos, que...", que algo queda). Ahora, sin embargo, esa es una de mis últimas preocupaciones.

(Post de participante 4 en (Re)Produce).

Este post es un claro ejemplo de un tipo de participación que, de entrada, bien podría encuadrarse dentro del grupo de preguntas. Pero haciendo un análisis más profundo, nos damos cuenta de que la pregunta que hace el participante no tiene nada de aséptico, ya que el contexto en el que la hace refleja su opinión al respecto. Busca, por tanto, que la respuesta a ese post posicione al que la haga, de tal forma que el debate queda establecido. En lugar de señalar su disconformidad con la percepción del grado de sudor y esfuerzo físico de un alumno como un factor de éxito en una sesión, estructura su intervención en forma de pregunta.

Responder para D. el enero 21, 2014 a las 1:17pm

Eliminar

Os dejo un artículo interesante. <http://www.sparkpe.org/blog/physical-activity-vs-physical-education/>

Hola!

Pues, a mi modo de ver, hay un error conceptual en ese artículo. Quizá sería más apropiado hablar de las diferencias entre "ejercicio físico" y "Educación Física".

La actividad física no es otra cosa que cualquier movimiento corporal que lleva implícito un gasto de energía por encima del nivel de reposo (definición de lo que yo recuerdo así que, aunque no es exacta, supongo que se aproxima). Por ejemplo, si un niño está en clase sentado y se levanta a sacar punta al lapicero, eso se considera actividad física. Pero no hay una intencionalidad física.

(Dos post consecutivos en (Re)Produce)

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. PARTICIPACIÓN				
	SopORTE práctico	Explicar/informar	Opinar	Preguntar	Generar debate
UD 1. Juego bueno	7/7,9%	15/17%	34/38,6%	17/19,3%	15/17%
UD 2. Estrategias	8/15,6%	12/23,5%	19/37,2%	8/15,6%	4/7,8%
UD 3. Parkour	8/14,2%	11/19,6%	20/35,7%	9/16%	8/14,2%
UD 4. Contact dance	8/18,1%	9/20,4%	16/36,3%	6/13,6%	5/11,3%
UD 5. Acrosport	7/14,5%	9/18,7%	19/39,5%	7/14,5%	6/12,5%
UD 6. La Carrera	5/4,4%	11/9,7%	70/62%	10/8,84%	17/15%
TOTAL	43/10,7%	67/16,7%	178/44,5%	57/14,2%	55/13,7%

Tabla 12. Tipos de participación en los hilos de debate de (Re)Produce.

El tipo de participación más frecuente en todos los hilos de debate del grupo (Re)Produce es el de opinión (con casi la mitad del cómputo global). Le sigue la participación para explicar/informar y después la participación para preguntar. El tipo de participación menos frecuente en (Re)Produce es para dar soporte práctico, con menos de un 11%.

4.8. Diálogos que dispersan, ayudas que convergen

Realizando el análisis de los temas abordados en cada hilo del foro de la CdPv encontramos que, así como muchas de las conversaciones van abriendo temas indefinidamente, las solicitudes de ayuda por parte de algún miembro son atendidas inmediatamente.

Cuando cualquiera de los participantes que trataban de llevar a cabo en sus centros las Unidades Didácticas propuestas en el grupo pedían consejo o ayuda sobre algún asunto en particular, esto es lo que ocurría según uno de los participantes:

A no ser que lo que se pidan sean soluciones concretas a un problema. Ahí la gente se moja más e intenta ayudar. Pero si se trata de responder a reflexiones más genéricas el diálogo creo que es más de cortesía que de profundizar en lo que dice el otro.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Junio de 2015)

Se aprecia una sensibilización hacia los compañeros o compañeras que necesita respuestas concretas y ágiles para resolver situaciones que se le han presentado en su docencia. En estos casos sí se produce una mayor profundización, ya que la comunidad entiende que es necesaria para ayudar al colega. Veamos algunos casos concretos:

Leyendo el plan de lección 1, me surge una duda: ¿Qué hacemos para formar las parejas para la "representación final de la sesión"? En el resto de ejercicios

van cambiando de parejas todo el tiempo, pero en este último trabajan únicamente con una persona. ¿Dejo que sean los alumnos los que se emparejen? ¿Hago yo las parejas? ¿Preferiblemente mixtas? ¿O no?

(Post en (Re)Produce)

Contestando a D. sobre los emparejamientos.

La lección estaba pensada para que tuviera un inicio dinámico a modo de "juego de las sillas" en la que al parar la música tuvieran que emparejarse equilibrándose con otros de forma rápida y estable. Esa actividad se aprovecharía para: animarles, "despenalizar los contactos y emparejamientos" (aunque, por rápido que se haga siempre tienden a elegir a colegas y hay que estar atentos, si alguien es rechazado más de una vez el profe creo que debería intervenir y cambiar la fórmula de emparejamiento), que fueran saliendo posturas y se vayan dotando de ideas, y aprovechar ese momento de euforia con el reto para irles dando alguna información sobre los tipos de equilibrios...

(Post en (Re)Produce)

Estoy comenzando a replicar la Unidad Didáctica en mi centro educativo. Y nada más empezar me surge una duda, basada en experiencias previas y en la observación de la realidad de mi contexto, sobre los emparejamientos. El mismo día recibo una respuesta, indudablemente profunda, de Alfonso. Éste percibe que hay una cierta urgencia y necesidad de respuestas en el terreno cercano a la práctica docente y, por lo tanto, entiende que debe comentar siguiendo esta necesidad. Veamos otro ejemplo:

Responder para B. el abril 28, 2014 a las 9:39am

Hola a todos!

Estoy llevando a cabo una unidad didáctica de estrategias con el juego de polis y cacos junto a otra compañera (María Rodríguez) y nos ha surgido una duda al plantear los grupos de la tercera sesión. Os sitúo: en esta sesión van a jugar una especie de "torneo" por equipos, pero no buscamos que jueguen unos contra otros si no que lleven a la práctica la estrategia que cada uno de los alumnos ha pensado y dibujado en casa. En este torneo, cada niño asume el papel del entrenador al exponer su táctica y dirigir a su equipo. El número de niños es siempre impar, por lo que:

¿Qué es mejor?

- Grupos pares, aunque en cada grupo haya más componentes (grupos de 5-6)

- Grupos impares, hay menos componentes en cada equipo (el número nos parece el más adecuado, 4 personas), pero ¿qué hacemos con el grupo que queda libre? ¿qué papel asume?

Un saludo a todos !

(Post en (Re)Produce).

El grupo que queda libre puede hacer de evaluador. Escucha la estrategia que se planea y observa el juego para ver si se adecúa lo previsto a lo realizado.

(Post en (Re)Produce)

Hola B., bienvenidas.

Lo que comenta D. es una opción posible, los que han diseñado su estrategia les pasan el folio a los observadores y éstos valoran si se ha seguido el plan, en qué ha fallado y qué nuevo plan propondrían.

Otra opción es que mientras dos equipos están poniendo en práctica sus jugadas, el tercero esté ensayando y diseñando las suyas. En ese caso se puede dividir la clase en dos espacios: una zona de ensayo y una zona de evaluación.

De todas formas, yo pondría siempre más cacos que polis (a no ser que sean muy hábiles). El equipo que ataca lo hace con todos y el que defiende con uno menos. El otro del equipo que defiende puede hacer de evaluador (los atacantes le pasan el folio con la jugada dibujada y él dice si ha salido o no y en qué han fallado y qué podrían hacer)

Saludos

(Post en (Re)Produce)

Responder para N. el abril 29, 2014 a las 8:29pm

Hola B. (y también a M.),

Soy N. y como me imagino que habéis leído algo de más arriba, pues ya me conocéis un poco.

Lo primero daros la enhorabuena por ser valientes y proponer vuestras dudas en este foro.

La verdad es que os han dado tres opciones posibles y todas parecen de igual modo válidas. Parece algo contradictorio, pero la clave está en cómo se justifican. Es más, podría haber más posibilidades y podrían ser del mismo modo válidas si están bien justificadas.

Personalmente opino que habría que pensar en qué se quiere conseguir con la propuesta. Dónde queréis poner el acento con el desarrollo de esta propuesta. Parece que la clave está en que aprendan a elaborar un plan, que lo sepan explicar y dirigirlo. Es decir, la propuesta se centra en el rol de "entrenador" (me consta que vuestro profesor os ha explicado la importancia de que los alumnos pasen por diferentes roles durante las lecciones de juegos) y que lo del "torneo por equipos" es algo muy secundario, pero parece que es lo que os está dando problemas de organización. Pienso que se podría conceder algo más de capacidad de decisión y de organización a cada uno de los entrenadores para que use cuantos jugadores quiera o considero necesarios en el desarrollo de su juego. Es verdad que hay que decidir qué hace el resto de los alumnos mientras (siempre en caso de que el alumno entrenador no decida utilizarlos a todos que sería muy normal en la idea de "juego bueno" que ellos seguro han adquirido en unidades didácticas anteriores) y para ello cualquiera de las opciones anteriores valdría (aunque para me la de observador es determinante)...()

Es solo una idea. Ni buena ni mala. Una idea con una justificación. Probablemente sugiera otra mejor y así sucesivamente. Es lo rico de compartir.

Un saludo

(Post en (Re)Produce).

En este caso, B. es una estudiante de magisterio en prácticas que está desarrollando la UD de Juegos de Estrategia en su centro de prácticas. Tiene alguna duda acerca de las agrupaciones y la plantea en (Re)Produce. En solo dos días recibe tres comentarios con aportaciones específicas para tratar de resolver su problema.

Los ejemplos nos muestran:

- Comentarios amplios y detallados, con párrafos que llegan a las 400 palabras.
- Con introducciones de cortesía (“Soy N. y como me imagino que habéis leído algo de más arriba, pues ya me conocéis un poco. Lo primero daros la enhorabuena por ser valientes y proponer vuestras dudas en este foro”)
- Con reflexiones que contemplan diferentes niveles del problema (e.g.: para qué serviría la actividad; estrategias para la organización de emparejamientos; ideas clave del contenido a desarrollar; o dinámica del grupo ante las relaciones)
- Realizadas desde la cautela personal (“Es solo una idea. Ni buena ni mala. Una idea con una justificación. Probablemente sugiera otra mejor y así sucesivamente. Es lo rico de compartir”; “Personalmente opino que...”; “mi idea es que...”; “creo que...”).

Así pues, vamos identificando dos tonos en las contestaciones:

- El de la ayuda, centrado en la resolución de demandas concretas de algún participante.
- El de tertulia y debate, más abierto y disperso, generando reflexiones personales a partir de lo que sugieren los comentarios de otros.

4.9. Autocontención en la participación

DePalma (2009) comenta que una comunidad de práctica es productiva solo si sus miembros están dispuestos a discutir abiertamente sus diferencias en cuanto a sus experiencias y su comprensión de la realidad, no como una forma de tomar el control del debate, sino de sacar a la luz dichas diferencias de una forma proactiva. Después del análisis de lo ocurrido en (Re)Produce, nos surgieron bastantes dudas acerca de si realmente se sacan a la luz y se discuten abiertamente las diferencias existentes entre los participantes en la plataforma y si se producen discusiones abiertamente.

4.9.1. Consciencia de disensiones en (Re)Produce

En primer lugar, es preciso averiguar si realmente hay posiciones contrapuestas en (Re)Produce. Uno de los participantes señala:

No sé si he visto a alguna persona que tenga ideas contrapuestas. Yo creo que primero se tienen que dar cuenta de que dicen cosas diferentes. Dicen cosas contrapuestas pero no se dan cuenta; siguen hablando de lo mismo. Yo opino que si me diera cuenta, eso es justamente lo que a mí me animaría a continuar. Es un espacio para que la gente diga lo que piensa, no para que todos digan lo mismo.

(Entrevista a participante 2. Junio de 2015).

Se observa, por tanto, que quizá los propios participantes no tengan tan claro que existan diferencias de criterio entre ellos.

...las diferencias no son tan radicales, por eso se llevan bien.

(Entrevista a participante 3. Junio de 2015).

Y, aunque el participante reconozca que existen diferencias de criterio, éstas no son demasiado importantes, de tal forma que “se llevan bien”.

4.9.2. Gestión de las disensiones en (Re)Produce

Sean estas diferencias percibidas por toda la comunidad o no, encontramos dos elementos que inciden en la gestión de las mismas:

4.9.2.1. Distinción entre diferencias superficiales y diferencias profundas

Las respuestas contrarias pueden ser distinto tipo (algunas son muy profundas y otras son muy superficiales). Las superficiales se llevan bien, y las más profundas son más difíciles de sobrellevar. Hay una cierta línea común y las diferencias no son tan radicales, por eso se llevan bien.

(Entrevista a participante 2. Junio de 2015).

Las diferencias profundas tienen una gestión más compleja, pero la mayor parte de las posiciones no coincidentes en (Re)Produce están en un nivel superficial, “no son tan radicales” y “por eso se llevan bien”.

Creo que el desacuerdo total no existe. Siempre hay matices en los que la gente está de acuerdo, punto de encuentro. Eso posibilita seguir hablando con los demás para descubrir su punto de razón.

(Entrevista a participante 6. Junio de 2015).

La búsqueda de lugares comunes en los que todos coinciden es un mecanismo que asegura la cohesión dentro de la comunidad, aunque bien puede actuar como un freno para debates más profundos.

4.9.2.2. Las relaciones personales como elemento de autocontención

En una comunidad de práctica como (Re)Produce, los miembros con un mayor nivel de participación tienen buenas relaciones profesionales y personales fuera de la plataforma.

Además están las relaciones personales. Al conocer a alguien, puedes separar su postura de la persona, y entonces el debate sigue porque no implica a la persona, sino a una "vestimenta que puede irse cambiando".

(Entrevista a participante 6. Junio de 2015).

Esta posibilidad de separar el discurso de la persona es otro de los mecanismos que hacen posible que el debate prosiga, aún habiendo elementos heterogéneos en él.

Yo creo que si hay mucha seguridad personal en lo que dices y relación de amistad. Yo puedo estar muy seguro de lo que digo, pero si hablase con otro académico, a no ser que quiera polemizar con él, yo voy a intentar comedirme, moderar mi discurso, adaptarme a su nivel, etc...pero si tengo que estar mucho tiempo así, sin poder hablar claramente, al final termino abandonando ese foro. Si alguien a quien no conoces te está rebatiendo mucho, tú necesitas mucho tiempo para contestar a lo que dice. Nosotros con relativamente pocas palabras nos entendemos. Si hubiera que dar muchas explicaciones, abandonarías el foro. Aquí, en MultiScopic, sin preparártelo demasiado puedes hacer una intervención sin que te cueste demasiado tiempo.

(Entrevista a participante 2. Junio de 2015).

Observamos aquí el peligro de la autocontención, ya que la misma puede terminar provocando el abandono de quien quiere llegar a debates profundos, sin tener que estar pensando en el resto de participantes.

Por otro lado, la autocontención puede producirse por querer evitar que algún participante se sienta abrumado por la información y cese de participar. De ahí las decisiones de algunos participantes de dejar de lado algunos temas que saben que van a resultar demasiado áridos y se suman entonces a debates más sencillos o aceptados por la mayor parte de la comunidad profesional.

Pienso que MultiScopic es una herramienta útil en la medida que atiende a las necesidades de los docentes. Les da libertad de conducir el debate por donde ellos quieran y cuentan con el respaldo de una comunidad de profesionales que les acompañan en sus dudas y reflexiones. Otra cosa es si de verdad son contestadas por el grupo las necesidades de cada uno o si cada uno manifiesta sus auténticas necesidades. Puede que haya cierta autocontención y muchas veces se evita llevar el debate hacia los temas que a uno le gustaría por no resultar pesado. Por ejemplo, a mí me gustaría hablar más sobre los detalles concretos de los procesos personales de aprendizaje del alumnado, pero ello supone hojas de información que cuesta escribir y cuesta leer. Entonces pasas

un poco y situas el diálogo en un nivel de temas interesante, pero que, a lo mejor, no era el que realmente querías.

(Entrevista a participante 5. Junio de 2016)

4.10. Motivaciones y barreras para la participación en (Re)Produce

4.10.1. Motivaciones a la participación en (Re)Produce

Al comenzar a reflexionar sobre las motivaciones que pueden relacionarse con una mayor o menor participación en una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce surgen algunas preguntas como: ¿por qué una persona decide entrar a formar parte de una comunidad de práctica de las características de (Re)Produce? ¿Cuáles son las razones que llevan a tomar esta decisión? ¿qué elementos son los que posibilitan su continuidad en la misma o, por el contrario, su abandono? ¿Podríamos crear una lista de los motivos más comunes para la participación en (re)Produce?

La denominada “tie strength” (fuerza de amarre) es una variable que representa la fuerza de las relaciones interpersonales en aspectos como la cercanía, la intimidad y el apoyo, con una inversión voluntaria en las relaciones sociales y el compañerismo con otros miembros de una comunidad (Brown, Broderick & Lee, 2007). La “fuerza de amarre” es un factor fundamental en el proceso de compartir conocimiento en las comunidades de práctica online, porque facilita la construcción de confianza, apoyo y reciprocidad entre sus miembros. De acuerdo a la teoría del capital social, la formación y el mantenimiento en el tiempo de relaciones sociales ayuda a los individuos a adquirir el poder de obtener los recursos disponibles a través de su identidad como miembros de una red de trabajo (Bourdieu & Passeron, 1977; Portes, 1995, 1998). Fan-Chuan Tsneng y Feng-Yang Kuo (2014) señalan que el compromiso pro-social puede ser una fuerza colectiva para compartir conocimiento. Esta orientación pro-social guarda una fuerte relación con motivos altruistas. Los motivos egoístas también pueden ser una fuerza que contribuye al proceso de compartir conocimiento, ya que algunos individuos tratarán de mejorar su reputación ayudando a otros, esperando una futura recompensa a su acción (Cho, Chen, & Chung, 2010; Sproull, Conley, & Moon, 2013; Wagner & Prasarnphanich, 2007). En relación a estos motivos egoístas (Yu et al. 2011), los profesores pueden involucrarse en comunidades de práctica online para mejorar sus habilidades de enseñanza y su conocimiento pedagógico (Marzat, 2013). Según Bock, Zmud, Kim & Lee (2005), el proceso de compartir conocimiento deriva de las expectativas de recompensas extrínsecas y de relaciones recíprocas. Sproull et al. (2013) señala que el esfuerzo pro-social emerge no solamente de motivos altruistas o egoístas, sino que también responde a la identificación y el compromiso de los miembros de la comunidad hacia su grupo. Cuando los miembros están seguros de que compartir conocimiento puede generar beneficios mutuos o puede contribuir al mantenimiento de las relaciones con el resto de miembros de la comunidad, entonces el proceso de compartir conocimiento se produce con mayor fluidez.

Son varios los autores que hablan de las motivaciones y elementos que facilitan la participación en una comunidad de práctica virtual. No todos agrupan estas motivaciones de la misma forma, y tampoco todos incluyen las mismas. Por lo tanto, trataremos aquí de mostrar algunas de las motivaciones que han sido registradas en estudios previos en otras comunidades de práctica, buscando después enfrentar los datos existentes con los recogidos en la presente investigación en MultiScopic. Por último añadiremos algunos elementos que no aparecen en la bibliografía pero que los participantes en (Re)Produce valoran como esenciales para entender el proceso de participación en esta comunidad.

4.10.1.1. Motivaciones altruistas

El altruismo se puede entender como la disposición incondicional de dar sin esperar recibir nada a cambio (Fehr and Gächter, 2000). Según Kollock (1999), esto produce un gran sentimiento de satisfacción. Davenport y Prusak (1998) refuerzan esta idea del altruismo, que produce una ayuda de unas personas a otras aunque no haya una contraprestación. Yu-Hui Fang y Chao-Min Chiu (2010) señalan que los miembros de comunidades virtuales que han tenido comportamientos altruistas tendrán una mayor propensión a continuar involucrados y comprometidos en comportamientos dirigidos a compartir conocimiento.

4.10.1.1.1. Identificación con el altruismo como motivante para la participación

Una de las cuestiones que preguntamos a los participantes en (Re)Produce fue acerca de su grado de identificación con el altruismo como una motivación para participar, entendiendo éste como un ofrecimiento de conocimientos y experiencias personales para ayudar a los demás, sin buscar una contraprestación.

a) Dar sin esperar recibir, aunque se prefiere la bilateralidad

Si, participo sin esperar nada a cambio, aunque, en mi opinión, el foro de (Re)produce es más interesante y útil si además de ofrecer tus conocimientos, los demás comparten los suyos y muestran su opinión sobre los tuyos

(Extracto de entrevista a participante 8. Mayo de 2015).

Este participante afirma que justamente esa es su línea de actuación al participar en la plataforma, pero que al mismo tiempo el hecho de que el resto también haga lo mismo (contraprestación) aumenta el interés y la utilidad de la misma.

Es cierto que mi condición para participar no se ciñe a que otros me aporten algo a cambio, pero creo que la plataforma perdería parte de su sentido si otros no ofrecieran algo. La entiendo como un lugar de intercambio.

(Extracto de entrevista a un participante 3. Mayo de 2015).

De la misma forma que el participante anterior, este añade a su asentimiento un comentario acerca de que “otros ofrezcan algo”. Justamente termina la respuesta con la frase “la entiendo (la plataforma) como un lugar de intercambio”.

b) La responsabilidad y el deseo de ayudar discurren en paralelo

Pese a que en las valoraciones de la pregunta sobre las motivaciones no he dado más allá de un cinco a las que más tenían que ver con este punto creo que me identifiqué bastante con esto. Formo parte de una comunidad y, por lo tanto, entra dentro de mis responsabilidades (pero también de mis deseos) ofrecer ayuda, experiencia o visiones.

(Extracto de entrevista a un participante 1. Junio de 2015)

Aquí observamos la utilización de los vocablos “responsabilidades” y “deseos”. En primer lugar, el participante entiende que es responsable en cierta forma, como miembro de la comunidad, aportar elementos de valor a la misma. Pero va más allá cuando dice que no solo se siente responsable de ayudar, sino que además desea hacerlo.

c) El estudiante en formación inicial puede aportar a la comunidad

Aunque será en otro capítulo donde tratemos la realidad de la formación inicial y permanente y su relación con MultiScopic, es conveniente trasladar a este apartado algunas de las respuestas que los estudiantes de Magisterio han dado para tratar de contestar a la pregunta de qué pueden aportar ellos a MultiScopic.

No tengo ninguna experiencia como docente aunque sí que he tratado alguna vez con niños pero mi experiencia es bastante pobre, por otro lado creo que como alumno podemos ofrecer un feedback que puede estar equivocado o no y que puede enriquecer no solo a los demás compañeros que participan en este proyecto sino también a los profesores que los gestionáis.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 5. Mayo de 2015)

Aunque este pequeño párrafo podría dar lugar a jugosas interpretaciones y disquisiciones sobre muchos temas, en este caso el hincapié debe hacerse en la opinión del participante sobre lo que él puede aportar a MultiScopic, que en este caso es un feedback (equivocado o no, según sus palabras) al resto de participantes, ya sean compañeros estudiantes, profesores de Primaria o profesores universitarios.

d) El estudiante en formación inicial encuentra valor para su participación en su cercanía a la práctica

El hecho de reconocer mi esfuerzo para llegar a participar en este proyecto me ayuda a entender que puedo aportar ideas renovadas e interesantes. Creo que mi opinión, mis conocimientos y mis ideas sobre los planteamientos que se hacen en MultiScopic pueden servir para por ejemplo tu caso Daniel Bores, trabajar en una tesis Doctoral, o para que los actuales profesores conozcan ideas “frescas” sobre la Educación Física actual y su funcionamiento en el contexto escolar.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 2. Mayo de 2015)

“Aportar ideas renovadas e interesantes”, “que los actuales profesores conozcan ideas frescas sobre la EF actual y su funcionamiento en el contexto escolar”, “para tu tesis”, son algunos de los elementos que este participante remarca en relación a lo que su aportación en MultiScopic puede provocar en otros participantes. La segunda frase lleva implícita la idea, más o menos alejada de la realidad, de que los profesores universitarios no están tan cercanos a la práctica diaria de la Educación Física escolar. Y este participante piensa que sus intervenciones en la comunidad pueden paliar un poco la distancia “profesor universitario/realidad”.

No tengo ninguna experiencia dando clase de Educación Física, pero creo que puedo aportar ideas que van por otro lado, ideas a seguir a la hora de hacer deporte, problemas que he tenido yo en mi experiencia deportiva (como no saber respirar a la hora de efectuar una carrera) o soluciones que he utilizado para solucionarlos.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 6. Junio de 2015)

Como veremos en el capítulo referido a formación inicial y también en este cuando hablemos de barreras a la participación, los alumnos de Magisterio no se sienten capacitados para aportar elementos técnicos y teóricos sobre la Educación Física, pero sí para ofrecer su opinión y experiencia o bien sobre su etapa como alumnos (que está más reciente en sus memorias que en las de los profesores en activo) o bien sobre sus experiencias como deportistas.

4.10.1.1.2. Elementos de motivación para la participación relacionados con el altruismo

Ardichvili (2003) sugiere varios factores que pueden motivar a un individuo a participar en una comunidad de práctica. En relación con el altruismo, podríamos establecer una cierta relación entre éste y los siguientes factores:

- Obligación moral de contribuir con el conocimiento propio
- La sensación de haber llegado a un momento vital y profesional en el que se siente el deber de devolver lo que otros le dado a uno en cuanto a conocimiento y experiencias

Los participantes en (Re)Produce, al ser preguntados por su grado de afinidad con estas dos motivaciones, responden en una escala del 1 al 10 como sigue:

- Obligación moral de contribuir con el conocimiento propio: 6,2/10
- La sensación de haber llegado a un momento vital y profesional en el que se siente el deber de devolver lo que otros le dado a uno en cuanto a conocimiento y experiencias: 5,2/10

4.10.1.1.3. Reflexiones finales

Aunque los participantes en (Re)Produce señalan que su participación no está impulsada por la búsqueda de un rédito externo, sino que en principio participan siendo conscientes de la ayuda que pueden ofrecer a la comunidad, parece obvio que el altruismo no es el factor fundamental que facilita la participación en una comunidad de práctica virtual como es MultiScopic. Los alumnos en formación inicial piensan que pueden ofrecer ayuda a la comunidad, pero esto no significa que no esperen recibir, al menos, la misma ayuda. Por otra parte, los participantes en (Re)Produce ven su participación como parte de su desempeño profesional, pero no sienten una necesidad moral imperiosa de contribuir con el conocimiento propio ni tampoco de devolver a la sociedad o a la comunidad profesional lo que han recibido en el pasado.

4.10.1.2. Motivaciones egoístas

4.10.1.2.1. Explicación y contextualización del término “egoísta”

Si bien las motivaciones altruistas son relativamente fáciles de detectar y/o catalogar, no ocurre así con las motivaciones egoístas. Para empezar, el término egoísta ya arroja un halo peyorativo que indicaría que este tipo de motivación está revestida de pretensiones con una carga negativa. Pero, entrando en la profundidad del campo de este tipo de motivaciones, podemos encontrarnos con un abanico muy amplio de motivos para la participación, con muchos matices (no exclusivamente negativos). Los motivos egoístas también pueden ser una fuerza que contribuye al proceso de compartir conocimiento, ya que algunos individuos tratarán de mejorar su reputación ayudando a otros, esperando una futura recompensa a su acción (Cho, Chen, & Chung, 2010; Sproull, Conley, & Moon, 2013; Wagner & Prasarnphanich, 2007). En relación a estos motivos egoístas (Yu et al. 2011), los profesores pueden involucrarse en comunidades de práctica online para mejorar sus habilidades de enseñanza y su conocimiento pedagógico (Marzat, 2013). El proceso de compartir conocimiento deriva de las expectativas de recompensas extrínsecas y de relaciones recíprocas (Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005). Hay varios estudios que sugieren que muchas personas participan en comunidades de práctica porque creen que de esta forma pueden establecer y mejorar su reputación individual (Constant et al., 1996; Donath, 1999; Wasko and Faraj, 2005) y aumentar su reconocimiento en ella (Carrillo et al., 2004).

Después de una revisión de la literatura sobre el tema, podemos llegar a la conclusión de que el término “motivación egoísta”, visto desde el punto de vista de la participación en una comunidad de práctica virtual, es un término creado desde una estructura artificial y no demasiado clara. Se podrían incluir en este campo todas aquellas motivaciones que no sean altruistas, pero por otro lado estaríamos eliminando los matices que diferencian las motivaciones egoístas de las motivaciones de reciprocidad. De la misma forma, tampoco podríamos incluir el término “motivación de reciprocidad” en el altruismo, porque como veremos en el siguiente apartado, hay varios elementos que los diferencian. Así pues, entendemos que el camino más cercano a lo que ocurre realmente en una comunidad de práctica como puede ser (Re)Produce es acotar lo mejor posible el término “egoísta”, sabiendo que esa limitación es arbitraria pero necesaria.

Desde el punto de vista pedagógico, y de acuerdo a la realidad investigada en MultiScopic, parece que lo más lógico es situar el altruismo, el egoísmo y la reciprocidad en lugares diferentes aunque puedan compartir algunos elementos o factores y, en ciertas ocasiones, sea complicado establecer a cuál de los tres grupos de motivaciones pertenecen los comentarios hechos por los participantes.

Una motivación egoísta, dentro del contexto del presente trabajo, será toda aquella que, a priori, no contempla lo que el participante puede aportar a la comunidad, sino que solamente hace referencia a lo que la comunidad puede ofrecer al que participa en ella. Sería el polo opuesto a la motivación altruista.

Se hace necesario, aun a riesgo de redundar, señalar de nuevo la ausencia de límites claros para establecer a qué tipo de motivación general pertenecen los motivos que esgrime cada participante para su grado de contribución en la comunidad. De hecho, un análisis demasiado acotado de algunos de estos motivos podrían hacer pensar que la mayor parte de ellos son egoístas; pero un estudio en mayor profundidad arrojará luz sobre la verdadera naturaleza de la participación.

4.10.1.2.2. Identificación con el egoísmo como motivante para la participación

Una de las preguntas que hemos hecho a los participantes es acerca de cuáles fueron los motivos para permanecer en la comunidad durante un tiempo prolongado. Algunos de los comentarios que hicieron están relacionados, en parte, con el tipo de motivación que nos ocupa en el presente epígrafe.

a) El interés por un tema en concreto motiva a la participación

Principalmente porque el tema me interesa.

(Extracto de entrevista a participante 5. Junio de 2015).

El sentimiento de haber comenzado a realizar algo y no querer dejarlo a medias, sino terminar con la propuesta que nos había ofrecido el profesor.

(Extracto de entrevista a participante 2. Mayo de 2015).

La primera de las respuestas está enunciada en primera persona del singular. No hay referencia al resto de la comunidad, ni a otros aspectos del proceso de compartir información. El tema del que se trata en los hilos de debate es del interés del participante, por lo que él sigue participando. En cuanto al segundo comentario, se ve aquí un componente de reto personal, al querer el participante terminar la misión encomendada por el profesor. No ve esta participación como un intercambio, ni tampoco expresa su voluntad de beneficiar al profesor con su participación, sino simplemente de cumplir con su parte como alumno que se ha comprometido a participar en una comunidad de práctica.

b) El reto personal como factor motivante

...otro motivo era personal, el de no darse por vencido cuando algo te parece complejo.

(Extracto de entrevista a participante 3. Junio de 2015).

En la misma línea que el segundo comentario de los anteriormente expuestos, encontramos un matiz de reto personal del participante. Este mismo participante comenta en otro momento de la entrevista:

Al entrar por primera vez y leer los comentarios, me sentía insegura ya que mis conocimientos sobre lo que se hablaba no eran más que los de mi propia experiencia. Por así decirlo el nivel de los comentarios me hicieron sentir pequeña en ese momento.

(Extracto de entrevista al mismo participante 3. Junio de 2015).

Aquí vemos la sensación inicial del participante entrevistado al entrar por primera vez en la plataforma. Siente inseguridad y se siente “pequeña”. Esta es la razón por la que comenta aquello de “no darse por vencido cuando algo te parece complejo”. Existe aquí, pues, una motivación intrínseca producida por el deseo de superar los miedos y obstáculos iniciales.

c) El aprendizaje como factor motivante

En abril de 2015 se crea un hilo de debate llamado: *Soy estudiante de Magisterio, ¿Qué puede aportarme MultiScopic a mí? ¿Qué puedo aportar yo a MultiScopic?* La primera pregunta guarda una estrecha relación con el tema del presente epígrafe. A continuación expondremos algunas de las respuestas de los participantes en formación inicial (estudiantes de Magisterio):

Desde el punto de vista de una estudiante supone aprender no solo de la mano de un solo profesor como puede ser en el aula, sino que gracias a las aportaciones de los distintos profesores aprendes un poco con cada uno.

(Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 5. Abril de 2015)

De acuerdo con el marco conceptual que hemos definido anteriormente, este tipo de motivación entraría dentro de las motivaciones egoístas.

d) Acumulación de experiencias como factor motivante

Creo que es importante añadir experiencias y conocimientos propios pero también lo es obtener distintos puntos de vistas y conocimientos de otras ya que con ello se consigue el enriquecimientos de los aprendizajes. Conocer, valorar y compartir propuestas, experiencias se convierte en algo mucho más rico que un libro de texto o un temario sin más.

(Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 2. Abril de 2015)

De nuevo, referencias a los aprendizajes. En este caso se habla también de experiencias, siendo (Re)Produce una fuente de experiencias para los menos experimentados.

MultiScopic creo que puede aportarme cosas de dos formas, por un lado, aprendiendo de los demás, de profesores, antiguos alumnos, e incluso de mis propios compañeros de clase que también participan, y por otro lado puede darme muchas nuevas ideas y conceptos para mi futuro, tanto cercano, para terminar mi carrera de la mejor manera, y en un futuro más adelantado, para poder ser una profesora con conocimientos diversos que poder enseñar a mis alumnos.

(Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 4. Abril de 2015)

Esta respuesta es un compendio de las dos respuestas anteriores: habla de aprendizaje, desde el punto de vista más teórico, y también de las experiencias que pueden enriquecer el futuro profesional del participante. Vemos en todas estas respuestas que se utiliza la primera persona del singular para aludir al receptor o beneficiario de esta participación.

e) Aporte de aprendizajes y experiencias para el futuro

Para empezar creo que MultiScopic me puede aportar un montón de cosas. Un sitio de internet donde la mayoría de los participantes son profesores que proponen Unidades Didácticas, y las comparten con nosotros no puede ser muy malo... Creo que lo que me aporta tiene que ver más con mi futuro, y hace que yo mismo me pregunte unas cuantas problemáticas como ¿Cómo quiero dar clase como futuro profesor de educación física que quiero ser? Me queda mucho tiempo para llegar a dar clase pero bueno, me es inevitable que se me pase por la cabeza, y MultiScopic me ayuda a pensar en eso con más claridad.

(Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 8. Mayo de 2015)

(Re)Produce es, para este participante, una ayuda para su futuro profesional. MultiScopic le “ayuda a pensar con más claridad”. Algo similar a todos los comentarios anteriores vemos en este último:

Como estudiantes de Magisterio, creo que MultiScopic puede ser muy interesante porque aquí se debaten temas reales de las actividades que se están llevando a la práctica y con ellos obtenemos una visión más cercana que, por ejemplo, con unos apuntes. También tenemos la oportunidad de poder exponer nuestro punto de vista sobre las cosas que entendemos y generar preguntas sobre aquello que no nos ha quedado tan claro, sabiendo que seremos contestados por profesores de distintas zonas, con respuestas seguras.

(Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 3. Mayo de 2015)

f) La reputación como factor motivante

Como hemos señalado en la introducción teórica al concepto de motivación egoísta, algunos autores señalan la reputación como un factor importante para el aumento de la participación en una comunidad de práctica (Cho, Chen, & Chung, 2010; Sproull, Conley, & Moon, 2013 y Wagner & Prasarnphanich, 2007) comentan

que las motivaciones egoístas pueden también contribuir en el proceso de compartir conocimiento. Según ellos, habrá personas que ayudarán a otros para mejorar su reputación y para lograr una contraprestación a su ayuda en el futuro. En esta reflexión subyacen elementos de motivación egoísta, de búsqueda de reconocimiento y reputación, elementos de motivación altruista (ayudar a otros) y también elementos de motivación por reciprocidad, al esperar una futura recompensa a su acción. Y estos autores los engloban a todos dentro de las motivaciones egoístas. Esto se entiende desde el punto de vista de la voluntariedad del participante y de sus intenciones *a priori*, ya que ese deseo de ayudar a otros se relaciona con el aumento de la reputación y la espera de recompensa a su acción podría verse más como un comportamiento egoísta que como un comportamiento de simple intercambio y reciprocidad al producirse una contraprestación de las ayudas entre participantes. Sea como fuere, la motivación por búsqueda de un aumento de la reputación puede entenderse como egoísmo o como reciprocidad, pero alojamos nuestro abordaje del tema en el presente apartado.

g) Sentimiento de sentirse acogido por la comunidad.

No estoy del todo de acuerdo. Personalmente, yo no pretendo ser conocida en MultiScopic, sino intentar servir de algo a los demás y poder aprender algo de los otros. Si es cierto que te gusta sentirte acogido, pero tanto como ganarte un nombre, no.

(Extracto entrevista a estudiante-participante 2. Junio de 2015).

Esta participante es una alumna en formación inicial. Y comenta que no busca la reputación, sino acaso sentirse acogido dentro de la comunidad.

h) Orgullo personal como factor motivante, aunque no fundamental.

Pues también. Todos tenemos un poco de orgullo personal y nos gusta que nos lean y nos escuchen. Pero no sería el argumento fundamental sobre el que edificar la teoría de mi participación.

(Extracto entrevista a profesor universitario-participante. Junio de 2015).

Este participante, profesor universitario, reconoce la parte de “orgullo personal” que puede mover a buscar reconocimiento y una audiencia amplia y comprometida. No obstante, señala que esta no es una razón fundamental que explique su participación en MultiScopic.

i) Evitar defraudar a la comunidad es un factor motivante

No me ha afectado esto especialmente en este grupo. Si acaso, por no defraudar, pero no por ganar “prestigio”.

(Extracto entrevista a participante 2. Junio de 2015).

Las dos caras de la moneda de la reputación son el prestigio y la decepción. Este participante, más que buscar aumentar su reputación o prestigio dentro de la comunidad, justamente lo que ha tratado de evitar es defraudar a la comunidad.

4.10.1.2.3. Elementos de motivación para la participación relacionados con las motivaciones egoístas

Ardichvili (2003) señala varios elementos motivadores para la participación en una comunidad de práctica virtual. De todos ellos, los que guardan alguna relación con la motivación egoísta, y que se han establecido como opciones predeterminadas para que los encuestados contestaran, son los siguientes:

- La necesidad de mejorar mi conocimiento
- Puede ser una especie de enciclopedia en la que puedo encontrar cosas que busco
- Es una forma de estar informado de los avances en la profesión; como una forma de actualización
- Es una forma de integrarme dentro de un grupo de profesionales en el que me gustaría estar involucrado
- No tengo el problema de la dispersión geográfica de los participantes, ya que puedo participar independientemente del lugar en el que vivo:

Los participantes en (Re)Produce, tras ser preguntados acerca de su grado de identificación con estos elementos de motivación, puntuaron el mismo del 1 al 10 de la siguiente manera.

- La necesidad de mejorar mi conocimiento: 7,8/10
- Puede ser una especie de enciclopedia en la que puedo encontrar cosas que busco: 5,5/10
- Es una forma de estar informado de los avances en la profesión; como una forma de actualización: 7/10
- Es una forma de integrarme dentro de un grupo de profesionales en el que me gustaría estar involucrado: 8,5/10
- No tengo el problema de la dispersión geográfica de los participantes, ya que puedo participar independientemente del lugar en el que vivo: 9/10

Comparando las puntuaciones que los participantes han dado a estos motivos en relación a las que dieron a las motivaciones altruistas, queda claro que se sienten más identificados con los egoístas. Salvo la frase de “Puede ser una especie de enciclopedia en la que puedo encontrar cosas que busco”, el resto alcanza un alto grado de identificación. Quizá este análisis, aunque correcto desde el punto de vista teórico, no refleja exactamente la realidad de la participación, ya que estos elementos motivantes no tienen porqué responder única y exclusivamente al ámbito del egoísmo. Por ejemplo, que el participante estime como un elemento motivante la posibilidad de sentirse dentro de un grupo de profesionales en el que le gustaría estar involucrado no significa que le dé igual cómo se sienta el resto de participantes, lo mismo que puede ocurrir con la facilidad que (Re)Produce da de poder participar en una comunidad aun estando geográficamente lejos del resto de

participantes. Esto no significa que no le importe que al resto de participantes también les motive esta posibilidad, sino simplemente muestra la parte del participante puesto a examen. Sea como fuere, si nos ceñimos a la explicación que del concepto de “motivación egoísta” hemos dado al comienzo del epígrafe 2.2.1., es cierto que todos los motivos expuestos en la lista anterior responden al dicho ámbito. No obstante, en un epígrafe posterior abordaremos otras motivaciones entre las cuales examinaremos de forma aislada el sentimiento de pertenencia a una comunidad como un elemento motivador para la participación en la misma.

4.10.1.2.4. Reflexiones finales

Entendiendo las motivaciones egoístas como todas aquellas cuyo sujeto y beneficiario de la participación en (Re)Produce es el “yo”, aun sabiendo que esto no supone excluir en todos los casos el “ellos”, vemos que hay un gran número de elementos motivadores que se relacionan con motivos egoístas. La necesidad de mejorar el conocimiento (personal) sobre la Educación Física, la posibilidad de integrarse en un grupo de profesionales y además poder hacerlo sin que la dispersión geográfica sea un inconveniente, son los motivos “egoístas” a los que más aluden los participantes en (Re)Produce. Comparando esta motivación con la vista en el epígrafe 2.1 del presente capítulo, esta tiene una representatividad mucho mayor que aquella en (Re)Produce.

4.10.1.3. Reciprocidad

En los dos epígrafes anteriores hemos visto dos tipos de motivación que bien podrían ser los dos polos o extremos de una recta imaginaria de las motivaciones. Por una parte, las motivaciones altruistas son aquellas que mueven al individuo a participar en una comunidad de práctica virtual sin esperar nada a cambio. Por otra, las motivaciones egoístas son aquellas que impulsan al sujeto a participar buscando un beneficio propio a dicha participación. Son varias veces las que hemos reiterado que, posiblemente, sea imposible encontrar ejemplos puros de cualquiera de estos dos tipos de motivación en (Re)Produce o en cualquier comunidad de práctica de intercambio profesional. No obstante, convenía hacer una división de este tipo, por razones metodológicas y para facilitar la comprensión de la realidad.

Según la Real Academia de la Lengua, la reciprocidad es la “correspondencia mutua de una persona o cosa con otra”. Según Sproull et al. (2013), cuando los miembros están seguros de que compartir conocimiento puede generar beneficios mutuos o puede contribuir al mantenimiento de las relaciones con el resto de miembros de la comunidad, entonces el proceso de compartir conocimiento se produce con mayor fluidez. La correspondencia aquí, entonces, se encuentra no solo en el proceso de compartir conocimiento, sino también en los beneficios mutuos que trae dicho proceso. Davenport y Prusak (1998) señalan que la reciprocidad y la confianza son dos de los factores más importantes en el proceso de compartir conocimiento. La norma de la reciprocidad tiene que ver con las reglas socialmente aceptadas por medio de las cuales un individuo o grupo facilita a otro individuo o grupo una serie de informaciones, conocimientos, fuentes, etc, quedando este obligado a devolver el favor más adelante (Wu et al. 2006). Blau (1964) señala que

este intercambio es beneficioso para quienes lo practican. Se produce, por tanto, un cierto endeudamiento con la otra parte, que es el que estimula dicha reciprocidad (Shumaker y Brownell, 1984). La norma de reciprocidad no es igual que el altruismo, ya que ésta se compone de un intercambio bidireccional con características muy similares (Fehr & Gacher, 2000). Varios estudios han señalado que la reciprocidad puede ser beneficiosa para el proceso de compartir conocimiento porque aumenta la posibilidad de futuras ayudas e intercambios de otras personas (Connolly and Thorn, 1999; Kollock, 1999). Aunque en el siguiente epígrafe hablaremos de otras motivaciones no incluidas ni en el altruismo ni en el egoísmo ni en la reciprocidad, desde el punto de vista teórico cualquiera que sea la motivación para participar que tenga un individuo podría enmarcarse en una de las tres anteriormente citadas. De hecho, esta última, la motivación por reciprocidad, es quizá la más extensa y difusa, porque para establecer claramente la pertenencia de un motivo al grupo de motivaciones por reciprocidad, habría que hacer un examen detenido de todo lo que piensa el participante al aportar su conocimiento y experiencias en la plataforma virtual, las intenciones que se esconden tras su participación, sus intereses, qué espera sacar de dicha participación, qué espera aportar, etc.

4.10.1.3.1. Identificación con la reciprocidad como motivante para la participación

Se producen algunas referencias a la reciprocidad en varias respuestas de los participantes a las preguntas a las que fueron sometidos en relación a los motivos de su participación en MultiScopic. Algunas de ellas ya han sido citadas al hablar del altruismo, señalando entonces que dichas afirmaciones bien pueden encuadrarse también dentro de una lógica de reciprocidad.

a) La contraprestación aporta interés y utilidad a la comunidad

Sí, participo sin esperar nada a cambio, aunque, en mi opinión, el foro de (Re)produce es más interesante y útil si además de ofrecer tus conocimientos, los demás comparten los suyos y muestran su opinión sobre los tuyos.

(Extracto de entrevista a participante 5. Mayo de 2015).

Aunque el participante dice no esperar nada a cambio de su aportación en la plataforma, en realidad él mismo reconoce que el foro es más “interesante y útil” si se produce una contraprestación a las aportaciones de uno.

b) La comunidad de práctica como un lugar de intercambio

Es cierto que mi condición para participar no se ciñe a que otros me aporten algo a cambio, pero creo que la plataforma perdería parte de su sentido si otros no ofrecieran algo. La entiendo como un lugar de intercambio.

(Extracto de entrevista a participante 3. Mayo de 2015).

Este participante, el mismo que hace la afirmación anteriormente comentada, entiende que (Re)Produce no tendría tanto sentido si el resto de participantes no “ofrecieran” algo. Y aquí el verbo “ofrecer” arroja bastante información sobre el parecer del participante. Podríamos pensar en un mecanismo de trueque, por medio del cual alguien tiene algo que ofrecer y lo entrega a cambio de información, experiencias, conocimiento, sugerencias, explicaciones, correcciones... de otro participante.

No se trata de que yo dé o no dé esperando o no esperando algo a cambio. Lo que ocurre es que esto solo es rico si hay intercambio y todos damos y recibimos. Sería pretencioso decir que yo en la plataforma solo doy y que no me importa recibir. Mal asunto si no quiero saber nada de lo que otros ofrecen, pero tampoco es exactamente que si los otros no dan yo tampoco lo haría.

(Extracto de entrevista a participante 2. Mayo de 2015).

Esta respuesta es una continuación del mismo participante a su discurso anterior. El participante trata de eliminar cualquier sensación de que el motivo de su participación sea recibir a cambio. También niega la utopía de que su participación no incluye un, aunque pequeño, deseo de recibir. Parece que la esencia de su discurso es la siguiente: su participación no está supeditada a una contraprestación, pero la agradece.

c) Mantener viva la comunidad es un factor motivante

También es interesante aprender de los otros. Sé que en la medida que iniciemos diálogos, tanto yo como mis colegas podremos producir conocimiento valioso. En algunas ocasiones, he participado para que “no se apagara la llama” (aunque sé bien que si de mí hubiera dependido, la llama estaría más que apagada).

(Extracto de entrevista a participante 6. Junio de 2015).

Este participante es consciente de la riqueza que se encuentra en el proceso de compartir y generar conocimiento a través de diálogos entre colegas. De hecho, en su respuesta reconoce haber participado alguna vez única y exclusivamente en pro de la continuidad en el proceso, lo que él llama “que no se apagara la llama”. En ciertos momentos del intercambio, este participante detecta una bajada en la intensidad comunicativa, tratando él de incentivar esta comunicación por medio de su propia participación.

Al igual que en los anteriores epígrafes, creemos importante incluir aquí algunos de los comentarios de alumnos en formación inicial, esta vez acerca de la reciprocidad como motivación para la participación en (Re)Produce.

e) Los estudiantes sienten que dan menos de lo que reciben: sensación de desequilibrio en el mecanismo de reciprocidad

Lo que apporto yo es mucho más pobre que lo que me aporta a mi. Las ideas que aporta la gente aquí, como he mencionado, son más curriculares, el qué hacer en algunas clases. No tengo ninguna experiencia en eso, pero creo que puedo aportar ideas que van por otro lado, ideas a seguir a la hora de hacer deporte, problemas que he tenido yo en mi experiencia deportiva (como no saber respirar a la hora de efectuar una carrera) o soluciones que he utilizado para solucionarlos.

(Comentario de estudiante-participante 5 en MultiScopic. Junio de 2015).

Este estudiante-participante establece la figura de una balanza de aportaciones. En un lado está situado lo que el participante aporta y en otro lado lo que MultiScopic aporta al participante. Su sensación es que la balanza está bastante desequilibrada hacia el lado de lo que aporta MultiScopic al participante. Siente que su aportación es “pobre”. En el hilo de debate llamado *Soy estudiante de Magisterio, ¿Qué puede aportarme MultiScopic a mí? ¿Qué puedo aportar yo a MultiScopic?*, a todos los alumnos de Magisterio que han entrado al menos una vez en MultiScopic se les pregunta acerca de qué pueden ellos aportar a MultiScopic y qué puede aportarles MultiScopic a ellos. Todos ellos responden a ambas preguntas, llenando de contenido más o menos extenso sus respuestas. Esto indica que todos los participantes entienden que MultiScopic tiene *per se* una estructura de doble dirección, con beneficios y enriquecimientos mutuos.

f) Identificación con experiencias de otros profesionales

Buenas a todos: la verdad es que me emociona ver un sitio donde podemos compartir lo que nos pasa en nuestra profesión. Yo que soy nula para estas cosas de las tecnologías me parece increíble! Me ha encantado leer vuestras reflexiones, y comprobar que no soy la única que le han pasado cosas de ese estilo (lo de irse las chicas para atrás y negarse).

(Comentario en MultiScopic de profesora especialista en Expresión Corporal. 19 de febrero de 2014).

Dentro del hilo de Discusión referido a la Unidad Didáctica de Contact Dance, participa por primera vez una profesora especialista en Expresión Corporal. Ella misma, como se ve en el fragmento, relata su satisfacción al ver que MutiScopic es un lugar de intercambio y de compartir.

g) Los participantes que relatan sus sesiones piden a otros que hagan lo mismo

Gracias a todos. Estoy pensando que sería genial si algún otro profe estuviera haciendo lo mismo que yo ahora. Podríamos comparar qué tal nos va a cada uno, qué cosas nos han funcionado, etc. De esta forma a veces me veo como un paciente en una camilla y vosotros sois los médicos (bueno, hay algún cirujano, algún enfermero y algún auxiliar de enfermería...jejeje...). Sé que no es esta la realidad; sé que quien está en la camilla es la Educación Física y que yo también soy miembro del cuerpo médico. Pero bueno, que esa es a veces mi sensación. Qué se le va a hacer...

(Comentario en MultiScopic de profesor en activo. 21 de febrero de 2014).

He creído conveniente plasmar aquí este pequeño fragmento de una intervención mía en el mismo hilo al que anteriormente hacía referencia, porque en él se ve una petición por mi parte de una cierta contraprestación, de una cierta reciprocidad. “Podríamos comparar qué tal nos va a cada uno, qué cosas nos han funcionado...”. En el ejemplo que pongo de los pacientes y los médicos expreso mi sensación en ese momento, entendiendo que se está produciendo un cierto desequilibrio entre lo que yo estoy “dando” a la comunidad y lo que estoy “recibiendo” de ella. Ambas partes están aprendiendo y enriqueciéndose, pero en ese momento a mí también me gustaría poder aumentar mi conocimiento por medio del análisis de prácticas de otras personas, no simplemente ofreciendo mi propia práctica y esperando que sean otros los que la analicen.

h) Sentimiento de gratitud por lo aprendido y lo experimentado en la comunidad de práctica, reconociendo el aprendizaje

Ah! Y muchas gracias a todos por lo que he aprendido con vosotros. Me ha encantado la experiencia!

(Comentario en MultiScopic de profesora especialista en Expresión Corporal 13 de marzo de 2014).

Este es uno de los comentarios finales del hilo sobre el que hemos puesto algunos ejemplos. La participante (profesora en la Universidad y especialista en Expresión Corporal) agradece “lo que he aprendido con vosotros”. Ella ha realizado extensas aportaciones en el hilo, narrando sus experiencias y sugiriendo planes de acción que me ayudaran a llevar a cabo mi Unidad Didáctica. Pero, al mismo tiempo, señala que ha aprendido de ese intercambio. Aunque en este caso desconocemos la voluntariedad de tal intercambio, sí podemos saber que ha sido una experiencia agradable para la participante.

No me canso de leer y releer vuestros comentarios. Me aportan muchísimo éste y todos los demás debates.

(Comentario de participante 2 en MultiScopic. 21 de noviembre de 2014).

Este participante es de los que más comentarios (y más extensos) ha hecho en el grupo (Re)Produce. Es un Doctor Universitario y tiene varios años de experiencia docente. Aún así, reconoce el gran aporte del resto de los participantes.

i) Los profesores en centros educativos buscan en la plataforma soluciones a sus problemas docentes diarios

...mi interés era encontrar soluciones a los problemas que se me planteaban en mis sesiones. Los debates elevados me gustaban pero en realidad no me ayudaban en mi práctica diaria.

(entrevista a participante 4. Septiembre de 2014).

El participante reconoce que su interés residía en encontrar soluciones prácticas para los problemas que se producían en su labor docente. Cuando en la plataforma se producían debates “elevados”, aunque al participante le gustaban, no le resolvían sus problemas y necesidades para su práctica diaria.

Ese es un factor motivador interesante: siempre esperas a ver qué provocan tus intervenciones y, en general, sí que ves que todos intentamos dar algún tipo de respuesta a los demás. Ha habido debates como el de la evaluación en los que claramente se ha argumentado, contra-argumentado y matizado el tema; es decir, que se producía el intercambio, no sólo había monólogos paralelos.

(entrevista a participante 5. Octubre de 2014).

El participante que hace el comentario anterior señala que aprecia que en la plataforma siempre se trata de dar una respuesta a las necesidades de los demás. Ve que se produce un intercambio y aquí encuentra él un “factor motivador interesante”, en la espera de las reacciones a las aportaciones de cada participante.

j) El compromiso con la comunidad como motor para la participación sistemática

Al ser preguntados por el número ideal de participantes en (Re)Produce, algunos de los comentarios de los participantes son:

Para que lo que he comentado en la pregunta anterior pueda ser posible, en torno a 10 participantes. Eso sí, garantizando cierto compromiso con la comunidad, como la participación sistemática y el deseo por enriquecer y enriquecerse con/de las aportaciones de los demás.

(Extracto de entrevista a participante 7. Septiembre de 2014).

Aparte del número ideal que propone el participante, que no es importante para el presente epígrafe, encontramos una información útil acerca de la reciprocidad que se espera: “cierto compromiso con la comunidad, como la participación sistemática y el deseo por enriquecer y enriquecerse con/de las aportaciones de los demás”. Este participante ve como algo esencial que todos los participantes contribuyan a que exista una reciprocidad, un intercambio, en el proceso del debate en la comunidad. Véase la expresión de “deseo por enriquecer y enriquecerse”, en la que se explicita la doble direccionalidad de la participación.

k) Transferencia a trabajos de investigación del conocimiento generado en MultiScopic, de tal forma que se ve el fruto del trabajo, como factor motivante

Una pregunta que se hizo a los participantes en septiembre de 2014 fue la siguiente: Si las conclusiones extraídas de la participación conjunta en MultiScopic pudieran servir como datos para artículos y otras publicaciones, ¿crees que te merecería más la pena dedicarle tiempo a MultiScopic, o dedicarías el mismo?

Algunas de las respuestas son interesantes para el desarrollo del presente epígrafe:

Sí. Cuando uno ve el fruto de su trabajo se motiva a seguir trabajando. Es cierto que la motivación extrínseca no lo es todo (o no debe serlo), pero es un acicate.

(Extracto de entrevista a participante 3. Septiembre de 2014).

Ver el fruto del trabajo como motivación personal. Para este participante, ver que sus intervenciones y su esfuerzo dan un fruto extra (en forma de publicaciones o artículos) es un aliciente complementario.

l) Mejora de la práctica docente gracias a MultiScopic

A pesar de que, en las épocas en las que se me acumula el trabajo, me resulta complicado poder aportar a MultiScopic, intento que esto no sea así porque me vienen bien los debates y los diferentes puntos de vista para mejorar mis prácticas como maestro (y, personalmente, porque me gusta aprender y disfruto con los comentarios de los demás participantes).

(Extracto de entrevista a participante 6. Septiembre de 2014).

El participante señala que le “vienen bien los debates y los diferentes puntos de vista para mejorar mis prácticas como maestro”. Esto habla de una reciprocidad en su participación.

m) Las publicaciones como resultado de la participación en MultiScopic son un factor motivante son un factor motivante extra, no esencial

...a nivel de profesor universitario, estoy inmerso en el mundo de la “publicitis”; eso implica que, si para poder participar de las publicaciones que puedan surgir a raíz de MultiScopic he de llevar a cabo tareas que hasta ahora no he realizado (por ejemplo, ejercer de “bibliotecario”, de “moderador” o de cualquier otra figura que se nos ocurra), estaría más que dispuesto. Insisto: eso no implicaría que mi interés por participar, ni que mis intervenciones, sean mayores y mejores. Implica únicamente que, si además del trabajo que ya llevo a cabo en MultiScopic, puedo realizar tareas “a mayores” que favorezcan esas publicaciones, estaría dispuesto a asumirlas.

(Extracto de entrevista a participante-investigador. Septiembre de 2014).

Como profesor universitario, este participante reconoce que publicar es un requerimiento consustancial a su profesión. Por ello sabe que si de su participación en MultiScopic pueden salir publicaciones, esto le beneficia. No obstante, se encarga rápidamente de recordar que esto no es su motivación fundamental, sino que es una motivación extra.

Los productos finales siempre suponen un aliciente y un estímulo. En principio, puede parecer que nos vale con el diálogo, la tertulia. Eso está muy bien. Todos lo necesitamos, necesitamos hablar de cosas que nos rondan por la cabeza, sacar lo que nos preocupa, compartir y notar que somos escuchados en nuestras reflexiones. Ahí hay una motivación básica en cualquiera: mostrar nuestra originalidad y ser reconocidos por ella. Creo que hasta lo consideramos un principio pedagógico básico en nuestras clases de EF. Pero la idea de ser autor, de ver un producto, también creo que es un potente factor de motivación. La obra queda, materializa el esfuerzo. Siempre puedes mirarla, tocarla.

(Extracto de entrevista a participante-investigador. Octubre de 2014).

En este caso, el participante parece que profundiza más en el concepto de la reciprocidad, ya que afirma que “los productos finales siempre suponen un aliciente y un estímulo”. La simple participación (“el diálogo, la tertulia”) es buena para este participante, pero señala que el producto, el fruto, de estos diálogos también es importante y es algo que cualquier profesional busca (“la idea de ser autor, de ver un producto, es un potente factor de motivación”).

Dialogar está bien, nos provoca placer, pero al cabo del tiempo, miras atrás y puedes echar en falta que el tiempo dedicado se haya decantado en un producto.

(Extracto de entrevista a participante-investigador. Octubre de 2014).

4.10.1.3.2. Reflexiones finales

La reciprocidad, entendida como el intercambio de información, conocimientos, experiencias y como impulso para una mayor participación, es un elemento vital en la realidad de (Re)Produce, como se ha podido observar en el gran número de extractos de entrevistas y de comentarios en la misma plataforma realizados por los miembros de la comunidad. La gran mayoría de los participantes reconocen la riqueza que existe en estos intercambios y el beneficio que se produce para todos los miembros de la comunidad cuando estos intercambios provienen de un gran número de participantes que reciben y aportan de y a la comunidad. No obstante, los participantes aseguran que el hecho de recibir información, conocimiento, experiencias, sugerencias, etc...no es un factor decisivo a la hora de decidir si participar o no en MultiScopic.

Por lo tanto, con los datos recabados, parece claro que los participantes entienden la reciprocidad como un elemento motivador importante aunque no esencial. Esto quiere decir que, si bien el hecho de existir o no existir una contraprestación no es un factor decisivo para la participación, sí contribuye a que ésta aumente en calidad y en cantidad.

4.10.1.4. Otros elementos de motivación a la participación

En base a la revisión bibliográfica sobre los factores de motivación a la participación en una comunidad de práctica virtual, hemos establecido tres grandes grupos con los que hemos ido relacionando las motivaciones expresadas por los propios participantes en (Re)Produce : altruismo, egoísmo y reciprocidad. No obstante, existen otros elementos motivadores que, si bien, - y como hemos señalado anteriormente en varias ocasiones - podrían encuadrarse en alguno de estos tres tipos, conviene hacer mención de ellos de forma aislada, aunque algo más breve. Hemos hallado estos elementos mediante un análisis de las entrevistas realizadas en diferentes momentos a los participantes en (Re)Produce, fundamentalmente, complementando esto con análisis de los hilos de debate del grupo.

a) La curiosidad como elemento motivador para la participación

El motivo de mi participación en (Re) produce fue que mi profesor de la Universidad, A., me comentara a mí y a mi compañeros el proyecto. Me pareció muy interesante y por curiosidad me adentre en él.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 4. Mayo de 2015).

“Por curiosidad” es aquí una expresión interesante para comprender que algunos alumnos de formación inicial, sobre todo, se adentran en (Re)Produce por motivos emocionales (como la curiosidad) o, como vemos en el siguiente párrafo de otro participante, “porque le llamaba más la atención” que otros grupos.

b) La elección de (Re)Produce frente a otras opciones por algún elemento que llama la atención del futuro participante

Pudimos escoger entre participar en (Re)produce y en CondiscipuliMundi y me decidí por la primera porque me llamaba más la atención.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 1. Junio de 2015).

El profesor de la Universidad les da a elegir entre dos proyectos. Uno de ellos es (Re)Produce. Al presentarse la posibilidad de elección, algunos participantes apuestan por (Re)Produce porque les “llamaba la atención”.

c) Tiempo para leer los comentarios y redactar los post

Disponibilidad de tiempo para poder leer con tranquilidad los comentarios de mis compañeros y poder hacer los míos propios.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Mayo de 2015)

Como se ha visto en otros epígrafes de este capítulo, el tiempo es un factor determinante en la participación. Este participante reconoce haber tenido tiempo para leer los comentarios y poder redactar adecuadamente las respuestas.

d) Seguridad en uno mismo

Me sentía con seguridad en mí mismo, para ser capaz de defender mi punto de vista sin miedo.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 2. Mayo de 2015)

Este sentimiento de seguridad, de autoconfianza, permite al participante escribir sus post desprovisto de cualquier temor. Esto está relacionado con la libertad, que veremos en el siguiente epígrafe.

e) Sentimiento de libertad para la expresión del desacuerdo

Sentía libertad para poder hacer crítica, para mostrarme en desacuerdo con algún comentario.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 4. Mayo de 2015)

En contextos de censura o presión social pueden darse situaciones de bloqueo para la participación y la expresión de ideas. En este caso, el participante dice sentirse en un ambiente que le posibilita la crítica si se da el caso, lo que motiva su participación.

f) Resolución de problemas de aula y transferencia de conocimientos al mismo

Algunos de los participantes en (Re)Produce son profesores de Educación Física en centros educativos. Presentan una serie de rasgos que les unen entre sí y los diferencian del resto de participantes. Uno de estos rasgos es la urgencia por solucionar problemas metodológicos, por ejemplo, que se están dando en el día a día de las clases de Educación Física. Otro rasgo común es la necesidad de transferir todos los conocimientos de (Re)Produce a situaciones concretas de clase. Día a día se producen problemas y dudas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como se puede apreciar en el siguiente comentario, el hecho de que (Re)Produce sea útil para su resolución hace que éste sea un elemento de motivación para seguir participando.

...ver en la comunidad un apoyo a un problema, o a una duda que surge. Sentirse arropado, especialmente en los momentos más complicados.

(Extracto de entrevista a participante y profesor en activo. Junio de 2015).

g) El funcionamiento de la plataforma como elemento motivador para sus desarrolladores e impulsores

Para aquellos que han desarrollado la idea de MultiScopic y, aunque de una forma no oficial, se encargan de mantenerla viva, el hecho de que MultiScopic funcione (en términos de participación) es esencial.

...para mí, esto de que funcione MultiScopic y que vaya adelante, es fundamental. Además está tu Tesis, que creo que puede decir cosas muy valiosas sobre lo que ocurre en la plataforma. Para mí, participar en MultiScopic y, con ello, ayudar a que MultiScopic vaya adelante, es un motivo de satisfacción.

(Entrevista a desarrollador de MultiScopic, Junio de 2015).

h) La Tesis Doctoral como un elemento de motivación para participar en (Re)Produce

Uno de los directores de la presente investigación añade la Tesis como un aliciente más para participar en MultiScopic. Esto podría verse, desde su punto de vista como director de la tesis y desde el mío como autor, como una motivación netamente egoísta. No obstante creo que, por su particularidad, merecía tener una consideración aparte. También los estudiantes de Magisterio tienen su motivación concreta para la participación en una plataforma como (Re)Produce, más allá de la motivación de la exigencia de su profesor de entrar en la plataforma.

...debe ser un aliciente para los estudiantes tener la oportunidad de participar en una comunidad como MultiScopic. Tienen el reto de pasar, en pocos minutos, de un rol de estudiante a un rol de profesional. Este aliciente es, por tanto, un elemento motivador muy potente para ellos.

(Entrevista a participante y profesor universitario, Junio de 2015).

i) Compartir comunidad entre profesores y alumnos

Una de las preguntas que se incluían en un cuestionario para profesores de Universidad que se ha utilizado para la presente investigación decía: *¿Compartir comunidad con alumnos tuyos es un problema o un aliciente?*. Dependiendo de cuál fuera la respuesta, este factor entraría dentro de barreras o de motivaciones.

Para mí es un aliciente. A ver, me crea problemas porque tengo que escoger estudiantes. En un grupo como reproduce no puedo meter de repente 30 estudiantes. Al escoger estudiantes, busco que sean de los que en clase participan, razonan, que podrían comprometerse con el tema...pero eso me crea problemas con los otros estudiantes...algunos que querrían estar y no están, etc. No me crea más problemas que eso. El resto me parece un aliciente, el hecho de ver que un estudiante puede abrir sus ojos profesionales porque se siente profesional, porque se ve obligado a pensar como un profesional y dar la talla ante otros profesionales, saber que va a ser leído por gente que va a saber más que ellos, la ansiedad de saberse leídos....es como en poco tiempo exigirles que pasen de un rol de estudiante a un rol de profesional. Es avanzar muchísimo y ellos te comentan que es un privilegio, que es duro, pero que a la vez les ayuda a ponerse las pilas.

(Entrevista a participante, profesor universitario. Junio de 2015).

Para este profesor, interactuar con sus alumnos en la misma comunidad es un aliciente. Por lo tanto, este hecho constituye un factor motivacional más para la participación en la plataforma, en este caso para los profesores de universidad.

Es un aliciente. A ver, cualquier cosa que hagas con tus alumnos y que tu seas responsable, te genera más trabajo. Pero para mí eso es un aliciente. Y además es un forma de prolongar mis clases más allá del tiempo que estamos juntos.

(Entrevista a participante, profesor universitario. Junio de 2015)

Este otro profesor universitario coincide en su valoración de la experiencia. Reconoce el trabajo que supone, pero lo califica también como un elemento motivador. Resulta remarcable la lectura que hace al destacar la posibilidad de prolongar las clases más allá del tiempo puramente destinado a ellas. La participación junto a los alumnos en la plataforma es una forma de expandir las clases.

j) Posibilidad que el resto de la comunidad da de participar a todo el mundo

Por último, una de las motivaciones que señalan los alumnos en formación inicial es la posibilidad que el resto de la comunidad les da de participar, lo cual anima al participante a seguir haciéndolo.

...estoy muy animado, ya que dais mucho pie a participar.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 5. Mayo de 2015).

k) El sentimiento de pertenencia a una comunidad

Como se ha señalado en el marco teórico del inicio del capítulo, en base a lo que señalan Yoo, Suh y Lee (2002), el sentido de pertenencia a una comunidad es un factor motivante para la participación. Existen investigaciones sobre los efectos del sentido de pertenencia hechas por Yoo, Suh & Lee (2002) y que abordan el concepto de colectivismo como un elemento motivador para el intercambio de conocimiento en una comunidad de práctica y sobre el sentido de comunidad (Teo, Chana, Wei & Zhang, 2003), muy relacionado también con el colectivismo. En mi diario personal se identifica este tipo de motivación.

Me gusta sentir que soy parte de una comunidad de profesionales de la educación física. Cuando leo los post automáticamente comienzo a pensar de qué forma puedo intervenir yo en el debate.

(Diario personal del investigador).

No os lo creeréis, pero este mensaje lo estoy escribiendo de cuclillas apoyado en la pared junto a la sala en la que a mi mujer le acaban de poner la epidural. Ya me dejan entrar otra vez. A ver si esto del MultiScopic me va a terminar gustando...

(Post de D. en (Re)Produce. 12 de diciembre de 2013).

En este último comentario se puede observar el grado de sentimiento de pertenencia a la comunidad, que hace que el participante esté en el debate durante una situación personal tan especial.

4.10.2. Barreras a la participación en (Re)Produce

Una vez vistos los elementos que motivan a la participación en (Re)produce, es el momento de investigar cuáles son las barreras que limitan o impiden dicha participación. Según von Krogh (1998), estas barreras son:

- Creencia de no tener el suficiente nivel de conocimiento sobre la materia
- Ataques de otras personas a los comentarios que uno hace
- En comunidades grandes, los comentarios útiles e importantes se diluyen en una gran cantidad de participaciones inútiles y con poco calado científico. Muchos participantes señalan que buscar información útil es muy difícil en estos casos.
- Falta de tiempo, por razones laborales principalmente.

Ardichvili (2003), por su parte, señala algunas otras:

- Un pequeño porcentaje piensa que una barrera es el acaparamiento de información: negativa a compartir información con otros, por considerar el conocimiento un bien privado.
- En algunos casos, los participantes tienen miedo a que sus intervenciones no sean importantes, no merezcan ser ni siquiera posteadas o que no sean convenientes, relevantes o adecuadas a la discusión en concreto.
- Algunos participantes nuevos, de reciente adscripción a la comunidad, creen que aún no se han ganado el derecho de participar en la misma.

También añade algunas barreras para utilizar una comunidad de práctica virtual como fuente de conocimiento:

- Las CoPs virtuales pueden ser redundantes, si existe la posibilidad de tener una comunidad de práctica presencial.
- Es difícil obtener una solución rápida a los problemas y necesidades planteados, porque la comunicación es asincrónica y a veces los participantes tardan en responder.

Si bien estas razones son aplicables de forma general a cualquier comunidad de práctica online, es importante estudiar el grado de identificación de los miembros de (Re)Produce con ellas.

4.10.2.1. Barreras iniciales de los participantes

De la misma forma que hemos visto anteriormente con las motivaciones, ocurre también con las barreras que hay una diferencia sutil entre el momento de la primera o primeras participaciones y una participación más permanente y continua. En el presente epígrafe examinaremos las barreras iniciales que existen en MultiScopic y que producen dificultades en la participación inmediata. Trataremos de ir construyendo el discurso siguiendo el hilo conductor de los relatos de las experiencias de los participantes en la comunidad.

4.10.2.1.1. Barreras iniciales de los participantes en formación inicial

Para poder recabar información a este respecto, hemos preguntado a los alumnos en formación inicial (estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valladolid), con el fin de conocer sus sensaciones a la hora de entrar por primera vez en la plataforma. De sus respuestas hemos elaborado una pequeña enumeración de barreras iniciales para la participación en (Re)Produce.

a) Dificultad para saber qué escribir

Algunos de los alumnos de formación inicial reconocen no saber qué expresar, en cuál de los temas comentar algo, etc. En algunas ocasiones es debido a que no encuentran en qué puede resultar útil su intervención, como se ve en los dos siguientes comentarios de alumnos:

Una de las sensaciones que primero te invaden es la del no saber qué decir, en mi caso me decidí a comentar y me llevo bastante tiempo escribir un “primer borrador” de lo que finalmente sería mi intervención.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Mayo de 2015).

...me siento un poco perdida en el sentido de que no se me ocurre nada sobre lo que pueda comentar, de los temas que están presentes en el momento.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 5. Junio de 2015).

En otras ocasiones, el alumno piensa que su nivel de conocimientos está por debajo del nivel del resto de participantes.

...siento que aquí tengo pocos conocimientos que aportar...

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Junio de 2015).

b) Sentimiento de vergüenza

Todo comenzó cuando A. nos comentó el proyecto y nos animó a participar pero hasta que no estas dentro y lees todos los comentarios escritos no te das realmente cuenta de donde te has metido y de cómo funciona todo. Las primeras sensaciones que tuve fueron de vergüenza, parece raro ya que no

puedes tener vergüenza si no estás viendo a las personas a las que estas escribiendo, sin embargo sientes vergüenza a hacer el ridículo y a quedar mal en público por así decirlo.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 1. Mayo de 2015).

Este sentimiento de vergüenza se da, como se ve en el comentario anterior, pese a que la comunidad no es presencial y, por lo tanto, nadie puede ver en realidad a la persona que está comentando, sino solamente leer su comentario.

Mis sensaciones eran también de vergüenza, inseguridad y miedo por no saber que pondría en los mensajes.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 5 . Junio de 2015).

c) Miedo a fallar

Al entrar por primera vez tenía una sensación un tanto de vértigo por saber que aquí hay un debate "profesional", pero también con muchas ganas. Hoy puedo decir que esa sensación de vértigo ha pasado, aunque si es cierto que intento ser muy cuidadoso con lo que escribo por el que dirán, no quiero meter la pata.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 9. Mayo de 2015).

Con respecto a los post de la gente aún no me he animado a comentar nada definitivo porque me da bastante "palo" meter la pata pero respondiendo a esto me he animado y ahora mismo postearé algo más.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 8. Junio de 2015).

Este miedo a fallar no se da entre los participantes con mayor experiencia, o al menos no reconocen tenerlo. Es, por lo tanto, un rasgo típico de los estudiantes en formación inicial, llenos de incertidumbres y miedos entre los que se encuentra este.

d) Longitud y complejidad de los post

Cuando entré por primera vez en (Re) Produce me dio una primera impresión de mucha información para poder asimilar tan rápido, espere unos días para reflexionar sobre el hecho de haberme embarcado en esto y finalmente entré y empecé a leer, pero me ha dado miedo opinar o simplemente saludar, prueba de ello es el hecho de que no he escrito hasta el día de hoy.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 2. Junio de 2015).

Al entrar por primera vez me asusté muchísimo al ver la cantidad de posts que tenía que leer para ponerme al día y poder escribir algo, pero después

comprobé que de un mismo hilo, que era la UD, surgían otros hilos secundarios que entendía mejor.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Junio de 2015).

Más adelante, en epígrafes posteriores, veremos cómo esta es una barrera que no solamente dificulta la participación inicial, sino la regularidad de la participación a lo largo del tiempo. Algunos post tienen más de cincuenta líneas y su lectura puede suponer una barrera para seguir participando, puesto que muchas veces es una condición indispensable para seguir haciéndolo.

e) Accesibilidad a la plataforma

Por el tiempo que he estado por MultiScopic me ha parecido algo difícil su navegación pero los contenidos al final se encuentran. Requiere un proceso algo más lento que otras páginas con un aspecto más ligero o más dinámico.

(Extracto de entrevista a estudiante-participante 6. Junio de 2015).

Esta barrera no es percibida por la mayoría de los participantes. Tampoco por los alumnos en formación inicial, quienes por su edad tienen una mayor facilidad para el acceso a plataformas de este tipo. No obstante, uno de los participantes sí percibió que la navegación por la plataforma era compleja y, por tanto, más lenta.

f) Sentimiento de inferioridad de conocimiento

El alumnado en formación inicial expresó sus primeros temores al entrar en MultiScopic. A continuación tenemos tres ejemplos de cómo veían ellos su posible papel en la plataforma.

...en un principio pensaba que no sería capaz de aportar nada nuevo o interesante en los foros de discusión, porque la mayoría de participantes son profesionales de la educación, con un montón de experiencia y conocimientos a sus espaldas. Fue como...¿de verdad crees que voy a venir aquí a contarles algo que no sepan ya?

(Entrevista a estudiante-participante 7. Junio de 2015)

¿Qué puedo aportar yo? Eso es lo primero que me pregunté...

(Entrevista a estudiante-participante 5. Junio de 2015)

...en algunos momentos tengo la sensación de que como estudiante que soy, no tengo aun los conocimientos y la experiencia como para aportar ideas lo suficientemente útiles a los profesores que intervienen.

(Entrevista a estudiante-participante 10. Junio de 2015)

La imagen que ellos mismos tienen de su conocimiento y experiencia y del conocimiento y experiencia del resto de participantes produce un pequeño freno para estos estudiantes, quienes se ven en una posición de inferioridad con respecto a otros profesionales que quizá son ya profesores en centros educativos de Primaria y Secundaria o incluso son profesores universitarios.

4.10.2.1.2. Barreras iniciales para el resto de participantes

Cuando un sujeto se enfrenta a un reto nuevo de forma más o menos voluntaria, su participación futura dependerá en gran medida de las primeras experiencias en la participación. Si éstas son positivas, la participación continuará en el tiempo. Si éstas son negativas, actuarán a modo de lastre y producirán efectos negativos en la participación (von Krogh, 1998). De la misma forma que hemos detectado y ejemplificado las barreras iniciales con las que se han topado los estudiantes de Magisterio al tener sus primeros contactos con MultiScopic, examinaremos aquí aquellas con las que se han encontrado el resto de participantes.

a) El acceso

Como hemos visto anteriormente, si bien este punto no es una barrera inicial común a la mayoría de los participantes, uno de ellos lo reconoce como tal.

...en realidad es una bobada, pero tener que entrar a internet y a la plataforma expresamente, es más difícil. Hay períodos en los que no se mandan notificaciones.

(Entrevista a participante 5 en MultiScopic. Mayo de 2015).

b) El tiempo

Este sí es un elemento que actúa como barrera para la mayoría de la comunidad. Puede verse como una barrera inicial y a la vez como una barrera a la participación regular. En este epígrafe la tomaremos como un elemento disuasorio inicial.

...a veces sentía que para hacerlo “medio bien” necesitaba dedicarle más tiempo del que en realidad tenía.

(Entrevista a participante 2 en MultiScopic. Mayo de 2015).

...pero el principal problema con el que me encuentro cuando quiero participar es el tiempo. Es un quiero y no puedo...

(Entrevista a participante 4 en MultiScopic. Junio de 2015).

c) Falta de interés

Uno de los participantes, profesor universitario, fue preguntado por la razón por la que otros colegas de la universidad no se animaban a participar en MultiScopic. Su respuesta fue:

Porque está fuera de sus intereses...ellos están en otras cosas...están metidos en otras mil movidas que tienen que hacer...

(Entrevista a participante 2 en MultiScopic. Junio de 2015).

d) Desconocimiento

Este es un motivo que no suele contemplarse cuando se examinan las razones por las que no hay más personas que utilicen un determinado servicio. Por ejemplo, hay cientos de aplicaciones, páginas y programas en internet que resultan útiles para muchas personas pero que, al no ser conocidos, no son utilizados. En el mundo de la empresa esta barrera se trata de corregir con grandes campañas de publicidad en las que se busca dar presencia a una marca determinada. MultiScopic es una plataforma con vocación de expansión, ya que para lograr construir una idea de Educación Física compartida por la comunidad estudiantil y profesional, debe llegar a toda esta comunidad. La plataforma nace en la Universidad de Valladolid, pero en todo el territorio nacional hay decenas de universidades en las que se cursan estudios relacionados con la Educación Física, como pueden ser los Grados de Magisterio en su mención de Educación Física, los Grados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, los Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Educación Física, los Máster relacionados con la innovación educativa en especialidades próximas a la Educación Física, otros estudios de posgrado vinculados a esta rama, etc. Son miles los estudiantes y los profesionales de la Educación Física que existen en nuestro país. Este número sufre un aumento exponencial si tenemos en cuenta los profesionales de la Educación Física que hay en el mundo. Con este panorama, parece obvio que una de las barreras a la participación en MultiScopic es el desconocimiento de que existe esta plataforma. La promoción de MultiScopic ha sido, fundamentalmente, a través del boca a boca entre colegas de profesión; muchos de ellos además se conocían previamente.

4.10.2.2. Barreras a la permanencia en (Re)Produce

Como se ha señalado con anterioridad, hay un matiz remarcable entre participar una o dos veces en la plataforma o participar de forma continuada en el tiempo. Por ello en el epígrafe anterior hemos atendido específicamente a las barreras para participar por primera vez en la plataforma, mientras que en el presente analizaremos cuáles son los factores que actúan ralentizando o incluso haciendo desaparecer la participación en (Re)Produce en los casos en los que esto sucede. Al igual que se hizo para las motivaciones, expondremos a continuación los elementos que actúan como barrera para la participación regular en (Re)Produce en base a los comentarios de los propios participantes.

4.10.2.2.1. El tiempo

Este elemento, que también destacábamos dentro del apartado anterior, aparece en casi todas las entrevistas y cuestionarios que se han hecho a los participantes en (Re)Produce. También se refleja en muchos de los comentarios hechos por ellos en

la propia plataforma. A continuación exponemos algunos ejemplos extraídos tanto de entrevistas como de (Re)Produce.

a) El tiempo como la principal barrera para algunos participantes

...si la exigencia sube mucho, supongo que llega un momento en el que sopesas el equilibrio entre inversión-recompensa y, como todos andamos muy liados, supongo que priorizarás otros aspectos más acuciantes en tu día a día. Porque, al fin y al cabo esto no deja de ser una especie de hobby que hacemos a mayores de nuestras labores. Lo que no sé es si afecta lo mismo un tipo de exigencias u otras. Por ejemplo, hay exigencias de tiempo, hay exigencias de documentación, hay exigencias de reflexión, hay exigencias relacionales o de cortesía (e.g. no dejar a nadie sin que tenga una respuesta a sus preguntas o planteamientos) y no sé si todas ellas afectarían igual a la permanencia. En mi caso, creo que la que más me afecta es la exigencia de tiempo (que, de alguna manera, está en la base del resto de exigencias).

(Entrevista a participante 4. Enero de 2015)

La última frase es significativa. Para este participante, la exigencia que más nota a la hora de participar en MultiScopic es el tiempo; tanto, que la cataloga como la base del resto de las exigencias.

b) El tiempo como bien escaso

...estoy metido en muchas cosas y, al final, todo se resume en decidir qué cosas priorizas.

(Entrevista a participante 5. Enero de 2015)

Vemos aquí un ejemplo de lo que en economía se denomina “coste de oportunidad”. El tiempo es un bien escaso, por lo que cualquier actividad que demande tiempo entrará en conflicto con el resto de actividades. La jerarquización de las prioridades o el nivel de interés de cada una de ellas hará que se elija realizar una en detrimento de otra.

c) La época del año tiene influencia en el tiempo disponible.

En épocas en las que se juntan muchas obligaciones profesionales, es menor el tiempo y la dedicación a la comunidad de práctica.

(Entrevista a participante 2. Enero de 2015).

El momento del año, para algunos participantes, hace que el tiempo actúe como barrera en mayor o menor medida (exámenes, correcciones, preparación de asignaturas, elaboración de trabajos grupales, etc).

d) Necesidad de tiempo para hacer buenas aportaciones a la comunidad

A veces sentía que para hacerlo “medio bien” necesitaba dedicarle más tiempo del que en realidad tenía.

(Entrevista a participante 2. Junio de 2015).

El comentario anterior hace referencia al tiempo como una necesidad para tener una buena participación en la plataforma. De nuevo aparece la lucha entre distintas opciones y ofertas para utilizar el tiempo disponible, quedando desechada la opción de participar en la plataforma por no tener el tiempo suficiente para “hacerlo medio bien”.

e) El tiempo como barrera también para los estudiantes en formación inicial

En cuanto a los participantes en (Re)Produce que están en un período de formación inicial, ellos también aluden a cuestiones de tiempo como barrera para una participación continuada.

...entre los exámenes, los trabajos, las tareas, etc...la verdad es que tengo poco tiempo para entrar en MultiScopic...

(entrevista a estudiante-participante 4. Enero de 2015).

Los alumnos tienen muchas tareas durante el curso, trabajos en grupo, exámenes...y esto de MultiScopic les exige dedicar tiempo para poder seguir los hilos.

(entrevista a profesor universitario, participante en MultiScopic. Junio de 2015).

f) La cuestión del tiempo está presente en los comentarios en la plataforma

A continuación reflejaremos algunos comentarios expresados en los hilos de debate en (Re)Produce que hacen alusión al tema del tiempo.

Gracias D., muy interesante. La cosa promete. A ver si saco tiempo luego y comento algo

(Post del 27/11/2013).

No tengo más tiempo ahora, lo siento, ya comentaremos más cosas. Un abrazo

(Post del 30/11/2013).

Cuando tenga tiempo haré comentarios de vuestros últimos post. Un abrazo y gracias por la implicación.

(Post del 3/12/2013).

No sé si me termino de explicar bien...En un rato, con más tiempo, os explico mejor.

(Post del 22/01/2014).

No sabéis la rabia que me da no tener tiempo para poder hacer más preguntas (de eso que os libráis, jeje), pero vuestras respuestas suponen datos muy valiosos para conocer algo sobre estos procesos.

(Post del 10/02/2014).

Ahora me leeré lo que ha contestado A. y, si tengo tiempo, escribo algo más

(Post del 2/12/2014).

Pese a ser el tiempo un hándicap para los participantes a la hora de participar asiduamente en la plataforma, no es una barrera insalvable para la gran mayoría. Esto se demuestra porque, a pesar de las continuas referencias al tiempo y a lo limitante de su naturaleza, los participantes más comprometidos con la CoP siguen participando, si bien lo harían con mayor asiduidad si el tiempo no fuera un inconveniente.

4.10.2.2.2. La extensión y la densidad de los post

Un gran número de post superan las 80 líneas de redacción. Uno de los participantes en la plataforma hacía la siguiente apreciación sobre este asunto:

Imaginemos que (Re)Produce es un libro. Los que leemos todos los post, al final, es como si estuviéramos leyendo un libro de cientos de páginas. Además, no es un libro de esos fáciles de leer, sino que cada una de las frases contiene un sinnúmero de elementos interesantes y en los que podría uno detenerse mucho tiempo a reflexionar...

(conversación con un participante asiduo en (Re)Produce. Marzo de 2015).

Este participante no alude solamente a la extensión de los escritos, sino también a la densidad de los mismos. Otros participantes también han señalado este factor, ya sea en entrevistas o en comentarios escritos en la plataforma.

Hola todos. Me estoy poniendo al día con las discusiones. No sé por qué los correos con las actualizaciones de la plataforma no me están llegando. Pero cuando accedo, el Musticopic hay muchísimas cosas, son muchos los temas que salen. Quiero decir que aunque he escrito poco estoy aprendiendo mucho con vosotros. ¡Qué buen grupo! Hay tantos temas que me cuesta empezar. Pero organicé un poco un escrito sobre algunos temas...

(Comentario en (Re)Produce de un participante ocasional. 4 de febrero de 2014).

El contexto de este comentario es importante: se produce un 4 de febrero y el hilo de debate se había iniciado el 16 de enero. A esas alturas, había ya 35 post escritos, con una media de 30-40 líneas cada uno. En total, este participante ocasional había tenido que leer en torno a 1.000 líneas de intervenciones de participantes en el debate.

Yo ya no sé en qué hilo estamos, pero está claro que con vosotros la yesca prende en un río. Qué grandes tertulianos...

(post en MultiScopic. 19 de noviembre de 2014).

El hilo de debate en el que se produce el comentario anterior comienza en febrero de 2014 y versa sobre la Unidad Didáctica de Contact Dance. Tras el verano se produce un reinicio espontáneo de las discusiones en este hilo de debate, y en el momento en el que se produce el comentario arriba reproducido el debate gira entorno a la evaluación de los aprendizajes y a su transferencia a la vida real del alumno y a toda su trayectoria vital. Como se ha visto en el primer capítulo, en el epígrafe del análisis de los diagramas de los temas tratados en cada hilo de debate, dentro de una Unidad Didáctica se pueden llegar a debatir veinte temas diferentes, saltando de unos a otros en tan solo un post. Esto produce situaciones complejas para el debate, que en ocasiones se resuelven trasladando algunos temas a un grupo llamado “Debates pedagógicos”, que se crea justamente para servir como receptor de discusiones que se salen del camino inicial del hilo en cuestión. Un ejemplo de ello se ve en el siguiente comentario:

...realmente ya no sé donde andamos, quizá sería interesante llevar este debate a un hilo nuevo en "debates pedagógicos". Parece que salen dos temas: uno que tendría que ver sobre la evaluación e interés de lo que hacemos y otro centrado en temas de actitudes.

(Comentario de A. en MultiScopic. 20 de noviembre de 2014).

Algunos participantes para quienes este elemento no resulta una barrera, sino justamente un estimulante, aún así comentan lo siguiente:

A mí me gusta que los post sean largos y que estén redactados en profundidad. Pero entiendo que no le guste a todo el mundo y sea un problema para algunos

(Entrevista a participante 5. Junio de 2015).

4.10.2.2.3. Sensación de no tener nada que decir

Otro factor que podría frenar la participación regular en la plataforma es la sensación de algunos participantes, en momentos determinados, de no saber qué decir que no se haya dicho ya o, simplemente, de no tener nada que aportar sobre un asunto, bien sea por desconocimiento o bien sea porque están de acuerdo con todo lo anteriormente dicho. Tenemos algunos ejemplos. En primer lugar, hay

quienes no intervienen en ciertas ocasiones porque no creen que puedan ser de ayuda a la comunidad con su intervención.

Así que no escribo muchas veces porque no sé en qué ayudar

(post en MultiScopic. 25 de febrero de 2014).

En otros momentos, algún participante reconoce su desconocimiento sobre algún tema y, por lo tanto, su sensación de no poder aportar demasiado a la comunidad. Así le ocurre al participante que hace el comentario siguiente, aunque no por ello deja de leer lo que otros participantes comentan en el hilo.

En fin, que en este tema en el que andamos ahora metido no puedo aportar demasiado. Pero, de todos modos, que sepáis que ando por aquí cerca, leyendo y aprendiendo.

(post en MultiScopic. 25 de febrero de 2014).

La sensación de ser repetitivo y, por lo tanto, no aportar algo nuevo al debate, también es un freno para la participación.

Algunas veces que podría intervenir no lo hago porque no quiero ser redundante. Algunos llevamos años hablando de una idea compartida de Educación Física y es lógico que tengamos respuestas similares ante determinados asuntos. Si alguien ha dicho lo que yo iba a decir, entonces no es necesaria mi intervención.

(Conversación con un participante en MultiScopic. Enero de 2015).

4.11. Síntesis de las ideas fundamentales sobre el capítulo

Para finalizar con este primer capítulo del informe final del análisis y la recogida de los datos, resumiremos las conclusiones más destacadas que se obtienen de los temas que se han tratado en el mismo:

- Sobre los tipos de diversidad identificados por los participantes

Hay algunos elementos remarcables en relación a la diversidad de perspectivas de los participantes en (Re)Produce:

- a) Se identifica una relativa diversidad de perspectivas
- b) A partir de un choque inicial se va dando un proceso de socialización posterior en el que los participantes se asimilan a la “perspectiva común del grupo”
- c) La aparente homogeneidad declarada, parece que esconde diferencias profundas, aunque en el nivel de diálogo que se establece, éstas no aparecen
- d) En general se evade la confrontación y se busca un “buen ambiente” de grupo
- e) Las perspectivas dominantes vienen marcadas por aquellos que se sienten más seguros en esta CdPv.

Los temas tratados en los diferentes hilos de debate se quedan en niveles superficiales de debate, siendo determinados participantes los referentes en el diálogo en la comunidad.

La participación en (Re)Produce discurre en unas zonas de diálogo con unas características determinadas:

- Moderación de opiniones
- Los participantes en cuenta a otros para construir los propios post
- Existen zonas de comodidad
- Falta de conocimiento y falta de conocimiento contextual
- Dimensiones afectiva y de contenido de las “zonas de diálogo”

Estas zonas de diálogo cumplen dos funciones esenciales:

- Acoger al mayor número posible de participantes en la comunidad, moderando sus intervenciones y adecuándolas a las preferencias del grupo.
- Posibilitar que todos se mantengan en el diálogo.

- Sobre la profundidad y superficialidad

Los participantes en (Re)Produce muestran seis visiones diferentes sobre la profundidad de los debates dentro de la comunidad.

- a) Direccionalidad y detalle de fuente empírica
- b) Engrosar conceptos con diferentes perspectivas y sistematizar respuestas
- c) Ciclos de discusión detallada entre las ideas y la práctica
- d) Demanda de opiniones elaboradas y soportadas por alguna evidencia teórica o práctica
- e) Elaboración más sistematicidad
- f) Profundización difusa” con “resultados difusos”

- Sobre la “dispersión” en los debates de la CdPv

Los participantes muestran también sus perspectivas sobre la dispersión en los debates en (Re)Produce.

- a) Dispersión como “fuerza centrífuga”: entre el “desgaste” y la “comodidad”
- b) Dependiendo de en qué nivel abarcador se sitúe el participante, percibirá el desarrollo de los diálogos como dispersos o centrados.
- c) Asociación “dispersión”=“riqueza” y “sistematizar”=“empobrecer”
- d) Dispersión de temas como reflejo de la complejidad de la práctica educativa y de los intereses de los participantes
- e) Asociaciones entre “sistemático”= “obligatorio” y “espontáneo”= “pasión e interés”
- f) Demanda de sistematización y problemas asociados
- g) Efectos en la participación producidos por la apertura de muchos temas
- h) Demanda de figuras que resuman y encaucen el debate

- Sobre la estructuración temática en (Re)Produce

Se producen setenta temas diferentes a lo largo de las seis Unidades Didácticas que se desarrollan en la plataforma. Los temas son heterogéneos y no responden a un criterio de linealidad, sino que los debates pasan de unos temas a otros. De hecho, se producen momentos en el debate en el que se están tratando tres o cuatro temas simultáneamente.

- Sobre los tipos de diálogo que tienen lugar en (Re)Produce

Si bien la función del lenguaje más utilizada es la denotativa, observamos muchos ejemplos de las cinco funciones del lenguaje. Los niveles de comunicación más utilizados son la comunicación intrapersonal y la comunicación pública. En cuanto a si el diálogo es abierto o cerrado, en (Re)Produce predominan los diálogos abiertos.

De acuerdo a la clasificación de los tipos de diálogo que hemos diseñado especialmente para esta investigación, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. DIÁLOGO						
	Disperso del propio participante	Disperso entre participantes	Paralelo	Confluentes con frontando	Confluentes matizando	Confluentes ampliando	Confluentes profundizando
UD 1. Juego bueno	10/11,9%	12/14,2%	12/14,2%	13/15,4%	11/13%	11/13%	15/17,8%
UD 2. Estrategias	1/2%	5/10,2%	14/28,5%	2/4%	11/22,4%	11/22,4%	5/10,2%
UD 3. Parkour	2/3,6%	8/14,5%	8/14,5%	4/7,2%	11/20%	7/12,7%	15/27,2%
UD 4. Contact dance	0/0%	0/0%	1/3%	4/12%	7/21%	21/63%	0/0%
UD 5. Acrosport	6/12%	5/10%	14/28%	4/8%	13/26%	7/14%	1/2%
TOTAL	19/7%	30/11%	49/18%	27/9,9%	53/19,5%	57/21%	36/13,2%

Tabla 13. Resumen de los tipos de diálogo en cada UD.

- Sobre los tipos de participación en (Re)Produce

También se ha elaborado una clasificación particular para los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce. A modo de síntesis, los resultados se presentan en la siguiente tabla:

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. PARTICIPACIÓN				
	SopORTE práctico	Explicar/informar	Opinar	Preguntar	Generar debate
UD 1. Juego bueno	7/7,9%	15/17%	34/38,6%	17/19,3%	15/17%
UD 2. Estrategias	8/15,6%	12/23,5%	19/37,2%	8/15,6%	4/7,8%
UD 3. Parkour	8/14,2%	11/19,6%	20/35,7%	9/16%	8/14,2%
UD 4. Contact dance	8/18,1%	9/20,4%	16/36,3%	6/13,6%	5/11,3%
UD 5. Acrosport	7/14,5%	9/18,7%	19/39,5%	7/14,5%	6/12,5%
UD 6. La Carrera	5/4,4%	11/9,7%	70/62%	10/8,84%	17/15%
TOTAL	43/10,7%	67/16,7%	178/44,5%	57/14,2%	55/13,7%

Tabla 14. Resumen de los tipos de participación en (Re)Produce.

- Sobre la autocontención en la participación

Los participantes refieren conocer la existencia de disensiones en el grupo, pero no creen que éstas sean demasiado profundas, por lo que no se le presta más atención, sino que se trata de que la mayor parte del tiempo los debates se centren en aspectos que no generen demasiado conflicto entre los miembros de la comunidad. Además, el cuidado por el mantenimiento de las buenas relaciones dentro del grupo actúa como mecanismo de autocontención para que en algunas ocasiones los miembros de la comunidad se expresen con mayor claridad, libertad o sinceridad.

- Sobre las motivaciones y barreras en (Re)Produce

Las conclusiones sobre cuáles son las motivaciones para participar en una comunidad de práctica virtual como MultiScopic son las siguientes:

- a) Motivaciones altruistas: aunque los participantes en (Re)Produce señalan que su participación no está impulsada por la búsqueda de un rédito externo, sino que en principio participan siendo conscientes de la ayuda que pueden ofrecer a la comunidad, parece obvio que el altruismo no es el factor fundamental que facilita la participación en una comunidad de práctica virtual como es MultiScopic. Los alumnos en formación inicial piensan que pueden ofrecer ayuda a la comunidad, pero esto no significa que no esperen recibir, al menos, la misma ayuda. Por otra parte, los participantes en (Re)Produce ven su participación como parte de su desempeño profesional, pero no sienten una necesidad moral imperiosa de contribuir con el conocimiento propio ni tampoco de devolver a la sociedad o a la comunidad profesional lo que han recibido en el pasado.
- b) Motivaciones egoístas: entendiendo las motivaciones egoístas como todas aquellas cuyo sujeto y beneficiario de la participación en (Re)Produce es el “yo”, aun sabiendo que esto no supone excluir en todos los casos el “ellos”, vemos que hay un gran número de elementos motivadores que se relacionan con motivos egoístas. La necesidad de mejorar el conocimiento

(personal) sobre la Educación Física, la posibilidad de integrarse en un grupo de profesionales y además poder hacerlo sin que la dispersión geográfica sea un inconveniente, son los motivos “egoístas” a los que más aluden los participantes en (Re)Produce. Comparando esta motivación con la vista en el epígrafe 2.1 del presente capítulo, esta tiene una representatividad mucho mayor que aquella en (Re)Produce.

c) Motivaciones de reciprocidad: la reciprocidad, entendida como el intercambio de información, conocimientos, experiencias y como impulso para una mayor participación, es un elemento vital en la realidad de (Re)Produce, como se ha podido observar en el gran número de extractos de entrevistas y de comentarios en la misma plataforma realizados por los miembros de la comunidad. La gran mayoría de los participantes reconocen la riqueza que existe en estos intercambios y el beneficio que se produce para todos los miembros de la comunidad cuando estos intercambios provienen de un gran número de participantes que reciben y aportan de y a la comunidad. No obstante, los participantes aseguran que el hecho de recibir información, conocimiento, experiencias, sugerencias, etc...no es un factor decisivo a la hora de decidir si participar o no en MultiScopic. Por lo tanto, con los datos recabados, parece claro que los participantes entienden la reciprocidad como un elemento motivador importante aunque no esencial. Esto quiere decir que, si bien el hecho de existir o no existir una contraprestación no es un factor decisivo para la participación, sí contribuye a que ésta aumente en calidad y en cantidad.

d) Otros elementos motivadores:

- La curiosidad como elemento motivador para la participación
- La elección de (Re)Produce frente a otras opciones por algún elemento que llama la atención del futuro participante
- Tiempo para leer los comentarios y redactar los post
- Seguridad en uno mismo
- Sentimiento de libertad para la expresión del desacuerdo
- Resolución de problemas de aula y transferencia de conocimientos al mismo
- El funcionamiento de la plataforma como elemento motivador para sus desarrolladores e impulsores
- La Tesis Doctoral como un elemento de motivación para participar en (Re)Produce
- Compartir comunidad entre profesores y alumnos
- Posibilidad que el resto de la comunidad da de participar a todo el mundo
- El sentimiento de pertenencia a una comunidad: el colectivismo

En cuanto a las barreras que dificultan o impiden el acceso y la participación en una comunidad como (re)Produce, distinguimos entre barreras iniciales para los estudiantes en formación inicial, barreras iniciales para el resto de participantes y barreras a la permanencia.

a) Barreras iniciales para los estudiantes en formación inicial:

- Dificultad para saber qué escribir.
- Sentimiento de vergüenza
- Miedo a fallar.
- Longitud y complejidad de los post
- Accesibilidad a la plataforma
- Sentimiento de inferioridad de conocimiento

b) Barreras iniciales para el resto de participantes:

- El acceso
- El tiempo
- Falta de interés
- Desconocimiento

c) Barreras a la permanencia en (Re)Produce:

- El tiempo como la principal barrera para algunos participantes.
- El tiempo como bien escaso.
- La época del año tiene influencia en el tiempo disponible.
- Necesidad de tiempo para hacer buenas aportaciones a la comunidad.
- El tiempo como barrera también para los estudiantes en formación inicial.
- La cuestión del tiempo está presente en los comentarios en la plataforma.
- La extensión y la densidad de los post
- Sensación de no tener nada que decir

Capítulo 5. Informe final: conocimiento sobre Educación Física que se genera y comparte en (Re)Produce

5.1. Introducción

MultiScopic es una comunidad de práctica virtual compuesta por profesionales de la Educación Física en diferentes niveles de socialización profesional. Una de las grandes preguntas de la presente investigación, a la que trataremos de dar respuesta en el presente capítulo, es: ¿Qué tipo de conocimiento se genera y/o se comparte en MultiScopic? Para lograr responderla se ha hecho un análisis de contenido de todos los textos producidos en el grupo de (Re)Produce en MultiScopic, repartidos en los seis principales hilos de debate relacionados con cada una de las seis unidades didácticas sobre las que se han desarrollado las interacciones. MultiScopic se crea en la Universidad de Valladolid, cuna de una corriente pedagógica de la Educación Física denominada Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (en adelante TPC), de la que ya se ha hablado en el marco teórico del presente documento. Además, gran parte de los participantes en (Re)Produce son profesores en la Universidad de Valladolid o profesionales de la Educación Física que se han formado en ella. Queda claro, pues, que la cultura profesional de una gran parte de los participantes en MultiScopic estará afectada, en gran medida, por esta realidad. El autor de esta investigación no ha cursado estudios en la Universidad de Valladolid y nunca, hasta el comienzo de la fase de investigación, había tenido contacto alguno con el TPC. Se hace necesario, entonces, hacer conocedor al lector del camino que el investigador ha recorrido desde sus primeros pasos de formación inicial hasta las primeras tomas de contacto con el TPC.

Este informe intenta responder a los siguientes objetivos de la investigación:

8º- Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en (Re)Produce.

9º- Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en (Re)Produce para comprender el pensamiento sobre Educación Física de un grupo de profesionales en diferentes fases de desarrollo profesional.

Las preguntas de investigación a las que intentaremos dar respuesta en el capítulo, relacionadas con los objetivos propuestos, son:

- ¿Qué conocimiento se comparte sobre enseñanza, aprendizaje y formación en (Re)Produce, según la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye?

- ¿Qué conocimiento se comparte en el nivel de cambio profundo, intermedio y superficial, según la perspectiva de los Niveles de Cambio de Sparkes?

- ¿Qué conocimiento se comparte acerca de los aprendizajes sobre los temas tratados en las lecciones de Educación Física, los alumnos y la profesión?

- ¿Qué dificultades se encuentra un docente al enfrentarse por primera vez a una concepción pedagógica de la Educación Física como es el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal?
- ¿Cuál es el camino que recorre el docente, a través de su participación en la comunidad de práctica, hasta que comienza a utilizar los elementos del TPC en su labor docente diaria?

En el apartado 5.2 de este capítulo trataremos de comprender cómo una comunidad de práctica virtual como es (Re)Produce puede contribuir al acercamiento de un profesional de la Educación Física a una nueva forma de entender su profesión, contestando a las primeras tres preguntas de investigación. En el apartado 5.3 analizaremos el conocimiento que se comparte en la comunidad desde tres perspectivas distintas (Triángulo Pedagógico de Houssaye, Niveles de Cambio de Sparkes y Aprendizajes del Profesor de Marcelino Vaca) para poder comprender los elementos de la profesión que más interesan a los participantes en la comunidad, reflejados en los post de los diferentes hilos de debate del grupo, de tal forma que contestaremos a las tres últimas preguntas de investigación.

5.2. Mi acercamiento al TPC

Si, como dice Goodson (2004), la enseñanza es algo personal, entonces para conocer cómo es la enseñanza es necesario conocer cómo es el docente. La identidad de un docente es lo que ese docente es y se denomina identidad profesional (Taylor, 1996). Devís Devís & Sparkes (2004, p.87) señalan que esta identidad profesional

es algo social, múltiple, fragmentado, cambiante, emergente, ambiguo, contradictorio, contextual, relacional y distribuido a lo largo del tiempo y del espacio.

Son muchos los factores que conforman la personalidad de un docente y su forma de comportarse en el aula y entender su profesión, y muchos de ellos están ligados a aspectos sociales y personales (Nias, 1989).

Mi comportamiento en mi profesión y en Multiscopic vendrá, pues, determinado en gran medida por mi identidad profesional y ella, en parte, por mis experiencias formativas y profesionales. Con la convicción de que una mejor comprensión de mis antecedentes formativos hará más claro el entendimiento de mi participación en Multiscopic, a continuación haré un breve recorrido por los principales hitos en mi formación, poniendo especial énfasis en los elementos más notables del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, una forma de entender la Educación Física que se haya presente en todos los comentarios de (Re)Produce y que conforman la base conceptual de los diseños de las Unidades Didácticas que se han replicado en el grupo virtual. Uno de los objetivos más importantes de esta pequeña historia de mi vida académica será explicar en qué medida han influido en mi identidad profesional los aprendizajes adquiridos en los diferentes estudios realizados y de qué manera pude comenzar a integrar a la misma un modelo pedagógico novedoso para mí como es el TPC.

5.2.1. La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Mi formación como docente se inicia en el año 2005 en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF, Universidad Politécnica de Madrid). Allí terminé licenciándome en julio del año 2010. Durante esta etapa se hace fuerte la opción de dedicarme a la docencia de la Educación Física, idea que ya viene desde la edad de catorce años. En lugar de matricularme en alguna de las maestrías deportivas en los dos últimos cursos, opto por cursar asignaturas relacionadas con la educación. En el último año de la carrera hago las prácticas educativas en el Instituto Alameda de Osuna de Madrid, experiencia totalmente positiva y enriquecedora para mí gracias a la figura de mi profesor de prácticas. En tan solo unos meses descubro una forma de hacer Educación Física que me impacta, fundamentalmente aquellos contenidos propios del bloque de Expresión Corporal. En aquél instituto, particularmente en 1º de Bachillerato, la danza era un contenido que inevitablemente todo alumno debía experimentar de una manera radicalmente distinta a lo que yo estaba acostumbrado a ver: clases en las que el propio profesor, que superaba la cincuentena, enseñaba a los alumnos a bailar rock, salsa, merengue, bachata, etc. Y al final de la Unidad Didáctica, por grupos, los alumnos hacían una representación bailada utilizando todos los elementos que habían aprendido. Chicos y chicas de dieciséis años, fuera cual fuese su contexto y su actitud frente al instituto, se implicaban al cien por cien en esta Unidad Didáctica. Aquello se me quedó grabado y aprendí que cualquier contenido de Educación Física, si se le da una orientación correcta, puede resultar relevante y estimulante para el alumnado.

Asignaturas como Metodología I, Metodología II, Pedagogía, Aprendizaje Motor, Educación Física de Base, etc, dejaron poca huella, al menos consciente, en mi formación. Años después, mientras escribo estas líneas, pienso, no sin cierta tristeza, que son pocas cosas las que recuerdo de aquellas clases. No puedo identificar una forma de entender la Educación Física o una línea de actuación docente común a todo el profesorado de la Facultad. Ni siquiera recuerdo que me resultara novedoso lo que en aquellas clases escuchaba o lo que observaba en las lecturas recomendadas. Más bien tengo la sensación de haber estudiado a Piaget cinco veces por cada vez que estudiaba alguna pedagogía innovadora.

5.2.2. El Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato

Durante mi último curso en el INEF comenzamos a escuchar voces que decían que ya no habría Curso de Adaptación Pedagógica al año siguiente. Esto quería decir que los que habíamos tomado la orientación hacia la educación teníamos un serio problema. Se oía que, en lugar del CAP, habían creado un Máster Universitario Oficial de 60 créditos cuya obtención acreditaba lo mismo que el antiguo CAP. Y efectivamente, mi promoción fue la primera que estuvo obligada a cursar el Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, al menos quien quisiera presentarse a oposiciones o solicitar un puesto de trabajo en cualquier colegio Privado o Concertado. Después de examinar las diferentes opciones, me matriculé del Máster en la Universidad Autónoma de Madrid.

Allí, dejando a un lado las mil y una redundancias de las mil y una asignaturas redundantes que tuvimos que estudiar, me dejó marcado un profesor: Juan Luis Hernández Álvarez. Sus clases de Didáctica supusieron para mí el primer acercamiento a la legislación sobre educación en toda mi formación. Por vez primera pude enfrentarme a la tarea de programar partiendo de la referencia de la ley (la LOE en aquél momento). En clase examinábamos cada uno de los objetivos generales, de los que sacábamos los objetivos específicos que más tarde debíamos usar como justificación para cada una de las tareas propuestas en las sesiones de las Unidades Didácticas. Aquél profesor me hizo ser consciente de la importancia de la legislación como elemento dentro del cual se enmarca nuestra profesión.

Con todo, salvo una clase en la que recuerdo hablar de cómo abordar en una Unidad Didáctica un contenido de desarrollo de las capacidades físicas básicas, los aprendizajes que extraje de aquél Máster se quedaron en un terreno demasiado genérico, para mi gusto. Fueron pocas las ocasiones que tuvimos de ponernos a pensar en el día a día del aula, en las programaciones, en cómo llevar a cabo una Unidad Didáctica, en cómo establecer el control en una clase, cómo gestionar los grupos, cómo abordar el trabajo con el cuerpo.

Las prácticas educativas, que eran una asignatura obligatoria del Máster, las hice en un centro Concertado con un profesor con una forma de trabajar muy orientada al deporte reglado (fundamentalmente fútbol y baloncesto), por lo que no tuve ocasión de observar sesiones de Expresión Corporal, Habilidades Motrices, actividades de reflexión sobre la táctica o la estrategia, contenidos relacionados con el diseño de programas de salud, etc.

Hay ciertas carreras universitarias en las que el lugar en el que se estudian resulta determinante para el tipo de formación que se tendrá al terminar. Hay facultades con un marcado estilo o forma de entender una rama del saber en concreto. Pero, por las razones que fueran, si esto puede ocurrir con los estudios de Educación Física, yo no tuve la ocasión de estudiar en ninguna de ellas.

5.2.3. El Magisterio con la especialidad en Educación Física

En la misma época en la que se oía hablar de la inminente retirada del CAP y la más que segura necesidad de cursar el Máster en Formación del Profesorado, también se comentaba que en ciertas universidades privadas existía la opción de cursar Magisterio con la especialidad de Educación Física asistiendo a clase durante un solo año, durante los fines de semana. Esto era debido a la gran cantidad de asignaturas que, por ser Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, podían ser convalidadas. Así pues, en el curso 2010/2011 me matriculé simultáneamente del Máster y de Magisterio. Este último lo cursé en la Universidad Camilo José Cela. La forma en la que se estructuraban los estudios para aquellos alumnos licenciados era en un formato semipresencial. Los sábados había seis horas de clase en las que estudiábamos aquellas materias más propias del Magisterio en general, tales como Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lengua, Psicología, Didáctica General, Historia de la Educación, Organización del Centro Escolar, etc. De esta forma, si bien algunas asignaturas que cursé fueron

muy valiosas para mi formación general, la específica no se enriqueció ya que todas las asignaturas referidas a la Educación Física en particular estaban convalidadas con mi Licenciatura. No sé si aquella Universidad tenía una concepción particular de la enseñanza de la Educación Física, pero yo no tuve siquiera la oportunidad de comprobarlo.

5.2.4. Los inicios en el terreno profesional

En julio del año 2011, el mismo mes en el que terminé mis estudios de Magisterio y del Máster, hice una entrevista en un colegio Concertado de Madrid y me contrataron como profesor de Música a media jornada en la etapa de Primaria. Mi Título Profesional de Música, junto con la Diplomatura en Magisterio, me habilitaba para ello y, ya que en los últimos años no había recibido una formación específica en relación a la didáctica de la Música, tuve que comenzar a investigar por mi cuenta de qué forma impartir la asignatura. Fue un año muy positivo porque pude conocer cómo se trabaja en un colegio, asistí a mis primeras sesiones de evaluación con todo el claustro, experimenté lo que es trabajar dentro de un equipo de personas muy diversas, etc. El curso siguiente me concedieron por fin la jornada completa y, por primera vez, fui profesor de Educación Física. Me asignaron un grupo de 1º de Primaria, otro de 4º y uno de 6º. En aquel colegio en ese momento éramos siete profesores de Educación Física; por lo tanto nos repartimos el trabajo para diseñar entre todos las Unidades Didácticas de los distintos cursos. Desde el primer momento detecté una orientación demasiado deportivista para mi forma de entender la Educación Física. Yo venía de haber estado estudiando la legislación en el Máster y de ver cómo los juegos y deportes eran tan solo una cuarta o quinta parte de los contenidos de la materia. Tuve que luchar por conseguir que se le asignara un hueco en la programación a contenidos de Expresión Corporal, por ejemplo. Y, desde el primer día, también me encontré en un continuo intento por contrarrestar las experiencias previas de los alumnos, acostumbrados a jugar al baloncesto y al fútbol en clase de Educación Física. El año siguiente también tuve algún grupo al que daba Educación Física, y mi marco de trabajo fue mi propia labor del curso anterior y el tratar de solventar los errores que yo mismo había cometido el año anterior o que había visto cometer al resto de profesores. No encontré a ningún profesor que pudiera servirme como referencia o modelo a seguir. Lo que sí encontré fueron modelos de lo que estaba seguro que no quería ser como profesional.

5.2.5. La irrupción del TPC en mi camino

Durante mi segundo año en el colegio en el que trabajaba, la idea de hacer la Tesis Doctoral ya rondaba mi cabeza y había tenido los primeros contactos con algunos profesores universitarios en Valladolid con los que hice un pequeño sondeo de un buen tema para la posible investigación. Uno de estos profesores me habló de un colega de la universidad que había empezado una plataforma online, a modo de experiencia piloto, y que quizá podría servir como campo de investigación de diversos temas relacionados con la Educación Física. Me invitaron a una conferencia en Palencia con muchos otros profesores universitarios de Educación Física en la que pude tener mi primer contacto tanto con Multiscopic como con el TPC. El funcionamiento de Multiscopic lo entendí bastante rápido, pero no ocurrió

lo mismo con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Los participantes en Multiscopic daban por hecho, en sus conversaciones, que el TPC era algo conocido por todos. Yo, al menos, no lo había oído nunca. Me di cuenta de que el nacimiento de esta corriente estaba en la Universidad de Valladolid, en la que yo nunca he realizado estudio alguno. Esto me tranquilizó un poco; también caer en la cuenta de que casi todas las personas relacionadas con el TPC habían pasado por las aulas de la Universidad de Valladolid o, al menos, habían tenido algún contacto con aquellos Seminarios que organizaban algunos profesores de la Universidad y en los que, entre otras cosas, comenzó el germen de esta forma de entender y enseñar la Educación Física.

Mi primera lectura sobre el TPC fue en Multiscopic, en el apartado en el que se explica en qué consiste esta corriente. Aún así, no fue hasta que yo mismo comencé a participar en Multiscopic cuando de verdad comencé a empaparme del TPC y a conocer su lado más práctico y con más aplicabilidad en el aula. Algunas expresiones como “que aprendan siendo conscientes de su aprendizaje”, “huir del dualismo cuerpo-mente”, “que apunten en el cuaderno”, “en la puesta en común de la práctica”, “en el tiempo de reflexión”...se me antojaban mantras que los participantes en Multiscopic repetían con total naturalidad. Y para mí algunos de ellos eran totalmente sorprendentes.

5.2.6. Mi experiencia con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en (Re)Produce

Los inicios del grupo (Re)Produce hacían ya pensar que el grueso de sus miembros guardaban una fuerte relación con el TPC. Y conforme fueron creándose los hilos de debate, este hecho se confirmó. La realidad es que, de los miembros con mayor número de comentarios en el grupo, yo era el único. cuyo origen estudiantil y profesional no estaban relacionados con esta forma de entender la Educación Física. A lo largo de los dos cursos en los que se han producido las interacciones vía online en la comunidad de práctica, muchos han sido los conceptos y expresiones con las que he tenido que irme familiarizando y cuyo significado he ido descodificando con la ayuda de los otros participantes, del contexto, de la lectura de los comentarios, del visionado de los vídeos y de las charlas presenciales con algunos de ellos (fundamentalmente con mis directores de Tesis).

5.2.6.1. La desaparición de la dualidad cuerpo-mente

Mi formación como docente de Educación Física se ha basado en un axioma, inconsciente y sumergido en el currículum oculto de muchos de mis profesores en mi etapa primaria, secundaria y también en la universidad, que separaba al individuo en cuerpo por un lado y la mente por otro. El cuerpo hacía referencia a los aprendizajes de tipo motor tales como habilidades motrices básicas, capacidades físicas básicas, la práctica predeportiva y deportiva, etc, mientras que la mente tenía más que ver con los aprendizajes relacionados con lo ético, lo social, la aceptación de las limitaciones y posibilidades, la asimilación de los conceptos teóricos, la táctica en los deportes, etc. Tanto es así que al hablar de contenidos seguíamos hablando de contenidos actitudinales y conceptuales (relacionados con la mente) y contenidos procedimentales (relacionados con el cuerpo). Al iniciar mi

participación en (Re)Produce, rápidamente noté que de forma transversal a todos los hilos de discusión en ningún momento se produce una separación entre lo teórico y lo práctico, tratando de que justamente las sesiones se diseñen para incidir en los aprendizajes de los alumnos desde el punto de vista holístico.

Hasta ahora, lo que más me ha llamado la atención ha sido la forma integradora que tiene de ver al sujeto. Lo mental, lo emocional, lo relacional y lo corporal son todo uno, pues el alumno es todo esto conviviendo en una misma esencia. Todavía no sé las repercusiones prácticas que tiene esta forma de ver al individuo, pero sí que voy viendo que la reflexión sobre la práctica es fundamental en el TPC.

(Diario personal del investigador. 8 de enero de 2014).

No obstante, y pese a saber esto de forma teórica, en varias ocasiones algunos participantes en (Re)Produce han identificado en mis discursos expresiones que aludían inconscientemente a esta división cuerpo/mente.

por hacer un simple comentario a D., cuando dices en un momento dado "aquí entra de nuevo el aspecto reflexivo, incluyéndose en el cuerpo del alumno también su mente", yo lo explicaría de otra manera. Más que nada porque, con afirmaciones de ese tipo, seguimos perpetuando esa idea dualista de persona compuesta por "diferentes partes". Idea que, además, en poco favorece a la Educación Física, desde mi punto de vista.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 12 diciembre 2013)

5.2.6.2. La consciencia sobre el aprendizaje

Uno de los pilares del TPC con el que me topé desde un principio fue el del aprendizaje consciente. Hasta entonces, muchas de las tareas que yo había visto diseñar y poner en práctica en clases de Educación Física estaban orientadas a que el alumno aprendiera sin darse cuenta. Se trataba, pues, de concatenar una serie de ejercicios con un objetivo compartido que solo conocía el profesor y que los alumnos no tenían por qué conocer, porque lo importante era que alcanzaran el objetivo, no que lo conocieran.

Un concepto clave que yo creo que es esencial en el TPC es que el alumno Sí debe ser consciente del proceso en el que está inmerso. La idea de que "el alumno aprenda sin darse cuenta" es desterrada en este modelo, algo que puede chocar a quien académicamente o profesionalmente ha estado imbuido (inconscientemente quizá) de esta idea. Me parece muy adecuado el axioma de que el alumno debe participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sabiendo el rol que ocupa, para qué sirve cada elemento del proceso y cuál es el objetivo que se quiere alcanzar. Esto fomenta el trabajo de reflexión por parte del alumnado y el concepto de transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes.

(Primer comentario de participante 1 en el hilo de “Juego Bueno”. 22 de noviembre de 2013.

Aquí entra otro punto fundamental del TPC que es la idea de que el alumno sepa qué debe aprender y cómo lo está aprendiendo (el alumno como centro del aprendizaje, consciente de los procesos que le llevan a él). Esto me gusta, porque aleja la Educación Física de una idea ocultista que no hace sino restar prestigio a la disciplina. El alumno debe conocer qué va a aprender y cuáles van a ser los mecanismos que le van a conducir a tal aprendizaje. Así pues, la competencia de aprender a aprender se desarrolla de una forma mucho más explícita.

(Diario personal. 8 de enero de 2014).

Estas reflexiones, muy al inicio del proceso, me preparaban ya para poner en práctica yo mismo las Unidades Didácticas propuestas por P. en Frómista. Buscar que el alumno supiera en todo momento qué estaba aprendiendo y para qué era un reto importante que influiría mucho en mi manera de diseñar las sesiones. Al comienzo no fue sencillo, ya que para mí era complicado lograr aprendizajes conscientes sin detener demasiado el ritmo de la clase. Algunos de los alumnos me decían, sobre todo al principio: “¡Ya estamos parando otra vez!”, “¡Qué pesado con lo de los objetivos de la lección!”, etc.

pienso de qué forma podría haber introducido elementos de movimiento corporal en esta segunda sesión sin renunciar al proceso reflexivo y de trabajo en equipo compartiendo opiniones y llegando a acuerdos de forma grupal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

Estas quejas de los alumnos, acostumbrados por otra parte a realizar automáticamente tareas para las que no conocían el objetivo, me hacían reflexionar sobre la conveniencia de incidir tanto en este aspecto. Quizá tenía miedo a que los alumnos se desengancharan del proceso por sentirse abrumados.

Estoy dándole vueltas a la forma de explicitar qué quiero que aprendan. No quiero desviarme del TPC, sino que quiero justamente hacer conscientes a los alumnos del proceso en el que están. Pero no quiero dar discursitos entre ejercicio y ejercicio.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

Este sentimiento de incompatibilidad entre el aprendizaje consciente y la motivación del alumno fue desapareciendo a medida que me di cuenta de que no existía relación alguna entre ambos elementos si se hacía un correcto tratamiento pedagógico.

Actualmente, en mis clases de Educación Física, utilizo el tiempo de estiramientos al inicio de la lección para ir introduciendo al alumnado en los contenidos que se

trabajarán durante la misma y para establecer cuál es el objetivo (o los objetivos) que ellos mismos deben tratar de alcanzar en ella. De esta manera no entran en conflicto temporal la práctica y la teoría y los alumnos comprenden desde el inicio qué se pretende con la lección. Otro ejemplo que ilustra mi cambio hacia un aprendizaje mucho más consciente está en la ficha de observación que entrego a los alumnos que, por razones de enfermedad o lesión, no pueden desarrollar las tareas programadas para la lección con el resto de la clase. Les pido que observen lo que hacen sus compañeros y que vayan anotando y dibujando cada tarea. Una de las peticiones que les hago al final de la ficha es que traten de explicar cuál ha sido el objetivo de la lección, qué aprendizajes se pueden extraer de la misma. De esta forma les “obligo” a pensar no solo en qué actividades se han hecho sino también, que es lo más importante, para qué se han hecho y qué se ha podido aprender con ellas.

5.2.6.3. El docente como provocador de situaciones de reflexión

En línea con el epígrafe anterior, el TPC da una enorme importancia a la reflexión del alumno de forma individual y colectiva acerca de las prácticas que realiza en las sesiones. El profesor, por lo tanto, ya no tiene el rol de programar y dirigir actividades con un objetivo general y dos o tres específicos, sino que tiene la responsabilidad de diseñar actividades que generen situaciones de las que los alumnos puedan extraer aprendizajes que vayan más allá de la actividad y sean extrapolables a situaciones diferentes.

...pienso que el aspecto de la reflexión acerca de la seguridad es algo a lo que el TPC da mucha importancia, mientras que otras corrientes incidirían mucho más en la práctica motriz. He planteado al grupo cómo podrían combinar estos dos aspectos, pues pienso que en esta UD lo que a los alumnos les gusta es “hacer”, más que “pensar”. Me sigue costando un poco la idea de una Educación Física con menos compromiso motor. Me gusta la idea en la teoría, pero a la hora de enfrentarme a la clase, sufro cada vez que tengo que parar la práctica, porque pienso que paro para “soltar un rollo”. Seguimos adelante, no obstante.

(Diario personal. 10 de febrero de 2014).

No obstante, uno de los participantes en (Re)Produce familiarizado desde hace años con el TPC, al leer este fragmento del diario personal del investigador, expone lo siguiente:

Esto no es del todo así. Intentamos que la reflexión sirva para mejorar la acción, para darle sentido. No se trata de reflexionar por que sí. Por otra parte, intentamos que haya el mayor tiempo de práctica posible. Pero el objetivo no es el tiempo de movimiento sino la calidad del aprendizaje que se produce. Lo ideal es que la reflexión esté integrada en la acción. Buscamos que las propuestas tengan sentido para los escolares por que la reflexión les ayuda en su proceso de aprendizaje. Para un niño tiene mucho sentido hacer una estrategia junto a otro, u orientar un plano chino ante un recorrido. Por

ejemplo, podemos ponernos música para correr y “desconectar” de la fatiga o correr conscientemente atendiendo a las señales del esfuerzo.

(Comentario de matización de participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2016)

Aquí entran en juego las experiencias previas tanto del profesor como del alumno. Si, tanto en un rol como en otro, uno está acostumbrado a sesiones en las que el tiempo de compromiso motor (Sierra, 2000, 2003) o la participación activa (Generelo, 1995) ocupa la mayor parte de las mismas, resultará un verdadero desafío detener la acción motriz para abrir un tiempo de reflexión grupal o para que el alumno trabaje en su cuaderno, tal como sugiere Bores (2006) y que ya se ha convertido en una práctica habitual en muchos centros educativos. Reconocí desde el primer momento una resistencia por parte del alumnado a los tiempos de reflexión, ya que estaban acostumbrados a no parar de moverse desde el comienzo hasta el final de las sesiones en cursos anteriores. Mi reto fue lograr momentos de reflexión relevantes para el alumno, de tal forma que no fueran considerados como un castigo o un mal trago, sino como un momento necesario para poner en común los aprendizajes y para obtener diversos puntos de vista de otros compañeros y del profesor.

Al finalizar la sesión, el profesor solicitará a los alumnos que reflexionen acerca de las alternativas/modificaciones que han hecho, con cuál se han divertido más, cuál es la que menos les ha gustado, si se les ocurren más alternativas, etc...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

En un centro educativo con siete profesores de Educación Física, seis de ellos fuertemente ligados a modelos pedagógicos más tradicionales en los que los procesos reflexivos no estaban casi presentes, quizá el principal obstáculo no era yo mismo, aunque como he explicado anteriormente tuve que convencerme a mí mismo que la reflexión sobre la práctica era esencial en la Educación Física, sino las experiencias previas de los alumnos. Acostumbrados a la concatenación sin descanso de tarea tras tarea (más bien de juego tras juego), presentaban reticencias a las paradas para reflexionar sobre lo que hacíamos. Relacionaban aula con reflexión y gimnasio con movimiento, sin entender que el gimnasio es un aula más en el que también se aprenden cosas. Hicieron falta varios meses para que los alumnos fueran asimilando mi forma de trabajar y acostumbrándose a los tiempos de reflexión.

11:00. Los alumnos están en fila en el patio (acaba de terminar el recreo) y yo les digo que subimos a clase. Esto supone un contratiempo para ellos y me lo hacen notar con frases como: “¿Por qué?” “¿No va a haber educa?” “¿No vamos a ir al poli?” “¿Pero qué hace?”...

(Extracto de comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

El alumno sabe que tal día a tal hora, justo después del recreo, hay Educación Física. Lo habitual es que el profesor mande a la fila directamente al gimnasio para comenzar la clase. Es una sorpresa, entonces, que ese día el profesor les diga que van a clase, como si en lugar de Educación Física tuvieran Lengua o Matemáticas. Las expresiones, mezcla entre sorpresa y contrariedad, de los alumnos reflejan perfectamente cómo llega el mensaje a los alumnos. Este hecho puntual ilustra una realidad generalizada en aquellos grupos acostumbrados a un tipo de Educación Física y que se muestran poco flexibles a cambios de cualquier tipo, máxime cuando estos cambios reducen el tiempo de esparcimiento que los alumnos esperan del período de Educación Física. Por ello señalo que la forma en la que los procesos reflexivos fueron quedando más normalizados no tuvo que ver tanto con acciones metodológicas concretas sino con el mantenimiento en el tiempo de una nueva forma metodológica que al final, como suele suceder con los actos repetidos, generó un hábito. No obstante, siendo sincero tengo que decir que cuando finalizó el curso los alumnos seguían sin implicarse del todo en los tiempos de reflexión; más bien se mostraban impacientes durante los mismos esperando a que se terminaran para poder seguir realizando los ejercicios. Posiblemente, no logré dar sentido a la reflexión y la consciencia sobre la acción.

5.2.6.4. La programación de las Unidades: un diseño abierto y cambiante

Durante el Máster en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en la Universidad Autónoma de Madrid, y más concretamente en la asignatura de Didáctica de la Educación Física, realizamos muchas prácticas sobre las leyes educativas. Leíamos los objetivos planteados por el BOE, después las concreciones del BOCM y a partir de ahí tratábamos de redactar objetivos específicos para una sesión. La lógica de actuación se basaba en no dejar ni un solo objetivo sin reflejo legal, ni tampoco ninguna actividad sin programar al diseñar la Unidad Didáctica. Desde el primer momento, el profesor debía tener decidido el número de sesiones de la UD y, para cada sesión, los ejercicios, su progresión, su temporalización y sus variantes.

Ya para empezar me sorprende el término “Proyecto de Unidad Didáctica”. En mi colegio a esto se le llama “Unidad Didáctica”. Sin más. Lo primero que me viene a la cabeza es: “vaya, ya se ha confundido A. al enviarme la UD y solo me ha enviado el principio, la parte más general”. Y le escribo pidiéndole el resto, a lo que me responde que no hay un resto. Que ellos trabajan de esta forma, tratando de “no cerrar las Unidades Didácticas como hacen las editoriales”. El fantasma de la frustración y la desesperación aparece en mi mente. ¿Cómo voy a replicar en mi colegio una Unidad Didáctica si no tengo más que unas cuantas páginas llenas de teoría, buenas intenciones, algún anexo de instrumento de evaluación y referencias bibliográficas?

(Extracto de mi primer post en (Re)Produce. 22 de noviembre de 2013)

En (Re)Produce se usa la expresión “Proyecto de Unidad Didáctica” para referirse a lo que yo siempre denominé “Unidad Didáctica”. Esto ya dice algo sobre las diferencias. Al comienzo me parece imposible poder replicar la UD de “Juego

Bueno” sin referencias explícitas a las actividades propuestas para cada sesión y sin saber siquiera el número de sesiones de las que consta la UD. Mi opinión, al principio de este proceso, era la siguiente:

No me encuentro en condiciones de señalar si es “mejor” o “peor” que las Unidades Didácticas estén más o menos cerradas en el papel. No quiero tomar ninguna decisión aún. Quiero ver cómo transcurre este curso al tratar de replicar las UD de P., al recibir feedback de mi comunidad de práctica y al leer y profundizar en la filosofía del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

(Extracto de mi primer post en (Re)Produce. 22 de noviembre de 2013).

Desde este punto se observan numerosas preguntas en las que busco orientación práctica para llevar a cabo la Unidad Didáctica. Algunos de los elementos por los que pregunto, al no estar explicitados en la Unidad Didáctica, son:

- Sobre la evaluación

Me gustaría pasar una hoja de evaluación de la Unidad Didáctica a los alumnos, para poder tener información de cómo la han vivido, qué aprendizajes han obtenido, qué elementos han sido importantes para ellos, etc... Esta evaluación la haré al terminar la Unidad Didáctica.

(Comentario en (Re)Produce, noviembre 2013)

- Sobre los objetivos de las UD

He dejado en un post un poco más arriba una duda acerca de cómo conseguir el objetivo "Conocer el procedimiento del método experimental". ¿Alguien puede ayudarme con esto?

(Comentario en (Re)Produce, diciembre 2013)

- Sobre la progresión de los contenidos

Después de que hayamos terminado con la parte de los juegos diseñados por los alumnos, ¿qué sesión o sesiones se os ocurren para cerrar la Unidad Didáctica? ¿Una sesión en la que trabajemos sobre la modificación de los diferentes elementos del juego para ver qué ocurre? ¿Una sesión más teórica o teórico-práctica?

(Comentario en (Re)Produce, diciembre 2013)

- Número de sesiones de la UD

Buenos días. Leyendo la UD me ha surgido la misma duda que con las anteriores. ¿Cómo se decide el número de sesiones de la UD? ¿Y cuándo se toma esta decisión? ¿Qué preguntas creéis que puedo hacer?

(Comentario en (Re)Produce, marzo 2014)

- Sobre las actividades

Leyendo la UD me surge una duda: ¿La UD está pensada para basarla en Polis y Cacos solamente, o también en otros juegos de invasión?

(Comentario en (Re)Produce, abril 2014)

- Sobre los emparejamientos

Leyendo el plan de lección 1, me surge una duda: ¿Qué hacemos para formar las parejas para la "representación final de la sesión"? En el resto de ejercicios van cambiando de parejas todo el tiempo, pero en este último trabajan únicamente con una persona. ¿Dejo que sean los alumnos los que se emparejen? ¿Hago yo las parejas? ¿Preferiblemente mixtas? ¿O no?

(Comentario en (Re)Produce, febrero 2014)

Estas dudas que me surgen al inicio de cada Unidad Didáctica a partir de la lectura de los proyectos de UD o de los planes de lección elaborados por P. son las que inician en casi todos los hilos los primeros debates. El carácter abierto de las programaciones da lugar a interpretaciones diferentes y a propuestas también variadas.

Lo que sí es del TPC es que se entiende que esa idea general de UD debe ser concretada en cada contexto según las necesidades particulares

(Corrección de participante 2, marzo 2016)

Quizá en el comentario anterior está la clave de este elemento del TPC. Las Unidades Didácticas son abiertas en su programación para dejar la labor de concretar a los docentes en cada centro educativo e, incluso, en cada grupo del centro educativo. Se huye, por lo tanto, de crear una Unidad Didáctica tan cerrada que no deje lugar a las particularidades de cada contexto.

5.2.7. Conclusiones

Mediante del estudio de mi trayectoria formativa puede comprobarse que ésta está desprovista por completo de cualquier indicio de TPC. Por tanto, no será hasta que comienzo a participar activamente en Multiscopic, dentro del grupo (Re)Produce, que los primeros rasgos de esta corriente comienzan a hacerse presentes. La asimilación de los principales elementos del TPC no se produce, en mi caso, de forma inmediata, sino que necesito el paso de los meses y el transcurso de las unidades didácticas para ir leyendo los comentarios de los participantes en la comunidad y entresacando aquellos valores o conceptos reiterados que termino aceptando como parte del cuerpo teórico del TPC. Los elementos más destacables

del TPC con los que me encuentro y convivo durante los dos cursos de participación en (Re)Produce son:

- La desaparición de la dualidad cuerpo-mente
La consciencia sobre el aprendizaje
- El docente como provocador de situaciones de reflexión
- La programación de las Unidades: un diseño abierto y cambiante

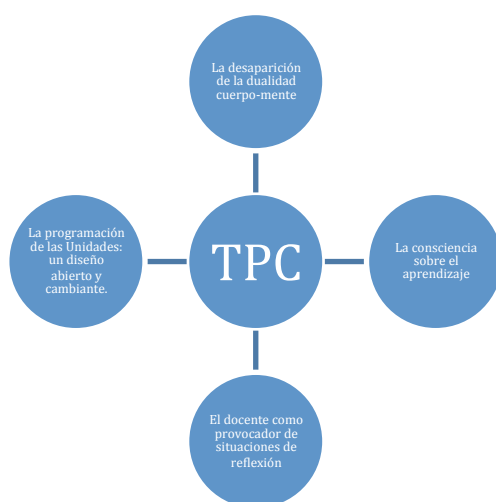


Figura 35. Principales aprendizajes del investigador al acercarse al TPC mediante MultiScopic.

El método para ir comprendiendo el TPC no es sistemático, ni tampoco trato conscientemente de utilizar un mecanismo formal para conocer esta corriente. A través de los diálogos que se producen en la comunidad de práctica virtual voy de la superficie a la profundidad de esta forma de entender la Educación Física.

Como parte del proceso de replicación de las Unidades Didácticas, introduzco los elementos del TPC a mis prácticas diarias en el aula, dentro del contexto de exposición a los comentarios de la comunidad de práctica en (Re)Produce, que me guía y me aconseja en aquellos aspectos complicados para mí, por mi condición de novato, y me confirma en otros elementos que voy interiorizando como parte de mi constructo ideológico que se visualiza en las lecciones de Educación Física.

5.3. La Educación Física en (Re)Produce

5.3.1. (Re)Produce como lugar de intercambio de conocimiento sobre Educación Física

El nombre de la plataforma ya sugiere su esencia: múltiples miradas sobre un asunto en particular, en este caso la Educación Física. En la portada de la página,

bajo el nombre de la misma, se puede leer “Comunidad de investigación y formación en Educación Física”.

Por lo tanto, Multiscopic se reconoce a si misma como:

- Una comunidad: esto quiere decir que se compone de un grupo de personas.
- De investigación: uno de los objetivos de Multiscopic, por lo tanto, es la investigación.
- De Formación: el segundo elemento de Multiscopic es su componente formativo. De este componente se ha reflexionado en el capítulo sobre formación inicial y permanente.
- En Educación Física: el objeto de estudio de Multiscopic es claro, la Educación Física.

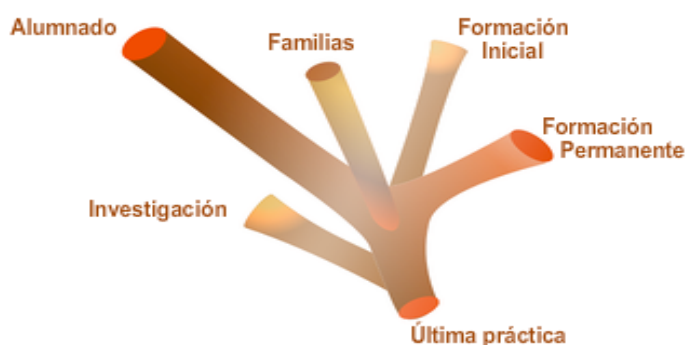


Figura 36. Diversidad de ópticas en Multiscopic.

Esta diversidad de ópticas queda representada en el gráfico que la propia plataforma propone en su portada. Se aborda la materia desde el alumnado, las familias, los estudiantes en formación inicial, las personas que están en formación permanente y los investigadores. El grupo de (Re)Produce, que es el objeto fundamental de nuestro estudio, se nutre de personal investigador, estudiantes en formación inicial y profesionales en formación permanente. El alumnado de Primaria, por ejemplo, participó durante el año 2012 en un apartado reservado al alumnado, en el que comentaban las prácticas, junto con su profesor de Educación Física, que ellos mismos habían experimentado en un colegio de Frómista.

Multiscopic no es una Comunidad de Práctica virtual en sí, sino que en realidad es el lugar en el que se alojan diferentes CoPs virtuales. Algunas de ellas son:

- Condiscipulimundi
- Juegos y Deportes
- Embodiment

- Didáctica de la cultura física
- Propuesta mapa curricular
- Análisis de la red Multiscopic
- Castelo Branco
- Análisis Incorpora
- Grupo Chascomús
- Grupo de estudio MYE

5.3.2. Temas debatidos en (Re)Produce relacionados específicamente con la Educación Física

En las cinco Unidades Didácticas que generaron el proceso de debate y comunicación en (Re)Produce durante el curso 2013/2014, se han contabilizado cincuenta temas diferentes. De estos cincuenta temas, hay algunos que son específicos de la Educación Física (y relacionados específicamente con la misma, entonces) y otros que no nacen de la Educación Física, sino que podrían darse en cualquier comunidad de práctica de cualquier otra materia del currículo (y por lo tanto no relacionados directamente con la Educación Física), aunque evidentemente adoptarían matices diferentes a medida que los debates fueran impregnándose de la materia en cuestión. Los temas existentes en (Re)Produce que se relacionan directamente con la Educación Física son los siguientes:

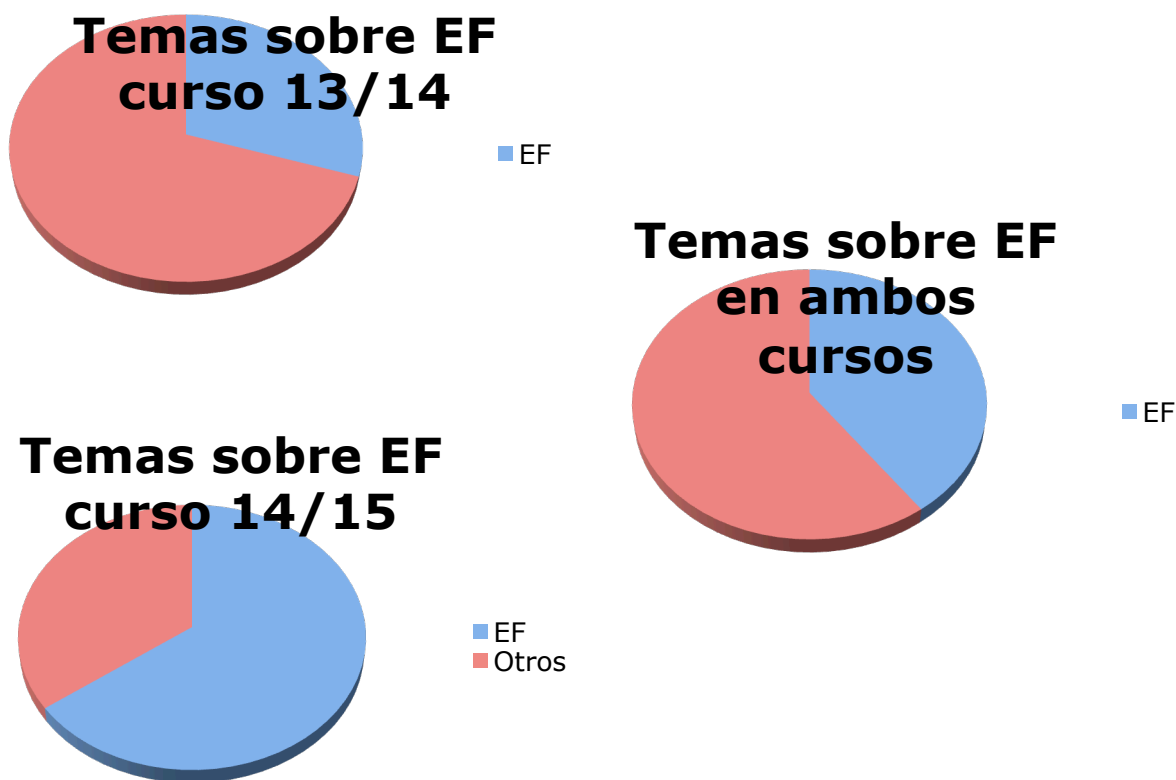
- Variables en los juegos
- Juegos específicos para estrategia
- Roles en el juego
- Agrupamientos
- Flexibilidad en la estrategia
- El componente físico en las sesiones
- Actividades específicas del contact dance
- Consciencia sobre la acción
- Comunicación no verbal
- Actividades para alumnos lesionados
- Criterios de evaluación
- Conceptos, nomenclaturas, definiciones en EF
- Contacto corporal
- Seguridad
- Estética

Durante el curso siguiente, el 2014/2015, se abrió una Unidad Didáctica más que versaba sobre la carrera saludable. En ella se trataron veinte temas diferentes, de los cuales éstos estaban relacionados directamente con la Educación Física:

- Progresión de contenido en las sesiones de la UD
- Clases teóricas VS clases prácticas
- Lugar de la práctica: problemas de acústica
- Gestión de la disciplina en la clase
- Carga semanal para la EF
- Implicación de los alumnos cuando hay mayor carga motriz
- Qué dice la ley de educación sobre este contenido

- Secuenciación de este contenido por cursos
- La respiración en la carrera
- Aportación de la EF a otras áreas y viceversa
- Competitividad
- ¿ Por qué corremos ?
- La carrera como instrumento de castigo

Tan solo quince temas sobre un total de cincuenta en el curso 13/14 estaban relacionados directamente con la Educación Física (un 30%), mientras que en el curso 14/15 fueron trece sobre veinte (65%). Si unimos los dos cursos como un todo, tenemos un total de setenta temas, de los cuales veintiocho son temas propios de la Educación Física como materia curricular (un 40%).



Tomando como referencia las seis Unidades Didácticas juntas, contando las cinco de un curso y la del curso siguiente, el número de temas tratados en relación con la Educación Física no llega ni a la mitad. Ello nos puede hablar de una visión de la Educación Física situada escolar y socialmente, en la que resultan tan importantes los aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos o filosóficos como los específicos de la materia. Los participantes en Multiscopic provienen de un trasfondo de Educación Física. Todos ellos son, o bien profesores de Universidad dentro del campo de la Educación Física, o bien estudiantes de Magisterio vinculados a la Educación Física por la mención que cursan o por las asignaturas desde las que conocieron la plataforma, o bien profesores de Educación Física de centros escolares. De hecho, la propia plataforma se identifica como una comunidad de profesionales de la Educación Física, con el objetivo de intercambiar

y generar conocimiento sobre esta materia, mejorando así la práctica docente de la Educación Física. Es, por lo tanto, significativo que tan solo cuatro de cada diez temas estén relacionados directamente con la Educación Física, si bien es cierto que algunos otros contemplan participaciones en las que se hace referencia directa a la materia.

5.3.3. Temas tratados en Multiscopic no relacionados específicamente con (Re)Produce no específicos de Educación Física

El sesenta por ciento de los temas abordados en los diferentes hilos de debate en el grupo (Re)Produce están desvinculados, en una u otra medida, de la temática propia de la Educación Física. Se podría decir que estos temas podrían abordarse desde la óptica de la Educación Física, como también desde cualquier otra óptica, incluso una general en la que se incluya cualquier aspecto relacionado con la Educación. Hay algunos temas que claramente son generales, y también hay otros que, aunque no pueden considerarse como temas sobre Educación Física esencialmente, sí incluyen alusiones a ésta, en mayor o menor medida. Estos son algunos ejemplos de temáticas no relacionadas directamente con la Educación Física.

- Contexto: centro, experiencias previas...
- Learning by doing
- Interdisciplinariedad y trabajo docente grupal
- Diferencias colegios concertados VS públicos
- Cultura profesional del docente
- Compartir vídeos en Youtube, Dropbox...
- Motivación
- Refuerzos del docente y sus efectos
- Estética
- Necesidad de impartir todo el currículum oficial
- Diversión/implicación
- Evaluación
- Preguntas iniciales a los alumnos
- Gestión de la disciplina en la clase
- Aportación del profesor a este contenido (flipped classrooms)
- Protagonismo que se da a ciertos alumnos en clase
- Trascendencia de los aprendizajes a la vida adulta
- Alumnos con dificultades (sujetos frágiles)

Por ejemplo, el tema de la estética puede abordarse como un tema filosófico puramente, o relacionado con aspectos generales de la educación, del arte, etc. La diversión/implicación en clase es un elemento de interés para cualquier materia, no solamente para la Educación Física. La trascendencia que tienen los aprendizajes a la vida adulta, por su parte, es un elemento de debate para cualquier área de conocimiento en la educación obligatoria, e incluso puede tratarse de forma integral sin distinguir por asignaturas (este es un trabajo que, en cierta medida, se hace en la legislación al hablar de competencias básicas, por ejemplo). Alumnos con dificultades (sujetos frágiles) hay en todas las materias, así como la motivación es uno de los elementos transversales a cualquier área e

incluso a cualquier actividad humana. Cabe destacar, no obstante, el hecho de que algunos temas se han seguido con una gran producción de comentarios, entre los cuales hay algunos específicos y otros más generales, y otros temas han tenido poco seguimiento. El grado en el que estos debates se han concretado en (Re)Produce, tratando de acercarlos a la realidad de la Educación Física escolar, es un asunto del que nos ocuparemos en el siguiente epígrafe.

5.3.4. Zonas de diálogo: la Educación Física dentro del proceso de debate

En el capítulo de Diversidad y Coherencia ya tratamos el concepto de zonas de diálogo, entendiendo estas como ámbitos del discurso que aglutinan o sirven de refugio (zonas de descanso) a todos los participantes, cumpliendo la función de las “conversaciones de contacto” o “small talk” (e.g. Coupland, 2014; McKenzie, 2010). Señalábamos que varios participantes elegían permanecer en unas zonas de diálogo determinadas por diferentes motivos, como por ejemplo para que el resto de participantes se sintieran acogidos en la comunidad, por una razón de interés en un espectro determinado de temas, por falta de conocimiento sobre algún tema, por falta de conocimiento sobre el contexto sobre el que giraba un debate determinado o por una razón de simple comodidad. Desde el punto de vista metodológico, para la presente investigación decidimos establecer cuatro zonas o niveles de diálogo, de menor a mayor abstracción, aunque posteriormente hablaremos de dos niveles más que no tienen representación en (Re)Produce:

- Prácticas concretas en las clases
- Prácticas en la Educación Física
- Educación en general
- Aspectos filosóficos y sociológicos.

UNIDADES DIDÁCTICAS	Z. DIÁLOGO			
	Prácticas concretas en las clases	Prácticas en la EF	Educación en general	Aspectos filosóficos, sociológicos, etc...
UD 1. Juego bueno	22/53,6%	15/36,5%	3/7,3%	1/2,4%
UD 2. Estrategias	27/79,4%	7/20,6%	0/0%	0/0%
UD 3. Parkour	19/65,5%	7/24,1%	1/3,4%	2/6,8%
UD 4. Contact dance	35/83,3%	7/16,6%	0/0%	0/0%
UD 5. Acrosport	19/59,3%	7/21,8%	1/3,1%	5/15,6%
UD 6. La Carrera	26/24,2%	70/65,4%	5/4,6%	6/5,6%
TOTAL	148/51,9%	113/39,6%	10/3,5%	14/4,9%

Tabla 15. Zonas de diálogo en (Re)Produce.

5.3.4.1. Los discursos en (Re)Produce tienen lugar en los dos primeros niveles

Como se observa en la tabla resumen de los diagramas de las zonas de diálogo en las seis Unidades Didácticas, algo más de la mitad de los post (un 51,9%) se encuadran dentro del primer nivel de diálogo, el de las prácticas concretas en las clases. El segundo nivel con mayor frecuencia es el de las prácticas en la Educación Física, con un 39,6% de los post totales. Tan solo hay diez post (un 3,5%) que se encuentran en la zona de la educación en general y catorce (un 4,9%) en la zona de diálogo más general, consistente en discursos filosóficos, sociológicos, etc. Esto quiere decir que nueve de cada diez post se encuentran en zonas relacionadas con aspectos propios de las sesiones sobre las que se producen los debates en la plataforma o con aspectos generales de la materia de Educación Física.

5.3.4.2. La aparente paradoja entre las zonas de diálogo y los temas tratados

Una primera lectura de estos datos puede llevarnos a pensar que existe una paradoja entre el número de temas relacionados con la Educación Física y las zonas de diálogo en las que los participantes se mueven mayoritariamente. Si hemos hallado que tan solo cuatro de cada diez temas que salen a la luz en (Re)Produce están relacionados directamente con la Educación Física, ¿cómo es posible que nueve de cada diez post estén encuadrados dentro de las zonas de diálogo de la práctica de la Educación Física o de la materia de Educación Física en general? Se hace, pues, necesaria una explicación que haga posible la convivencia de los dos datos.

5.3.4.2.1. Apunte conceptual sobre la división temática

Cuando se hablaba de los temas que aparecen en (Re)Produce, se hace una división entre los específicos de la Educación Física y los no específicos. Esto no quiere decir que los temas que no están relacionados con la Educación Física no incluyan comentarios sobre la Educación Física; lo que significa es que no son temas exclusivos de la Educación Física como materia, sino que bien podrían ser abordados desde muchas otras materias del currículo. Por ejemplo, la motivación del alumno, la disciplina en el aula o la trascendencia de los aprendizajes a la vida adulta no son temas exclusivos de la Educación Física, sino que pueden tener lugar en materias muy diversas. Se puede estudiar el tema de la motivación en las clases de Matemáticas, Lengua, Inglés o Educación Física, por ejemplo. También se podrían hablar de las transferencias que las diferentes disciplinas tienen a la vida adulta. Por este motivo hay un 60% de los temas que no están relacionados inicialmente con la Educación Física, aunque el propio discurso en la plataforma los encamina hacia la Educación Física, naturalmente. Por otro lado, temas como las estrategias en los juegos, las agrupaciones por nivel de desarrollo motor o los roles en el juego sí son temas propios de la asignatura de Educación Física y, por lo tanto, los incluimos dentro del grupo de temas relacionados directamente con esta materia curricular.

5.3.4.2.2. Apunte conceptual sobre la división de las zonas de diálogo

En cuanto a las zonas de diálogo, el hecho de que un diálogo se produzca en el ámbito de una sesión de Educación Física no implica necesariamente que verse sobre Educación Física. Por ejemplo, cuando en la plataforma se habla sobre alumnos con dificultades es porque ha ocurrido algo en una de las sesiones debatidas que ha producido que se inicie este debate; pero el diálogo en cuestión va más allá de la Educación Física como materia y se extiende a un terreno más amplio. De esta forma entendemos que, si bien nueve de cada diez intervenciones se producen en niveles cercanos a la práctica escolar o a la Educación Física como materia, no todas versan sobre la Educación Física de forma exclusiva.

5.3.4.2.3. Resolución de la paradoja

De esta forma, una vez explicado lo anterior, se puede entender que, por un lado, las zonas de diálogo en las que se desenvuelven las interacciones en la plataforma tienen que ver en su mayor parte con aspectos que ocurren en el aula de Educación Física (un 51,9%) o en la Educación Física como asignatura (un 39,6%) y que, por otro lado, tan solo un 40% de los temas abordados en la comunidad tienen su origen en la Educación Física. Evidentemente, al tratarse de una comunidad de práctica de profesionales de la Educación Física, ésta estará en la atmósfera dentro de la cual se generan las interacciones en la plataforma. No es menos cierto que haciendo un análisis de cada intervención podríamos encontrar casi siempre alusiones a la Educación Física aunque el tema general de la misma no esté relacionado directamente con esta materia. No obstante, nos ha parecido interesante que quedara reflejada, una vez más, la dispersión que se produce en (Re)Produce pese a ser una comunidad de práctica compuesta por profesionales de la Educación Física y cuyo objetivo es el intercambio de conocimiento sobre ésta.

5.3.4.3. Dos zonas de diálogo sin representación en (Re)Produce: diálogo sobre el progreso personal del alumno y diálogo sobre programación curricular del área

La metodología que se ha seguido para establecer las cuatro zonas de diálogo ha sido similar a la utilizada para la elaboración de otras categorías para la presente investigación. En lugar de establecer categorías "a priori", se ha optado por elaborarlas a partir del análisis de los textos de (Re)Produce, comprobando después que todos los diálogos podían encuadrarse en alguna de ellas y solo en una de ellas.

No obstante, hay dos zonas de diálogo que no se han contemplado en los análisis, por no tener representatividad en los textos de (Re)Produce, que nos parece interesante reseñar para resaltar su no utilización en el grupo.

- Zona de diálogo sobre aspectos de progreso personal del alumno: por debajo del primer nivel de diálogo, referido a los aspectos concretos de prácticas en el aula, existe un amplio abanico de posibilidades de diálogo sobre elementos más personales del proceso de aprendizaje del alumno. En

este nivel cabrían diálogos y análisis sobre las reflexiones del alumno sobre su ejecución de las tareas, sobre su propia progresión en el aprendizaje, sobre las sensaciones que experimenta individualmente y en la relación con los compañeros y el profesor, sobre las percepciones de autoeficacia, frustraciones o motivaciones. La dificultad para acercarse a estos fenómenos personales y la necesidad de contextualizar todos estos procesos ha hecho que este nivel de diálogo no haya sido utilizado en (Re)Produce, pese a la gran riqueza potencial que contiene.

- Zona de diálogo sobre aspectos de programación curricular: entre el nivel de los diálogos sobre la Educación Física y el nivel de los diálogos sobre la educación en general, encontramos que hay otro nivel intermedio referido a elementos programáticos. En este nivel cabrían diálogos sobre la progresión de los contenidos a lo largo de cada etapa educativa, la programación de los momentos de evaluación, la adaptación de los niveles de complejidad en las tareas dependiendo del nivel educativo. Uno de los participantes en (Re)Produce, profesor de Educación Física en un centro de Educación Primaria de la provincia de Palencia, propuso en la comunidad la elaboración de un mapa común de la distribución de los objetivos y contenidos de Educación Física a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Tan solo dos o tres personas hicieron un pequeño amago de iniciar el debate, pero pronto se “apagó la llama” de la iniciativa y este nivel de diálogo quedó inactivo nuevamente.

Estas grandes “ausencias” refuerzan la idea de “zonas de diálogo” como lugar de intercambio menos comprometido o exigente. Hablar de los procesos personales de aprendizaje o de aspectos de planificación curricular requiere mucha precisión, sistematicidad y exigencia tanto al proporcionar datos como al leerlos y analizarlos.



Figura 37. Porcentaje de frecuencia de utilización de las zonas de diálogo en (Re)Produce.

5.3.5. ¿Qué tipo de conocimiento se genera en una Comunidad Virtual de Práctica como (Re)Produce?

Como hemos señalado al inicio de este capítulo, uno de los objetivos de esta investigación es conocer qué conocimiento se genera y se comparte en (Re)Produce. Son muchas las formas en las que puede organizarse el conocimiento sobre la Educación Física y numerosas las clasificaciones que pueden hacerse a la hora de analizar los elementos de la Educación Física sobre los que se habla en una comunidad. Hemos decidido analizar los textos producidos en (Re)Produce desde tres perspectivas distintas:

- Perspectiva del triángulo pedagógico de Houssaye
- Perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes
- Perspectiva de los aprendizajes del docente de Marcelino Vaca

Como se detallará en mayor profundidad en cada subepígrafe, cada una de las tres perspectivas da información diferente y complementaria sobre lo que está ocurriendo en Multiscopic y sobre qué conocimiento se está generando y/o compartiendo. Desde el punto de vista del triángulo pedagógico, por ejemplo, se podrán conocer qué comentarios hacen referencia a las relaciones existentes entre profesor-alumno, profesor-saber y alumno-saber. Desde el punto de vista de los niveles de cambio, sin embargo, obtendremos información sobre los aspectos referidos a los cambios superficiales (contenido o actividades), cambios en el nivel intermedio (metodología, objetivos...) y cambios profundos (creencias, ideologías, aspectos sociopolíticos, morales...). Por último, un análisis desde la perspectiva de los aprendizajes del profesor nos aportará información sobre qué han aprendido los docentes acerca del contenido, de los alumnos y de la profesión.

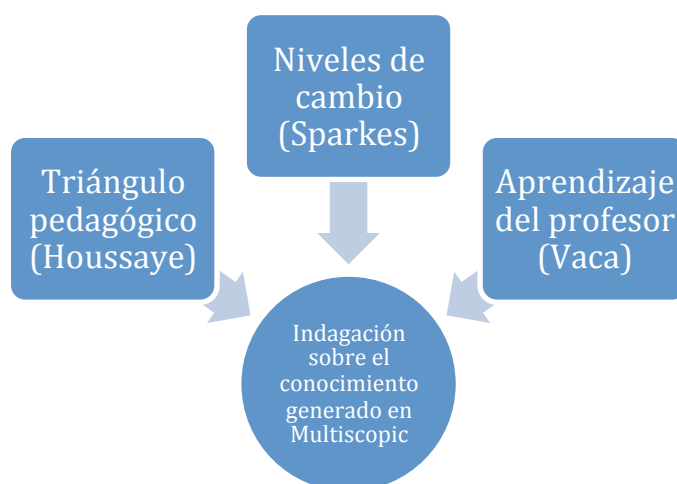


Figura 38. Perspectivas de análisis del conocimiento generado en Multiscopic. Elaboración propia.

5.3.5.1. Perspectiva del triángulo pedagógico de Jean Houssaye (1988)

Jean Houssaye (1988) establece las relaciones existentes entre los tres componentes necesarios en cualquier situación pedagógica: profesor, alumno y saber.

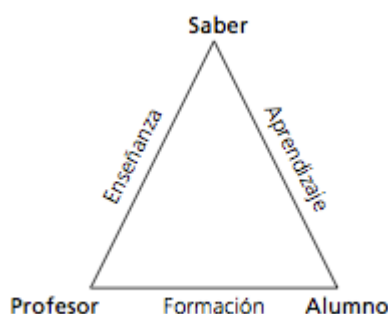


Figura 39. Triángulo pedagógico, tomado de Houssaye (1988).

Houssaye llama enseñanza a las relaciones que se producen entre el saber y el profesor, aprendizaje a las relaciones entre el saber y el alumno y, finalmente, formación a las relaciones entre el alumno y el profesor.

Bajo este prisma, y en base a los escritos en (Re)Produce, se tratará de dar respuesta a la pregunta clave “¿Qué tipo de conocimiento se genera en una CoP como (Re)Produce?”

5.3.5.1.1. La relación entre el profesor y el alumno: formación

a) Los refuerzos

Yo no castigaría en educación física con educación física. Hacer flexiones es algo interesante como actividad física de mantenimiento, igual que correr. Al utilizarlo como castigo le estas asociando a algo negativo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

Los refuerzos en las clases de Educación Física son un parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el comentario anterior el participante aconseja no usar contenidos propios de EF como castigo. Las particularidades propias del área hacen que los refuerzos cobren un sentido especial y hagan al profesional reflexionar sobre este contexto de acción.

Yo hay algunos de esos interrogantes que también me planteo en mis clases, sobre todo los que tienen que ver con los refuerzos del docente hacia el alumnado, cómo condiciona el carácter "público" de nuestra asignatura las respuestas del alumnado (y también del maestro: estar "a la vista" del resto de maestros y padres condiciona la manera de actuar que en sitios menos

públicos) y quiénes son y por qué los alumnos que más condicionan la práctica de los demás.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

El refuerzo positivo es, por otro lado, una herramienta muy útil para el docente.

Un grupo de niñas ha venido a decirme que estaba roto y que era peligroso, que era mejor cambiarlo. Yo les he dicho que claro, y les he felicitado por su observación.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Por esta razón, el papel del profesor cobra especial relevancia al contrarrestar las informaciones negativas que le llegan al alumno en la escuela y que pueden incidir negativamente en su autoestima.

La idea de "no tienes capacidad", "no tienes dotes", es una de las peores cosas que podemos transmitir en la escuela. Es curioso y también, en según qué casos, peligroso, según las citas, cómo es en el colegio donde se empiezan ya a cimentar las diferencias sociales

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 23 marzo 2014)

En una de las sesiones de un participante del grupo, hay dos alumnos disruptivos que generan cierta tensión en la clase.

A estos dos alumnos les digo que se queden fuera, sentados en un banco cada uno, y no entienden mi reacción. Les explico que ésta era ya la cuarta actividad que hacían mal porque se empeñaban en hacer mal y, como eran precisamente las cuatro más sencillas, no quería pensar qué pasaría cuando empezáramos a correr. Se quedan fuera y, a diferencia de otras veces o con otros alumnos, cuando procuro no "castigar sin hacer", ésta vez no tengo ninguna duda: se quedan fuera, y a cada uno de ellos, de manera personal, les digo que la próxima semana tendrán únicamente una oportunidad, a la más mínima empezarán a trabajar con fichas teóricas

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 22 febrero 2015).

Uno de los participantes en el grupo trata de reafirmar la decisión del profesor, introduciendo de nuevo la idea del refuerzo como elemento educativo.

Por otro lado, creo que no debes fustigarte por haber dejado sin actividad a esos dos alumnos. Aunque lo que estén haciendo no les emocione, seguro que preferirían hacerlo antes de estar sentados, aunque sólo sea para poder seguir haciendo el moñas. Es una forma de hacerles entender que si no cumplen unos mínimos de respeto, se quedan fuera. No dejamos fuera a los "malos motrices", sino a los "malos actitudinales". Además, por perderse unas cuantas tareas no

les va a pasar nada. Yéndonos al fin último de la enseñanza, creo que en ese momento les educa más estar castigados que estar haciendo el ejercicio mal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 febrero 2015)

b) El proceso reflexivo.

Una parte importante de la filosofía del TPC son los tiempos de reflexión de forma individual o colectiva.

pienso de qué forma podría haber introducido elementos de movimiento corporal en esta segunda sesión sin renunciar al proceso reflexivo y de trabajo en equipo compartiendo opiniones y llegando a acuerdos de forma grupal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

El participante se debate en el equilibrio entre la práctica y la reflexión.

c) El rol del profesor

No cuentas mucho de tu labor, las informaciones que les das, las preguntas que les haces o las preguntas que hacen ellos y tus respuestas. Digamos que ese es el contenido más explícito.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

Uno de los participantes insta a otro que está poniendo en práctica una UD en su centro educativo a que de información al resto de la comunidad de práctica sobre cuál es el rol del profesor dentro de esa Unidad Didáctica.

d) Relaciones entre alumnos

La Educación Física es una asignatura en la que se producen muchos trabajos en grupo, existiendo en ellos multitud de relaciones interpersonales.

El trabajo en grupo ya de por sí da lugar a un campo extraordinario de experiencias llenas de comportamientos y actitudes y formas de ver y entender las relaciones. Se puede sacar mucho jugo de estos trabajos grupales.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 11 diciembre)

El profesor puede utilizar estas relaciones como una herramienta educativa.

interesante lo que comenta G. de las relaciones que podemos generar entre el alumnado.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 enero 2014)

En estas relaciones, puede haber situaciones de rivalidad entre alumnos, como es el caso del contexto en el que se encuadra el siguiente fragmento de uno de los hilos de debate:

ha existido un clima de respeto a las decisiones de los compañeros, aunque sobre todo entre los chicos había una cierta rivalidad para ver quién hacía el "más difícil todavía". Esto no me ha importado porque creo que ninguno se ha sentido presionado a hacer algo para lo que no se sentía capacitado, sino que unos se han estimulado a otros a superarse a ellos mismos y superar sus propios miedos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

Cuando los alumnos interactúan en situaciones de resolución de problemas motores, en ocasiones se producen situaciones que deben ser observadas por el profesor y tratadas pedagógicamente.

me preocupan las dinámicas grupales y las sensaciones personales con lo que comentas de los chicos

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

e) La diversidad del alumnado

Otro de los asuntos que se abordan al poner la lupa en el alumnado, y que se tratan desde un punto de vista pedagógico, es la diversidad de los grupos que componen las clases de Educación Física.

Cuando tienes identificado (diagnosticado el problema) ya "solo" queda abordarlo con conocimientos. Lo malo es cuando ni siquiera eres consciente de que tienes un problema que resolver. Y eso pasa en educación con la aparente homogeneidad de algunos contextos: creemos que no hay singularidad y no abordamos ni siquiera el problema de la diversidad

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 12 diciembre 2013)

En ocasiones se dan situaciones de una homogeneidad que nunca es tal, ya que cada alumno es diferente al resto y demanda una atención diferente también.

f) El alumno en el rol de docente: explicación de una tarea

En ocasiones, una estrategia metodológica que proponen los participantes es poner al alumno en el lugar del profesor.

Yo elijo a un grupo que es el que va a comenzar presentando su juego (el grupo que había terminado primero el día anterior) y pido al resto que escuchen atentamente. Les digo que en ese momento los profesores son sus compañeros (los que explicarán el juego), así que tienen que hacerles caso a ellos. "Yo desaparezco", señalo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

Destacamos aquí la clara descripción del rol del profesor en esta situación en concreto: “yo desaparezco”.

g) Interés y confianza del profesor en el alumno

De la misma forma que anteriormente se hablaba de los refuerzos como una parte importante dentro de la construcción de la autoestima del alumno, el interés que el profesor tenga por el alumno y la confianza que deposite hace que éste se sienta protegido y habilitado para tomar decisiones.

El alumnado tiene que percibir que su maestro se interesa por lo que hacen y por cómo lo hacen, ofreciéndoles la oportunidad de practicar e ir tomando seguridad en sus acciones.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 16 diciembre 2013)

h) Organización: control de la clase

Dentro de la metodología del profesor está la gestión del control de la clase y de todos los procesos que tienen lugar durante la lección.

Mi papel en estas sesiones: mi rol en estas sesiones ha sido de observador y ayudante del grupo organizador cada día. Les he facilitado el material y los recursos logísticos que me han demandado. En algunas ocasiones he tenido que intervenir para pedir silencio a aquellos que no estaban atentos a las explicaciones de los compañeros. También he intervenido (salvo en la sesión última) para marcar los tiempos (comienzo de la explicación, comienzo del juego, final del juego, tiempo de puesta en común, etc...).

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2013)

Así pues, dependiendo de la elección del profesor con respecto a este tema, sus intervenciones con fines disciplinarios serán más o menos frecuentes y con mayor o menor intensidad.

i) Ambientes libres de amenazas

Os propongo una investigación exploratoria para un posible artículo: "el frágil límite entre emular y actuar presionado" que formaría parte de una pregunta de investigación más amplia como: ¿cómo lograr ambientes "libres de amenazas"

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

Uno de los participantes en (Re)Produce plantea un asunto de investigación a raíz de los comentarios que se han ido produciendo en el hilo de la Unidad Didáctica de Parkour en la que se ve cómo algunos alumnos se enfrentan a determinados retos motores movidos por la necesidad de emulación o por un sentimiento de presión grupal que, en determinadas situaciones, pueden llevarles a seleccionar actividades inadecuadas a su nivel motor.

Como, por lo que voy leyendo de vuestras aportaciones, parece que todos tenemos claro que la autoestima y el autoconcepto juegan un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad (y que están estrechamente relacionadas con las relaciones que se establecen con los otros), buscamos que los escolares consigan ese tipo de aprendizajes (además de otros de otra índole). De esta manera, en nuestras sesiones procuramos ese ambiente libre de amenazas que yo, por esto, entiendo aquél que favorece un buen funcionamiento personal y social que nos lleva a todos (alumnos y maestros) a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

Siendo la autoestima y el autoconcepto elementos imprescindibles en el desarrollo del aprendizaje de cualquier alumno, los docentes procurarán que las lecciones se lleven a cabo en ambientes que favorezcan su crecimiento sin peligro. El profesor reflexiona sobre las prácticas docentes que habilitan la existencia de estos espacios.

¿Qué acciones de los profes ayudan a crear "espacios libres de amenazas" (Meirieu) que propicien que nadie se va a sentir rechazado, evitado, no ayudado, no consideradas sus opiniones, etc?: Siguiendo con el tema de la seguridad, nuestras clases no pueden ser un espacio únicamente seguro en el plano físico, sino también en el plano emocional

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 10 febrero 2014)

Uno de los participantes detalla algunas de estas acciones que contribuyen a la construcción de ambientes libres de amenazas para los alumnos.

¿Cómo actúo yo? Intentando crear, desde los primeros días de clase, un clima de aula que favorezca que todos los escolares puedan exponer sus ideas o sus actuaciones, llevarlas a la práctica, hacer frente a las dificultades que van apareciendo e intentar resolverlas entre todo el grupo (o fundamentalmente con mi ayuda en los primeros cursos de Primaria), analizar esas pequeñas equivocaciones, tratando mucho el tema del respeto, haciendo ver y sentir que todos somos suficientemente buenos como para superar ciertos retos pero no tan buenos como para superarlos tantos y así despertar el interés por seguir aprendiendo (la idea de A. de las "fases" de los escenarios de juego), y teniendo una actitud cercana y positiva hacia los escolares.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 10 febrero 2014)

j) Tendencia docente/discente

En cuanto a la tendencia discente/docente, la verdad es que no sé qué decir. La tendencia docente, en mi caso y en esta UD en particular, tiene que ver con ofrecer escenarios de experiencia y práctica. Creo que en este tipo de sesiones es más condicionante la tendencia discente que la docente, ya que al alumno se le dota de mayor libertad que en sesiones con metodologías más directivas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce., 21 marzo 2014)

Esta tendencia, desde el punto de vista del participante, varía dependiendo de la sesión. Otro participante, en un momento determinado del debate en un hilo del grupo, recomienda que el profesor dialogue con el alumno y que juntos decidan qué peso tendrá cada elemento en este equilibrio docente-discente.

Intenta eso del diálogo-equilibrio docente-discente: qué y cómo queréis trabajar y qué y cómo quiero trabajar yo como maestro. Y, a partir de ahí, podéis ir acercando posturas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 18 febrero 2014)

k) Estilo de enseñanza

En línea con el epígrafe anterior, el docente se mueve constantemente en una tensión entre el papel que tiene él y el papel que tienen los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estoy tratando de buscar un equilibrio entre el aprendizaje por el descubrimiento y un papel más directivo. Si bien es importante que ellos exploren y descubran, también en ocasiones (por razones de seguridad o simplemente para ayudarles en su exploración), creo que tengo que estar más encima, sugerir, corregir posiciones, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 21 enero 2014)

Cuando entran aspectos fundamentales como el de la seguridad en la lección de Educación Física, parece que los participantes coinciden en la necesidad de que el profesor adquiriera un papel algo más directivo, al menos en todo lo concerniente a los aspectos de seguridad.

Aquí es donde entra en juego la metodología: no tiendo a ser muy directivo, pero en esta UD de las pirámides sí lo soy: "Se hace esto y se hace así. Y punto". Y, una vez que tienen claro lo que se puede y lo que no se puede, ya entran en juego la creatividad, la espontaneidad, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 febrero 2014)

l) Contacto físico profesor/alumno

En la actualidad el mundo de la educación se ha conmovido por diversos casos de abusos sexuales a menores por parte de sus profesores. En una asignatura tan corporal como es la Educación Física, en la que tanto interviene el contacto físico entre alumnos y entre profesor y alumnos, se producen inevitablemente variadas reflexiones sobre el asunto en cuestión.

P. cogió a un alumno de modelo. Les estaba explicando que en la posición de cuadrupedia, el apoyo sobre las caderas (si los fémures estaban bien verticales) era sumamente fuerte, no así sobre los hombros pues la articulación del codo hacía ese apoyo más débil. En la explicación apoyó sus manos sobre las caderas del crío. No estábamos filmando, pero recuerdo que me dio por pensar en qué pensaría Reiner o algún profe britán. sobre la escena. Recuerdo que L. comentó cosas sobre lo que estaba mal visto entre los profes de Australia y esta situación seguro que para ellos lindaba la legalidad. Es un tema interesante para el debate, porque en 5 años o antes lo tendremos encima (igual que nos llega todo lo demás de la cultura anglo)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Uno de los participantes introduce al debate la diversidad de concepciones en torno al contacto físico que se dan en diferentes países del mundo. Mientras que en algunos países determinados contactos son comprensibles e, incluso, vistos como necesarios, en otros países pueden traer muchos problemas al docente.

yo creo que la labor docente, al menos en la etapa de Primaria, tiene que estar impregnada de eso precisamente: de cariño y de amor hacia el alumnado. No sólo educamos en lo instrumental, sino también en valores, emociones y sentimientos. Yo, sin ir más lejos, todos los días abrazo y soy abrazado por niños y por niñas de 6 años en adelante, y nadie ve nada raro

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Uno de los participantes muestra así su opinión acerca del contacto físico, entendiendo éste como un elemento necesario y muy educativo.

5.3.5.1.2. La relación entre el alumno y el saber: aprendizaje

a) Roles en la tarea

En una misma tarea, el alumno puede desempeñar diferentes papeles. De ello, en parte, dependerán los aprendizajes que éste extraiga de la tarea.

El rol del observador/evaluador es importante aquí. No participando activamente en la práctica, aún así puede aprender de las acciones de los compañeros. Esto permite que alumnos lesionados, enfermos, etc, puedan participar de forma más activa en la clase (aunque el papel del observador no esté creado en particular para este grupo de alumnos)

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 noviembre 2013)

Hay algunos contenidos que permiten con mucha facilidad este cambio de roles de los alumnos.

Parte de la clave de este tipo de trabajo está en que los niños y niñas pasen por diferentes roles (entrenadores, participantes, observadores,)

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

b) Reflexión sobre la práctica

El tiempo de reflexión acerca de las experiencias que los alumnos han tenido en la lección de Educación Física es una parte importante dentro del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

Al finalizar la sesión, el profesor solicitará a los alumnos que reflexionen acerca de las alternativas/modificaciones que han hecho, con cuál se han divertido más, cuál es la que menos les ha gustado, si se les ocurren más alternativas, etc...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

c) Información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos

En varios momentos del transcurso de los debates en los diferentes hilos, algunos participantes expresan su deseo de conocer con mayor profundidad cómo están recibiendo los alumnos las lecciones propuestas por el profesor.

Me quedo con ganas de saber cómo vieron ellos esta lección, en qué medida les resultó interesante y qué sacaron de ella.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

Las demandas de información van encaminadas a conocer qué les llega a los alumnos, qué piensan de la lección y, en el caso de la Unidad Didáctica del Juego Bueno en particular, como se aprecia en el ejemplo del fragmento siguiente, a entender qué objetivos han alcanzado en cuanto a las modificaciones en el juego, sus consecuencias, etc.

También me gustaría saber qué les queda a los chavales, qué opinan, qué conocimientos van adquiriendo, si siguen pensando que la norma surge del grupo o la norma viene impuesta de fuera; si saben qué modificar en el juego y qué consecuencias tiene cada modificación; si creen que esto les sirve de algo; si creen que esto es Educación Física.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

d) Implicación del alumno al sentirse reconocido

El alumno hace suya la práctica cuando se encuentran con la posibilidad de ser significativos en la misma, cuando tienen la oportunidad de reafirmar su Yo.

de tu relato me parece que tus alumnos reaccionan como tantos otros: cuando ven posibilidades de "decir yo", se implican

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 1 diciembre 2013)

e) El alumno en el rol de docente

De la misma forma que se ha visto anteriormente que en determinados contenidos los alumnos pueden experimentar varios roles, uno de ellos puede ser el de profesor.

He observado las caras de los niños mientras jugaban, y la verdad es que he terminado muy satisfecho la clase. Creo que a un profesor de Educación Física le da un poco de miedo dejar la batuta de la sesión en manos de los alumnos (o al menos en parte), por miedo a que ésta se descontrola o por miedo a "parecer que estás vagueando en vez de dar clase"

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

El participante expresa su miedo a que peligre el control de la clase al estar ésta bajo la batuta de un alumno, pero al comienzo del texto reconoce la satisfacción con la que terminó la experiencia.

f) El alumno en el rol de docente: pactando normas

Una de las tareas que puede llevar a cabo el alumno es la de pactar las normas en grupo, sin la intervención del profesor. De esta forma, los alumnos adoptan el rol de profesores desde el punto de vista organizativo, destacando aquellos líderes reconocidos por el grupo a los que, como se ve en el fragmento siguiente, se les identifica incluso corporalmente.

En cuanto a la forma de pactar las normas, no he querido intervenir, así que las han "pactado" de la forma que ellos suelen hacerlo: hablando varios a la vez y haciendo caso normalmente a los más líderes (que son los que más hablan y los que más gesticulan, curiosamente).

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

g) Aprendizaje: currículum oculto

El currículum oculto siempre está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son aprendizajes no buscados intencionalmente pero que el alumno asume de la misma forma que los intencionados.

Y es que, a buen seguro que los alumnos han aprendido muchas cosas que no vas a poder controlar y que pertenecen a lo que podríamos denominar "Currículum oculto"

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

h) Propuesta del alumno: poca originalidad

Sin intervención del docente, el alumnado propone lo que sabe (lanzamientos, carreras...), por lo que comentas no parece que se hayan exprimido mucho la cabeza :-)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 enero)

Aquí el alumno muestra pocos recursos a la hora de proponer actividades sobre un contenido en concreto. Cuando los alumnos exponen una propuesta elaborada exclusivamente por ellos, sin intervención docente alguna, en ocasiones ocurre esto.

Hoy le ha tocado exponer al último grupo que quedaba. Y, cómo no, han propuesto un juego de multiestaciones

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Les he pedido que hicieran propuestas de cambio y han sido estas: "Que el resto de la clase lance a los tres que han llegado primero", "que cada uno del trío que ha llegado primero elija a uno, así hasta que no quede ninguno solo", "que haya más personas que esquivan y no solo tres, y así nadie se queda sin hacer nada"

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

i) El disfrute con el contenido/ la implicación con el contenido.

Esto me hace reflexionar sobre el delicado equilibrio entre la diversión (que trae asociado un disfrute y una buena experiencia con el contenido) y la seguridad.

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Uno de los participantes introduce una tensión entre la diversión en clase de Educación Física y la seguridad en la misma. Otros participantes se suman al debate y aportan sus opiniones.

El tema de seguridad vs diversión: A mí el tema de la diversión, en EF, es algo que no me acaba de convencer. Siempre es el "sambenito" que tenemos: que nuestras clases han de ser divertidas. Y no es ese el objetivo último de la asignatura. Por lo tanto, a mí no me preocupa que los escolares se diviertan o no para engancharles.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

Sobre el tema de la diversión que comenta G., estoy de acuerdo con él. Por ello yo prefiero hablar de implicación o interés, en vez de diversión

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 3 diciembre 2014)

Dos de los participantes muestran claramente su postura: la diversión es algo secundario, siendo la implicación por el contenido el elemento sobre el que merece la pena poner todo el empeño. De hecho, como se ve en los dos fragmentos siguientes, la diversión para ellos tiene un valor casi anecdótico, no utilizando ésta ni siquiera como elemento de evaluación o indicador del buen funcionamiento de la clase.

Yo no contemplo la diversión, sino la implicación. No tomo la diversión como indicador en ningún momento para saber si la clase va bien o mal, pero sí la implicación (manifestada como persistencia, concentración, interés...). Seguro que puede haber sesiones divertidas en las que se aprenda, pero yo no me fijo en ello.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 7 diciembre 2014)

Hace muchos años que no me planteo si mis alumnos se divierten o no (si es que lo he hecho alguna vez). Sólo me interesa si aprenden y eso solo es posible si se implican personalmente en el proceso.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 diciembre 2014)

Otro de los participantes, con un punto de vista distinto, trata de orientar el debate rompiendo la dicotomía y poniendo énfasis en que diversión e implicación no tienen por qué ser elementos antagónicos o excluyentes, sino que justamente pueden ser elementos compatibles y que se enriquezcan mutuamente.

Respecto al tema de la diversión, yo me planteo una pregunta: ¿Es posible hacer una buena lección en la que los alumnos aprendan mientras se divierten? Si la respuesta es SÍ, ¿por qué conformarse con menos? Si la respuesta es NO, me surgen dos preguntas más: ¿Hemos explorado todas las opciones y seguimos sin poder conjugar diversión y aprendizaje? ¿El contenido que quiero enseñar merece tanto la pena que quiero enseñarlo aún sabiendo que los alumnos se van a aburrir?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 7 diciembre 2014)

En este caso se introduce la disyuntiva entre diversión-aburrimiento, sin tener en cuenta que otros participantes no hablan de aprender a pesar del alumnado, sino partiendo de su implicación, intentando que el alumnado llegue al estado de “flow” del que nos habla Csikszentmihalyi (1990), el cual no tiene por qué coincidir con la diversión.

j) Decisión ante un problema motor

En la Unidad Didáctica de Parkour se observa al alumno ante un problema motor concretado en un obstáculo que debe superar de forma creativa. Se conocen así los elementos que tiene en cuenta el alumno para tomar la decisión que le lleva a resolver el problema motor de una forma y no de otra.

Me surge el tema de cómo deciden lo que van a hacer cuando se enfrentan al obstáculo. Habría que preguntarles ¿cómo deciden lo que van a hacer?

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

k) Aprendizaje de contenidos

Creo que (el parkour) es un contenido rico por varios motivos: hace que los estudiantes sean más creativos, aporta esa situación de "reto" que tanto favorece los aprendizajes de nuestra área y, además, fortalece las relaciones interpersonales.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Hay contenidos que producen aprendizajes muy diversos, como en el ejemplo del fragmento anterior. De hecho, como dice un participante en el grupo, el aprendizaje debe poder aplicarse en diferentes contextos hasta el punto de que tengan su aplicación también a la vida real del alumno fuera del aula.

¿Qué me gustaría pensar que les queda? Uff, esto lo hemos hablado en otro hilo hace poco, ya os dije que no basta con aprender algo en un sitio, que luego hay que tener la posibilidad de poder mostrarlo o aplicarlo a otro contexto. En este caso (ya hablando de visiones idealistas y ciencia ficción) me gustaría pensar que van a ser ciudadanos más sensibles y empáticos, que atienden a las necesidades corporales de otros y que conocen mejor su cuerpo que otras personas que no han pasado por estas experiencias.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 3 diciembre 2014)

5.3.5.1.3. La relación entre el profesor y el saber: enseñanza

a) El profesor propone la tarea

Desde el prisma de la relación entre el profesor y el contenido, el docente propone a la clase cuál será la actividad a desarrollar.

Se exponen las reglas del "Juego de los pases" y los alumnos juegan durante cinco minutos. Se ofrecen las alternativas, jugando durante cinco minutos a cada una.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

El profesor, por lo tanto, expone la tarea con sus reglas y, además, enmarca la misma en un tiempo determinado. Incluso las alternativas son introducidas por el profesor.

b) Aprendizaje por descubrimiento

puedes pedirles un pequeño trabajo en el que sean críticos con los anuncios de juegos que, desde los medios de comunicación, parecen ir dedicados a chicos y a chicas y perpetúan algunos estereotipos.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 16 diciembre 2013)

Cuando el papel protagonista no lo tiene el profesor, sino los alumnos, éstos aumentan las posibilidades de elección. No hay un estilo de enseñanza óptimo para todos los contenidos y situaciones, sino que el mejor estilo dependerá de qué se quiera enseñar entre otras cosas.

Estoy tratando de buscar un equilibrio entre el aprendizaje por el descubrimiento y un papel más directivo. Si bien es importante que ellos exploren y descubran, también en ocasiones (por razones de seguridad o simplemente para ayudarles en su exploración), creo que tengo que estar más encima, sugerir, corregir posiciones, etc.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 enero 2014)

c) Variantes en la tarea

Estas alternativas de las que se acaba de hablar son recursos recurrentes para el docente. En la UD sobre Juego Bueno, uno de los participantes propone la introducción de una variante cada vez, de tal forma que posteriormente se puedan sacar conclusiones a partir de las comparaciones entre variantes.

Las variantes de los juegos a comparar es interesante que modifiquen sólo una variable para poder comparar los efectos de cada modificación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

Se trata aquí de que los propios alumnos tomen consciencia de la variabilidad de los juegos y qué elementos de los mismos son susceptibles de variación.

Enciendo la pizarra digital y abro un tiempo de Brainstorming. Deben irme diciendo los elementos que constituyen un juego y son modificables.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

los alumnos deben primero comprender cuáles son los elementos que pueden modificarse en un juego y que cambian el mismo (número de participantes, roles, móviles, metas, tiempo, terreno de juego, sanciones, etc...) e incluso

proponer ellos mismos juegos sobre los que luego, entonces sí, podríamos trabajar las modificaciones que yo proponía para la primera sesión.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

De forma continua a lo largo del hilo de Juego Bueno se observan sugerencias prácticas sobre modificaciones o variaciones en los juegos propuestos.

Variaciones del juego de las marionetas (nuevamente centrado en que uno produce información y el otro escucha y reacciona)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Variaciones a partir de los juegos de moldear e influenciar en el otro (la marioneta es una fórmula de ello)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

d) Metodología

De forma general, se observan en Re(Produce) comentarios que hacen referencia a aspectos metodológicos de la relación entre el profesor y el contenido.

Resumiendo, lo que cambia realmente es la metodología de trabajo, el proceso que se sigue para trabajar en uno y otro tema (habilidades gimnásticas y parkour)

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Así pues, el docente selecciona el método que utilizará para que los alumnos puedan asimilar los aprendizajes establecidos en los objetivos de la lección. El método dependerá no solo del profesor, sino también del contenido.

¿Qué método he utilizado para explicar las figuras? Un método visual basado en el ejemplo con un compañero. He elegido a dos alumnos que, conmigo, hacían la figura que yo explicaba verbalmente. Así, mientras había una explicación verbal ellos veían en realidad cómo quedaba la misma.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

e) Metodología: la espera entre ejercicios

De manera particular pueden tratarse también los aspectos metodológicos a los que se hace referencia en la plataforma. Por ejemplo, uno de los participantes alude a un aspecto organizativo sugiriendo una mejora.

Veo en las fotos mucha fila de espera. Ello ya sabemos que puede producir varios efectos: Aumenta la ansiedad esperando el turno, te sientes más observado y reduce las oportunidades de práctica.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

f) Metodología: alumnos lesionados

Otro aspecto metodológico que surge en un momento del debate, concretamente en la unidad de Contact Dance, es el de qué hacer con los alumnos lesionados.

Por cierto, tengo un niño que lleva una semana con la pierna escayolada (anda con muletas). Creo que le queda una semana más. En la sesión anterior participó, porque se requería poco movimiento. En la de hoy solo ha hecho de observador. ¿Qué pensáis que podría hacer en las clases en las que no pueda participar activamente? ¿Cómo puedo hacerle ser parte de la UD aunque tenga la pierna escayolada?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 febrero 2014)

Dada la circunstancia con la que me encuentro en mi clase, pido ayuda a la comunidad virtual. Algunos participantes muestran su opinión en sus comentarios.

Respecto al alumno con muletas, y aun siendo yo de los que piensa que ningún alumno ha de estar exento de las clases de Educación Física, me pasó lo mismo durante el primer trimestre

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 25 febrero 2014)

Sobre el niño lesionado, yo creo que en esta UD es fácil su integración. Según hacia dónde quieras ir con las propuestas, pero si sigues centrado en diálogos no verbales, da un poco lo mismo si está sentado, de pie o tumbado, siempre se puede hacer una propuesta de diálogo no verbal que se adapte a su situación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 26 febrero 2014)

Expresiones como “siendo de los que piensa” o “yo creo” muestran la finalidad de expresar una opinión personal en base a su propia experiencia o a creencias sobre el tema en concreto.

g) Metodología: espacio para la práctica

¿Tienes posibilidad de hacerlo en un espacio más reducido (intimidad) en el que se pueda apagar la luz?

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 4 marzo 2014)

El lugar en el que tienen lugar las sesiones es también un objeto de debate y opinión en la plataforma. En la medida en la que la elección del espacio de práctica es responsabilidad del profesor, éste utiliza este elemento con una orientación metodológica para lograr los objetivos propuestos.

Estas Navidades se ha inundado la sala de judo de mi colegio (el tatami), por lo que aún no podemos utilizarla. Esto quiere decir que la Unidad Didáctica (al menos las primeras sesiones) tenemos que hacerla en el pabellón utilizando las únicas cuatro colchonetas que hay en él. Ha sido un contratiempo, porque yo pensaba que la sala de judo ya estaba utilizable, y no es así

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 enero 2014)

En ocasiones no es posible seguir el guión establecido en la programación porque, como se lee en el comentario anterior, pueden surgir infinidad de contratiempos que obliguen al profesor a buscar alternativas de espacios de práctica que, a veces, incluso lleven a tener que cambiar las actividades programadas.

El espacio de práctica es muy malo. Se puede ver en las fotos que voy a subir. Es una sala pequeña, con esquinas y poco espacio entre colchonetas. Eso hace que tenga que estar mucho más pendiente del tema de la seguridad.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 2 diciembre)

Entiendo a G. con lo del pabellón. En mi cole hay siempre tres cursos al mismo tiempo dentro del pabellón, otro fuera y uno de secundaria fuera también. O sea, cinco grupos de EF a la vez, tres de ellos compartiendo un espacio separado por cortinas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 17 febrero 2015)

El espacio con el que hemos contado, también, favorece el desarrollo de la lección. Teníamos el pabellón para nosotros solos, y no tener a otros dos grupos cerca favorece la concentración y atención del alumnado.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

Así pues, todos los participantes parecen coincidir en la relevancia que el espacio de la práctica tiene en los resultados de la misma, y la importancia que los espacios tienen desde el punto de vista metodológico.

h) Metodología: la competitividad como herramienta educativa

Yo creo que la competitividad tampoco es mala en los alumnos (mientras que sea positiva y no lleve a comportamientos disruptivos en la clase). Me parece que gracias a ella, cada uno aprende a limitarse, a manejar mejor la respiración, el cuerpo (a aprender a aprender que se dice)... que son temas muy importantes para alumnos atraídos por el deporte a edades muy tempranas.

Con el factor competitividad y la ayuda del profesor creo que los alumnos pueden ser más eficientes a la hora de regular el esfuerzo efectuado.

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

La utilización (o no) de la competición en las clases de Educación Física es una decisión que toma el profesor y que tiene su importancia metodológica. De hecho, se observa cómo algunos docentes abogan por ella mientras que otros la ven justamente como un obstáculo desde el punto de vista educativo.

Hay profesionales de la EF muy a favor de la competitividad como herramienta educativa y otros totalmente en contra del uso de la misma en las clases de EF. ¿Te atreverías a posicionarte en una de las dos, o incluso a marcar tu propia posición sobre este tema, en tu próximo post? Ahí te dejo el reto...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

A lo que me refiero es que un poco de competencia entre los alumnos nos viene nada mal. Hacer actividades por equipos, aprender del rival, aprender a perder, aprender a ganar, conocer los puntos en los que el rival te ha ganado o conocer tus puntos fuertes en el que tu rival ha perdido... pero siempre (aunque se que es muy difícil) con un ambiente positivo en el que esta competencia es usada para aprender como he dicho antes.

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

“Un poco de competencia” conlleva una apreciación de cantidad, poca cantidad, que muestra que este participante no apuesta por la competencia por la competencia, sino que la ve como una herramienta aprovechable metodológicamente hablando. Al final, la diferencia está en la utilización que se hace de ella.

La competitividad, al igual que pasa con todo, no es buena o mala en sí misma. Dependiendo de lo que haga el maestro, de cómo lo haga, de lo que quiera conseguir, etc., será un mejor o un peor recurso a emplear en nuestras clases.

En todo caso, en esta unidad didáctica la competición tiene poca (o nula) cabida desde el enfoque que yo le doy. No tienen que correr para recorrer más espacio que otros, para llegar primero o para ser los únicos capaces de aguantar corriendo. Tienen que aguantar corriendo en función de las posibilidades que cada alumno tenga: si la idea es, por ejemplo, "aguantar corriendo cinco minutos", da igual llegar antes que otros o haber dado más vueltas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

Como muestra uno de los participantes en un post, la competitividad depende mucho de cada docente y de su bagaje formativo, cultural y empírico.

Sobre la competición. Es un tema muy arraigado en nuestra profesión y sobre el que se puede debatir mucho. Creo que G. ya ha comentado porqué en esta UD no tiene mucho sentido, pero sería un tema para abrir un hilo en "Debates Pedagógicos". Por lo que yo voy viendo en mi experiencia docente, es un tema que está más en la cabeza de los profes (arraigado en una cultura profesional de profes de EF que han llegado a serlo precisamente porque se han sentido cómodos e identificados con el sistema de competición deportiva), que en la cabeza de los escolares. A la mayoría de los niños, hasta que no viene el docente a regular el juego, les da lo mismo ganar o perder. De hecho, podéis hacer la prueba. Tomad a 20 escolares de 8-9 años que participen en el deporte escolar y preguntadles en qué puesto van en la tabla o cuantos partidos han ganado y perdido. El 70% no tiene ni idea.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

Si bien la primera parte del discurso es aceptada por toda la comunidad, se producen discrepancias en torno al análisis de la importancia que la competitividad tiene en el alumno, poniendo a un lado el contexto en el que viven.

Yo no estoy muy de acuerdo con eso que decís alguno de vosotros de que a los niños no les importa demasiado la competición, que somos nosotros los que les contaminamos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

i) Estrategias para aumentar la motivación del alumno hacia el contenido

En la comunidad se proponen también estrategias metodológicas relacionadas con la motivación del alumnado. Si bien el alumnado es el objeto de estas estrategias, es el profesor el que se relaciona con el contenido y con la forma de enseñarlo.

Todos los alumnos están respondiendo bien a la UD y su motivación va en aumento menos uno de los niños, propone el cambio de juego constantemente cuando todos sus compañeros sienten una gran motivación hacia el tema. Él les intenta involucrar en su idea de que "es aburrido" y con algunos lo consigue. Mi pregunta es: ¿qué puedo hacer para que este niño se contagie de la motivación de sus compañeros hacia el juego?

(Comentario de estudiante-participante 2 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Os conté que uno de los alumnos se quejaba constantemente de que el juego era aburrido por el contrario el resto de la clase siente una gran motivación hacia el tema y se disgustan cuando la sesión llega a su fin. Pues bien, este alumno en la clase de ayer seguía quejándose pero de forma menos molesta, el problema es que "contamina" con sus ideas negativas a su mejor amigo, ya que este acaba reproduciendo lo que el alumno conflictivo quiere. Mi frustración reside en no conseguir que suceda lo contrario, que el niño "conflictivo" se contagie del entusiasmo de sus compañeros pero yo ya no sé que hacer, ¿ideas?

(Comentario de estudiante-participante 2 en (Re)Produce, 10 mayo 2014)

El efecto que la actitud de un alumno produce en la motivación de otros alumnos es un elemento de análisis y debate interesante. Algunos participantes en la plataforma deciden dar su opinión y proponer algunas estrategias.

Yo no le daría más importancia. Tomad nota de en qué momentos se enganchan más y atajar el tema con más contenido y enseñanza (estos niños suelen respetar cuando ven que logran cosas que antes no eran capaces).

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 11 mayo 2014)

Si ha traído una jugada planificada se le puede poner como entrenador, pero yo creo que tendrías que valorar si te merece la pena recompensarle a él poniéndole de entrenador o reforzar a otros alumnos/as que lo necesiten más y cargar con su desaprobación y posible boicoteo.

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Para el alumno que dice que el juego es aburrido una opción sería promover que el sea el que haga la estrategia y comprobar si se cumple, es decir, darle un rol en un cierto momento como organizador del grupo para que se integre e involucre en el juego.

(Comentario de estudiante-participante 4 en (Re)Produce, 8 mayo 2014)

El aburrimiento o la falta de interés por el contenido produce desmotivación en el alumnado. Como uno de los participantes señala, como docentes debemos reflexionar sobre la relevancia que los contenidos propuestos tiene para los alumnos.

Todo lo que contáis, se repite en mayor o menor medida en nuestros centros. Se aburren en ocasiones y demandan otro tipo de actividades. Esto sobre todo es una parte de las ingratas, todo no puede salir bien y siempre felices y contentos. Deberíamos preguntarnos si hemos adecuado bien la tarea a sus "necesidades"....También funciona en ocasiones decirles que es lo que hay y que deberemos trabajarlo porque toca, pero intentando meter a esos que les cuesta más o que en ocasiones protestan.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 13 mayo 2014)

j) Estrategias para que la EF trascienda a la vida adulta

¿Qué hacer que tenga sentido hoy y que, además deje un hábito o vínculo para el mañana? Jugamos con un "yo presente" y un "yo potencial" sin muchas evidencias del efecto de nuestras acciones

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Esta es una reflexión quizá un tanto etérea, pero importante desde la perspectiva del valor que le otorga a la profesión del docente de Educación Física.

¿cómo puedo colocar mi granito de arena en la duna que hará de estos enanos futuros hombres y mujeres con una alta actividad física semanal?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

¿Qué parte tiene la Educación Física en el desarrollo de un individuo? ¿Con qué queremos que los alumnos se queden y que trasladen a su vida para siempre?

Lo de la práctica autónoma, sí es un reto que tenemos los especialistas de EF, y para conseguir ese reto no queda otra que procurar que los alumnos pasen por experiencias satisfactorias en torno a la EF. Es complicado, o imposible, plantearse mejoras de condición física y/o de rendimiento en nuestras clases (L. hablaba de ello en su intervención). Pero lo que sí podemos (debemos) hacer es despertar ese gusto por el ejercicio.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Uno de los participantes, por ejemplo, propone que desde la Educación Física se logre que el individuo aprenda a practicar ejercicio físico de forma autónoma. Dentro de un debate más amplio sobre la posibilidad de lograr determinados objetivos, como el de la mejora de la condición física en este caso, durante las lecciones de EF, se contempla la conveniencia de que determinados hábitos se creen durante la etapa estudiantil para que queden afianzados en la etapa adulta.

k) Marco legal

La LOMCE, que es la ley bajo la cual desarrollamos nuestra profesión, establece en su introducción en cuanto a la EF que...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce., 25 marzo 2015)

La profesión de la docencia de la Educación Física está afectada por la legalidad vigente que es variable y algo caprichosa. Sea como fuere, hay un marco legal dentro del cual debe moverse la labor docente. Este es también un punto de debate interesante dentro de la relación que el docente tiene con el contenido, ya que éste viene afectado por las propuestas de los legisladores.

Teniendo en cuenta que la LOMCE da muy poco peso a los objetivos (al desarrollo de las capacidades) en favor de los estándares de aprendizaje evaluables, no sé yo si será el mejor referente a tener en cuenta. Aunque, al ser preceptiva, qué remedio.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

Creo que está bien que la ley no concrete demasiado. Imaginad una concreción en la dirección equivocada. Sería asfixiante y terminaríamos dejando la materia en manos de las editoriales, como hacen otras materias.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

De esta forma, la generalidad de la legislación educativa permite al docente moverse en una franja amplia, y más en Educación Física, que le otorga un papel decisional muy importante.

l) La seguridad

Una profesora de mi colegio me lo dijo así: "yo no pienso hacer la voltereta con los niños. Sí, para que luego uno se me haga daño en el cuello y yo tenga que estar dando explicaciones a los padres". Con esta forma de verlo, creo que limitamos muchísimo las posibilidades de la Educación Física.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Dentro del rango de acción del docente están las decisiones que éste puede tomar orientadas a la práctica segura de la Educación Física. Estas decisiones, dependiendo de su naturaleza, favorecerán o entorpecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La seguridad es algo que preocupa mucho, más aún en los docentes noveles. Pero, no deja de ser paradójico, que a veces nos preocupamos en exceso. Lo que hablaba un día con N. era lo siguiente: yo tenía un alumno que hacía boxeo, en su gimnasio le ponían hecho un cristo y luego, al llegar a clase de EF, yo andaba con todo el cuidado para que no se hiciera daño. Lo mismo en fútbol, gimnasia rítmica, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

La seguridad, en ocasiones, puede trabajarse como un fin en sí mismo, como parte del contenido.

Enseñar a hacer bien, qué hacer y qué no hacer, poner normas generales de seguridad, etc. es parte del contenido. No es lo mismo: no hago esto porque me riñe el profe que no hago esto porque me puedo hacer daño o puedo hacer daño a alguien. Recordad las normas de oro de una lección de ef.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

La seguridad no es un requisito para construir figuras en la unidad didáctica. La seguridad es un contenido de la ud y construimos figuras para poder enseñarlo. Es más, muchas de las figuras que muchos profesores dan a sus alumnos o que existen en este deporte no las construimos porque no son seguras y algunas son seguras para unos grupos o alumnos y no para otros.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

Primero quería hablar del tema de la seguridad. Nosotros en la UD de Parkour estamos incidiendo diariamente tres aspectos a tener en cuenta en la realización que son los siguientes: Seguridad, progresión personal y ayuda. Yo creo que es fundamental incidir en estos aspectos pero no por ellos tienes que disminuir la dificultad de la sesión, por que si no, nos estaríamos confundiendo, desde mi punto de vista.

(Comentario de estudiante-participante 4 en (Re)Produce , 27 marzo 2014)

Dependiendo de la Unidad Didáctica en la que se esté trabajando, son variadas las posibilidades de establecer prácticas seguras para el alumnado.

Yo soy del hacer "el más seguro todavía". Una proporción de dos portores por ágil en estas edades, independientemente de todo lo demás, en un criterio bastante coherente para que nadie se haga daño, amén de distribuir bien los pesos, buenas posturas de partida, no caídas, etc.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 24 enero 2014)

Sobre el tema de la seguridad podríamos seguir hablando porque es una parte importantísima de la unidad, pero a medida que el tema se vaya debatiendo podemos concretar más cosas de lo que significa hacer y trabajar con seguridad en esta unidad didáctica

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Ya "a toro pasado", me gustaría conocer vuestra opinión acerca de: cómo conseguir remarcar la seguridad en el trabajo por grupos sin interrumpir la práctica motriz, o haciéndolo lo menos posible.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 febrero 2014)

Existe una búsqueda de equilibrio por parte de los docentes entre la seguridad y la práctica motriz. Se tiene el miedo a restar tiempo para la práctica al incidir demasiado en aspectos de seguridad. También existe la creencia de que el énfasis en la seguridad resta el componente lúdico a la actividad, disminuyendo entonces la motivación del alumnado por la actividad.

Es curioso cómo vive el docente el tiempo de práctica. En ocasiones actuamos como si no tuviésemos tiempo, como si las cosas tuvieran que salir rápido y en el momento, pues actuando unos segundos más tarde los chavales se pueden descontrolar, impacientar o desenganchar de la tarea. En esa premura tendemos a resolver sin preocuparnos demasiado de las protecciones básicas posturales y, o tienes un control postural plenamente integrado, o te haces daño (o acumulas pequeñas molestias que terminan pasando factura con el tiempo).

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

El tema de la seguridad es un poco frustrante al principio, porque da la sensación de que incidir sobre aspectos de seguridad va en detrimento de que los alumnos se diviertan y, por tanto, queden enganchados por la UD desde el principio. Al menos a mí me daba esa sensación el año pasado, lo que me tentaba a veces a dejar cierta libertad (aún sabiendo que no estaba siendo lo suficientemente estricto con la seguridad) para enganchar a los alumnos y que les "molara" la unidad desde la primera sesión. No sé si actué de forma correcta. Seguramente no. Pero tenía miedo a "abrasarles" con la seguridad y adoptar un papel de poli/padre que echará por tierra la ilusión por la UD.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

m) Agrupamientos

Un elemento más dentro de la metodología es el de los agrupamientos.

Para que no caigan en la lógica de la competición y estén en la lógica de los efectos de las normas en el desarrollo del juego, yo cambiaría los equipos en cada variante y recalcaría que los marcadores no son de cada equipo sino que es un dato de los goles generales para poder comparar variantes del juego y no resultados de equipos concretos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

La formación de parejas o grupos para las actividades puede utilizarse como un recurso intencionalmente pedagógico.

Ya digo que si vemos que alguien va a tener problemas y va a recibir algún posible rechazo, deberíamos buscar otra forma de hacer parejas.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 14 febrero 2014)

En ocasiones, los participantes abren la posibilidad de que no sea el profesor el que tome decisiones en este sentido, sino que sea el propio alumnado el que decida con quién quiere trabajar.

Yo apostaría por seguir con las propuestas en emparejamientos libres elegidos por ellos; que se vayan metiendo en el tema y desinhibiendo y luego... ya veremos.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 18 febrero 2014)

En los tres ejercicios he permitido que los agrupamientos fueran voluntarios. En ningún caso ha habido agrupamientos mixtos

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

Otros apuestan por un término medio, en el que el alumno tiene la libertad de agruparse como quiera y al mismo tiempo el profesor promueve regularmente agrupaciones no habituales.

Yo por eso muchas veces dejo que sean los propios alumnos los que trabajen con aquellos que se sientan más a gusto, pero siempre trato de alternar estas agrupaciones para que aprendan a trabajar (y a tocar) a aquellos con quienes no suelen hacerlo a menudo.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

El tema de los agrupamientos es muy contextual. Dependiendo de qué contenido y en qué condiciones se esté enseñando, la mejor opción de agrupamientos variará.

Por otra parte, como se ve en el vídeo, si los grupos son de más de 4, las posibilidades de que todos opinen y lleguen a acuerdos se reducen muchísimo y unos pocos toman el micrófono y no suelen soltarlo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 23 abril 2014)

¿Qué es mejor?

- Grupos pares, aunque en cada grupo haya más componentes (grupos de 5-6)

- Grupos impares, hay menos componentes en cada equipo (el número nos parece el más adecuado, 4 personas), pero ¿qué hacemos con el grupo que queda libre? ¿qué papel asume?

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 28 abril 2014)

Hay ocasiones en las que es el profesor el que hace los emparejamientos. Si éste dialoga previamente con los alumnos, éstos pueden llegar a entender el objetivo de esta estrategia.

hago parejas chico-chica. Como a estas alturas ya me conocen, no se quejan de que las parejas tengan que ser chico-chica. Sin embargo, a una chica le tocó como compañero a un alumno que no está demasiado integrado en el grupo y, conociéndole, tampoco hace demasiado por integrarse. No tiene muchas habilidades sociales y eso hace que, cuando quiere gastar bromas o hacer alguna "gracia", siempre sean demasiado bruscas para el resto. Hemos estado hablando entre los tres y le pedí al chico más responsabilidad por su parte, un trabajo serio y bien realizado y, a la chica, le dije que era responsable también de que su compañero hiciera las cosas lo mejor de lo que fuera capaz. Más a regañadientes que otra cosa, aceptaron. Y el chico se supo comportar durante toda la sesión.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce 15 marzo 2015)

n) Metodología: la progresión en la enseñanza

La decisión en torno a la progresión de enseñanza de los diferentes contenidos es un debate que se da en la plataforma de forma frecuente.

La cosa sería hacer un plan de retos adaptados a sus posibilidades, creando escenarios de salto, equilibrio, franqueo que le permitan tener un papel activo y una progresión personal.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

El trabajo se centraría así, durante los primeros días en los temas de corrección, seguridad, responsabilidad y ayuda. Luego desde ahí se puede ir hacia la creación.

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

La progresión en la enseñanza tiene que ver con el proceso de ir construyendo aprendizajes de tal forma que se va tejiendo una red de mayor complejidad.

Aumentar la dificultad supone, por ejemplo, disminuir la base de sustentación, y en vez de cargar el peso en dos portores se pueda cargar en uno solo

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 24 enero 2014)

La progresión de enseñanza puede también estar condicionada por el estado del alumnado:

Pero según les veas se puede ir hacia invasión con móvil, ayudándoles a ver la transferencia de los principios y elementos tácticos de unos juegos a otros.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 22 abril 2014)

La Unidad Didáctica sobre la Carrera Saludable da pie a un intenso debate sobre la forma de planificar la progresión de estos contenidos a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

se me ocurren como detalles para la secuenciación del tema a lo largo de Primaria aspectos que tienen que ver con la maduración psicológica; aspectos relacionados con la capacidad cognitiva; con las capacidades coordinativas y otros relacionados con las fisiológicas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

En mi cole, por ejemplo, hacen las programaciones anuales de EF por ciclos (1ºy2º, 3ºy4º, 5ºy6º), por lo que los alumnos de 1º harán lo mismo cuando estén en 2º y así sucesivamente.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

A diferencia de lo que ocurre en muchas asignaturas como Matemáticas, Inglés o Lengua, en Educación Física se observa que no siempre se programa una progresión en los contenidos, sino que en ocasiones lo único que se hace es repetir contenidos de otros años o trabajar contenidos diferentes pero no más complejos necesariamente.

Ya sé que luego, en cada sesión, se hacen modificaciones sobre lo hecho el año anterior, adaptándolo a alumnos con un año más de maduración. Pero estoy hablando de la programación que se hace al inicio del curso, a la que puede ver el inspector, a la que se entrega a Dirección, a la que sirve de base para nuestro trabajo del día a día.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

ñ) Definición de contenido

Siguiendo el hilo del contenido en Educación Física, éste puede explicitarse de diferentes formas en las lecciones. De hecho, algunas Unidades Didácticas pueden tratarse desde prismas muy diferentes y será responsabilidad del profesor decidir cuál de todas esas opciones escogerá para su desarrollo en clase.

Quizás tú debes centrarte en que comprendan que los juegos tienen una estructura y lógica interna determinada por algunos elementos.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 1 diciembre)

Nos encontramos con un problema en el ahora que supone definir el énfasis de cada UD, lo cual llevará a definir contenidos diferentes.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje deja muchas puertas abiertas, los alumnos presentan una mayor dificultad para los aprendizajes concretos y más profundos.

Por una parte, me parece interesante dejar que fluya el diálogo, pero por otra no sé si a ti te habría interesado centrarles en algún conocimiento más específico o sistematizar sus aportaciones en torno a diferentes temas, por ejemplo: aspectos organizativos y previsiones para la práctica; efectos de las normas sobre el comportamiento de los jugadores; posibles propuestas de modificaciones de las normas o retos para hacer el juego más interesante, participativo, inclusivo, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Uno de los atributos más relevantes del TPC, y que lo diferencian de otras muchas formas de entender la Educación Física, es la necesidad de que el alumno sea consciente de lo que está aprendiendo. No vale la frase de “que el alumno aprenda

sin darse cuenta”, sino que justamente se busca que el alumno sepa en todo momento qué está aprendiendo.

De todos modos, para la próxima UD (que trataré de comenzar cuanto antes) trataré de ser más explícito aún a la hora de trasladar a los alumnos qué quiero "que se lleven" de la UD.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

La idea de A. de mostrar cuál es el contenido de esta unidad didáctica (o de este tema porque vale para muchas unidades de este tipo de trabajo) creo que es fundamental porque algunas veces creemos que dominamos un tema y nos falta la base. Tener claros los principios tácticos, los elementos tácticos, los criterios de realización y de éxito, etc. son la base para llevar a cabo una buena unidad didáctica de estrategias en el juego.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

Además, y como introducción para el siguiente epígrafe sobre la evaluación, si el docente quiere poder controlar qué han aprendido los alumnos y a qué elementos se deben esos aprendizajes, debe tener definidos los temas de las UD perfectamente. De otra forma, resultará muy complicado establecer causalidades entre las acciones metodológicas y los resultados de aprendizaje.

Sabéis que tengo una obsesión con centrar los temas de las unidades didácticas. Creo que solo de este modo es posible hacer algo coherente y que los aprendizajes no sean fruto del azar. Título, justificación, objetivos, contenidos, actividades y evaluación con una coherencia interna y todo ello ajustado a lo que pueden y están interesados por aprender los alumnos son la base de cualquier proceso.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 abril 2015)

o) La evaluación

Pese a que gran parte de los participantes da un gran peso a la intención docente en lo que a definición del contenido se refiere, hay quien expresa que más importante es que el alumnado sepa qué tiene que aprender.

creo que para hacer una evaluación del proceso de aprendizaje no sería tan imprescindible partir de unas intenciones docentes claras, como compartir con el alumnado lo que tengan que aprender en cada momento.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Se hace necesario establecer una serie de criterios de realización que sirvan como ayuda para determinar criterios de evaluación adecuados.

Les he pedido a los alumnos que evaluaran las representaciones siguiendo estos tres criterios: fluidez, comunicación en diálogo y belleza.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 12 marzo 2014)

A los demás se les puede dar una hoja de evaluación para que aprecien los siguientes criterios de realización

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Surge un debate sobre el sentimiento de agotamiento como un criterio del éxito de una lección.

¿Y tú, terminas las clases más satisfecho con tu trabajo sabiendo que han terminado agotados, que ha habido un enorme componente físico en la lección?

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

También algunos participantes comentan el excesivo celo de los docentes por lograr que el alumno se divierta en la clase, estableciendo estas percepciones casi como criterios de evaluación de la acción docente.

estamos acostumbrados (en Ed.Física) a valorar nuestras clases por el gusto de los alumnos.

(Comentario de estudiante-participante 3 en (Re)Produce, 28 marzo 2014)

p) Programación de sesiones por Unidad Didáctica.

Tengo una pregunta: ¿No hay entonces un número de sesiones y es cada profesor el que decide, dependiendo del desarrollo de la UD, cuántas hacer? ¿O es que la temporalización de las sesiones se recoge en un documento diferente?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 16 enero 2014)

Durante la lectura de una Unidad Didáctica realizada en Frómista y que yo tenía que replicar en mi centro educativo, me surge la duda de cómo y cuándo decidir cuántas sesiones tendrá la Unidad Didáctica.

¿Cómo se decide el número de sesiones de la UD? ¿Y cuándo se toma esta decisión? Tradicionalmente, en las programaciones/temporalizaciones esto se hace a priori. Entiendo que el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal rechaza este "a priorismo" por entender que cada clase es distinta, que hay que avanzar al ritmo que va marcando el propio proceso y que, por tanto, no se puede prever cuántas sesiones harán falta para cumplir los objetivos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 17 marzo 2014)

Esta pregunta vuelve a aparecer dos meses más tarde, aunque ahora ya entiendo que el TPC aboga por ir tomando decisiones a este respecto basándose en la clase en particular, en el grado de adquisición de los objetivos propuestos, etc. Se trata de no cerrar demasiado la programación como si fuera algo inerte.

q) Actividades para las sesiones

Una de las cosas que más les interesa a los docentes en formación permanente que están trabajando en centros escolares es encontrar recursos aplicables en su aula. Además, se entiende que el debate sobre las actividades de UD concretas tiene una gran posibilidad de transferencia a la práctica docente y una gran aplicabilidad.

las ideas para desarrollar durante las lecciones pueden ser las que vienen en la UD en el apartado "Esquema general de planes de lección"

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

El criterio más importante ha sido que debía haber tres niveles (bajo, medio y alto) en el circuito; es decir, que en cada estación existieran tres posibilidades de ejecución.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 de marzo 2014)

Me ha gustado mucho ver que al final del mismo propone casi una veintena de ejercicios que me ayudan a estructurar un poco mis ideas en cuanto a las progresiones metodológicas, de dificultad, etc.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 12 febrero 2014)

Como se ve en el comentario anterior, valoro muy positivamente haber tenido por parte de un participante una propuesta que llega al nivel de planteamiento de actividades que yo mismo puedo poner en práctica en el aula.

Con el lenguaje más propio del contact se puede hacer lo mismo. Se les enseña posiciones básicas y luego se les permite que entablen el diálogo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 12 febrero 2014)

Vuelvo sobre el comentario de antes para proponer algunos juegos sobre los que trabajar los acuerdos no verbales (sin contacto)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

creo que es importante hacer ejercicios de toma de contacto del grupo desde otro punto de vista, por ejemplo jugar con las miradas, las distancias, los desbloques articulares, ejercicios en espejo, en sombra, que se vayan moviendo sin que sepan que están bailando

(Comentario de estudiante-participante 6 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Poner música y que creen pequeñas coreografías

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Prácticas como la de a partir de un contacto fijo y básico (en la espalda, la nuca, brazo, etc.) tratar de guiar a alguien tratando de mandar información clara y limpia.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

Este tipo de comentarios son, sin lugar a dudas, los más cercanos a la práctica y los que se encuentran en el nivel más alto de concreción.

r) El discurso docente

Por último, se producen en la plataforma comentarios que giran alrededor de lo que el profesor dice en clase en relación al contenido.

Cada cosa que se hace y se dice en nuestras clases tiene importancia. Por eso, hay que pensarlo mucho antes de decirlo y hacerlo. A eso me refería con la planificación de las lecciones.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Un profesor habla mucho (demasiado quizá) a lo largo de la jornada lectiva. Es como en las relaciones de pareja, por ejemplo. ¡Cuántos disgustos nos habríamos ahorrado sabiendo callar/hablar a tiempo!

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Lo que un profesor dice, o no dice, en una lección es importante. Uno de los participantes hace referencia al discurso docente como un elemento más a planificar previamente.

Estoy dándole vueltas a la forma de explicitar qué quiero que aprendan. No quiero desviarme del TPC, sino que quiero justamente hacer conscientes a los alumnos del proceso en el que están. Pero no quiero dar discursitos entre ejercicio y ejercicio

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

De nuevo aparece la duda de cómo trazar el camino, con el contenido, desde el profesor hasta el alumno de la forma más práctica posible evitando los discursos moralizantes por parte del profesor. Se trata, pues, de encontrar la mejor forma de que los alumnos sepan qué aprendizajes son los que se buscan. Y aquí es importante el discurso docente.

5.3.5.1.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye

A lo largo de las seis unidades didácticas del grupo (Re)Produce, llevadas a cabo durante dos cursos académicos, observamos que se producen comentarios sobre las tres relaciones. Sin embargo, la mayor parte de los comentarios están encuadrados dentro de la relación entre el profesor y el saber, que es la referente a la enseñanza. Los textos sobre formación se agrupan en 12 temas diferentes, los textos sobre aprendizaje en 11 temas y los que versan sobre enseñanza se encuadran en 19 temas distintos, teniendo estos últimos también una mayor presencia desde el punto de vista del número de comentarios hechos por cada tema.

Perspectiva de Houssaye



Figura 40. Proporción de textos sobre formación, aprendizaje y enseñanza en (Re)Produce.

Los comentarios hechos por los participantes en (Re)Produce, pues, se dividen en las tres categorías siguiendo el esquema del Triángulo Pedagógico, y cada una de las tres relaciones o vértices del triángulo se dividen en el caso de Multiscopic en estos temas:

La relación entre el profesor y el alumno: formación.	La relación entre el alumno y el saber: aprendizaje.	La relación entre el profesor y el saber: enseñanza.
<ul style="list-style-type: none"> . Los refuerzos . El proceso reflexivo. . El rol del profesor. . Relaciones entre alumnos . La diversidad del alumnado . El alumno en el rol de docente: explicación de una tarea . Interés y confianza del profesor en el alumno . Organización: control de la clase. . Ambientes libres de amenazas . Tendencia docente/discente . Estilo de enseñanza . Contacto físico profesor/alumno 	<ul style="list-style-type: none"> . Roles en la tarea . Reflexión sobre la práctica . Información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. . Implicación del alumno al sentirse reconocido . El alumno en el rol de docente . El alumno en el rol de docente: pactando normas . Aprendizaje: currículum oculto. . Propuesta del alumno: poca originalidad . El disfrute con el contenido/ la implicación con el contenido. . Decisión ante un problema motor . Aprendizaje de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> . El profesor propone la tarea. . Aprendizaje por descubrimiento. . Variantes en la tarea . Metodología . Metodología: la espera entre ejercicios. . Metodología: alumnos lesionados. . Metodología: espacio para la práctica. . Metodología: la competitividad como herramienta educativa. . Estrategias para aumentar la motivación del alumno hacia el contenido . Estrategias para que la EF trascienda a la vida adulta . Marco legal. . La seguridad. . Agrupamientos. . Metodología: la progresión en la enseñanza . Definición de contenido . La evaluación. . Programación de sesiones por Unidad Didáctica. . Actividades para las sesiones. . El discurso docente

Tabla 16. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva del Triángulo Pedagógico (Houssaye, 1988).

5.3.5.2. Perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes (1992)

Sparkes (1992) habla de tres niveles de cambio e innovación que pueden darse en Educación Física.

- Nivel superficial: es aquél en el que solo se producen cambios en las actividades y contenidos en las clases de Educación Física, sin variar el planteamiento educativo más allá de estos dos elementos.
- Segundo nivel: en este nivel intermedio se abordan elementos más complejos como la metodología, la estructura de la sesión y la evaluación. Por lo tanto, los cambios que se producen son mayores que en el primer nivel ya que, entre otras cosas, intervienen elementos tan importantes

como los modelos teóricos en los que se basa el docente para llevar a cabo sus programaciones y sus lecciones en el aula de Educación Física.

- Nivel profundo: es el tercer nivel de cambio, referido a las creencias y convicciones del docente. Es el más complicado de abordar y el de más largo recorrido, ya que supone una variación importante en la forma en que el docente ve la profesión y su propia práctica.

Bajo este prisma, y en base a los escritos en (Re)Produce, se tratará de dar respuesta a la pregunta clave “¿Qué tipo de conocimiento se genera en una CoP como (Re)Produce?”

5.3.5.2.1. Cambios en el nivel superficial

a) Plan de lección

Sobre el plan de lección que propones, te hago algunos comentarios

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

Una de las ideas iniciales del grupo (Re)Produce es que los profesores que dan clase de Educación Física en centros educativos compartan sus planes de lección con el resto de la comunidad, sirviendo éstos como elemento de contraste y complemento a la hora de analizar, opinar o comentar las prácticas.

A. G. comentó, a través de la red, algunas cosas que me hicieron reflexionar y cambiar mi plan de sesión por otro totalmente distinto para la primera sesión de la unidad.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

Tenemos aquí, pues, un claro ejemplo de modificaciones que hace el profesor sobre su plan de lección inicial después de haber leído comentarios de otros participantes en el grupo. Cuando el docente tiene alguna duda sobre el plan de lección, la escribe en la plataforma esperando que algún participante pueda resolverla.

No hay entonces un número de sesiones y es cada profesor el que decide, dependiendo del desarrollo de la UD, cuántas hacer? ¿O es que la temporalización de las sesiones se recoge en un documento diferente?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 16 enero 2014)

Pese a ser necesaria la planificación de una lección, y según los comentarios de los participantes en (Re)Produce, no es conveniente tratar de cumplir a rajatabla todos y cada uno de los puntos de la misma, sino que el docente debe tener la capacidad de modificar los aspectos necesarios dependiendo de las circunstancias concretas. Este es un punto interesante que se ve en (Re)Produce, porque en ocasiones varios profesores comparten su plan de lección y evidentemente no

puede aplicarse éste de la misma forma ni con la misma exactitud en cualquier centro educativo.

¿Cuántas veces hemos oído eso de que los planes están para no cumplirlos? Tan mal profesor es quien no lleva un plan de lección establecido como el que, pase lo que pase, lleva a término el plan previsto sobre el papel.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 26 abril 2014)

b) Comentarios sobre una tarea

La tarea es, en muchas ocasiones, una unidad de análisis dentro del grupo. Se producen comentarios sobre muchos aspectos de una tarea. A continuación expondremos algunos ejemplos:

b.a) El nivel de dificultad de una tarea

no veo inconveniente que los juegos que propongan sean sencillos. Es mejor, partir de cosas básicas y sencillas e ir complicando los juegos que partir de normas complejas que no permitan pensar en lo que está sucediendo mientras juegan.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 1 de diciembre 2013)

b.b.) Tareas nuevas a partir de nuevos objetivos

Eso sí, si continúas con la UD podrías (re)plantearte cualquier otro objetivo, presente o no en el diseño previo, pero eso supondría plantear, cuando menos, nuevas actividades de e-a.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 18 diciembre 2013)

b.c) Tareas propuestas por el alumnado

Hoy le ha tocado exponer al último grupo que quedaba. Y, cómo no, han propuesto un juego de multiestaciones. Lo han llamado "Polideporte".

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

b.d) Variantes en una misma tarea

Sobre la famosa variante de los pases a todos los componentes del equipo, creo que la leí por primera vez en uno de los libros de Orlick, al igual que la que propone G. de que el que marque pase al otro equipo. Al poner en práctica esta variante me ha pasado de todo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 enero 2014)

b.e) Reglas primarias y reglas secundarias

Yo creo que no se cambia la regla primaria ("hacerse con un espacio a través de un objeto"), las reglas secundarias son las que se citan (que no caiga, lanzamientos y recepciones). Si se convierte alguna de éstas en regla primaria la lógica del juego cambiaría. Imaginemos que si el balón se cae hay una penalización o incentivo del grado del de la regla primaria (hacer que el objeto llegue a un lugar), es decir, si ponemos que si se cae el balón se elimina, o se marca un tanto, podéis estar seguros que el juego se transforma: no avanzarían en el espacio (para qué) ni se dejaría que se pasasen.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 enero 2014)

b.f) Normas de una tarea en forma de juego

Yo tengo la misma sensación que tú con respecto a la norma de que todos toquen la pelota antes de poder meter gol. Pienso que sí, todos la tocan, pero como tú dices los "malos" lo hacen en zonas sin peligro y solo uno o dos segundos. Al final, quienes más siguen participando son los "buenos". Así que se perpetúa el problema, además de que el juego pierde intensidad, interés atractivo para casi todos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 15 enero 2014)

b.g) Elaboración de una tarea por parte del alumnado y explicación de ella

He de decir que al final todos los grupos hicieron su circuito y se lo mostraron a los demás, practicándolo estos posteriormente. Cuando iban explicando el circuito, íbamos comentando diferentes alternativas, así como el cumplimiento de los tres factores importantes; seguridad, progresión personal y ayuda

(Comentario de estudiante-participante 1 en (Re)Produce , 28 marzo 2014)

b.h) Comentario sobre un aspecto estratégico en una tarea

llevarse a un defensa (poli) para abrir un espacio para que otro compañero entre a salvar es una acción que podrán aplicar a otros juegos de invasión pero sin tener que preocuparse de si llega el balón, si se cae, si se lo intercepta el oponente.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 22 abril 2014)

c) Propuesta de tareas

En (Re)Produce también se hacen muchas propuestas de tareas para lograr un determinado objetivo en la lección. Pese a no ser esta plataforma un intento de base de datos de actividades, sí es un recurso para que el docente pueda tener un feedback rápido y concreto para solventar situaciones de falta de recursos, de ideas o de bloqueo. La gran mayoría de estas propuestas, por tanto, vienen tras la petición de ayuda expresa del profesor.

Puedes meter una segunda lección sobre juegos de comunicación no verbal sin contacto para que vayan metiéndose en la lógica de enviar y recibir mensajes y en la diversión de jugar con ello. Te propongo algunos juegos en otro post.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 18 febrero)

Me ha gustado mucho ver que al final del mismo propone casi una veintena de ejercicios que me ayudan a estructurar un poco mis ideas en cuanto a las progresiones metodológicas, de dificultad, etc.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 12 febrero 2014)

En ocasiones en las que el docente no tiene recursos suficientes para llevar a cabo una Unidad Didáctica con la que no se siente seguro, como me sucedió con la UD de Contact Dance, por ejemplo, éste se alegra cuando alguien le propone un buen número de actividades que son útiles para la consecución de los objetivos propuestos para la lección o para la Unidad Didáctica en general.

Juego: dos equipos. El objetivo es llegar a la línea de fondo contraria y allí recibir en el aire el balón. La forma de llegar a la línea contraria es irse dando pases sin que el balón caiga al suelo. Si cae o si algún contrario lo intercepta, la posesión pasa al otro equipo.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 14 enero 2014)

A continuación, les he propuesto unos cuantos retos que implicaban caídas sobre la colchoneta, en varios niveles (que podían elegir ellos mismos, dependiendo de sus capacidades): 1) Salto desde un banco a la colchoneta

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

Cuando los participantes en el grupo conocen el momento exacto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Didáctica en el que se encuentra el docente, pueden proponer tareas que conformen los siguientes pasos en esa progresión.

Vuelvo sobre el comentario de antes para proponer algunos juegos sobre los que trabajar los acuerdos no verbales (sin contacto)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Propuesta 1: Por parejas se trata de moverse por el espacio sin perder el contacto entre los antebrazos (dígase manos, hombros, espalda, muñecas). Uno dirige y el otro le sigue. Propuesta 2: La misma propuesta, pero ahora no hay ya rol predefinido. Ambos pueden "hablar" cuando quieran. Nos fijaremos en los errores

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

También, en ocasiones, proponen alternativas a las propuestas del propio docente, de modo que éste puede decidir cuál le conviene más o si, incluso, todas ellas pueden tener cabida en la lección.

Lo que comenta D.el es una opción posible, los que han diseñado su estrategia les pasan el folio a los observadores y éstos valoran si se ha seguido el plan, en qué ha fallado y qué nuevo plan propondrían. Otra opción es que mientras dos equipos están poniendo en práctica sus jugadas, el tercero esté ensayando y diseñando las suyas. En ese caso se puede dividir la clase en dos espacios: una zona de ensayo y una zona de evaluación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 29 abril 2014)

d) Roles en la tarea

Cuando los alumnos tienen la oportunidad de participar de formas distintas en una tarea, lo que denominamos roles, encontramos que éstas son ocasiones interesantes desde el punto de vista educativo. Se abordarán, pues, incidiendo en aspectos reflexivos sobre los diferentes roles y los efectos que la utilización de esos roles pueden tener sobre la práctica y sobre los aprendizajes.

es importante que enciendas en ellos esa visión que les lleve a comprender su papel como creadores de juego, como jugadores inteligentes y, también, agentes éticos que buscan un juego más participativo, más seguro, más colaborativo...

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 1 diciembre 2013)

e) Objetivos y contenidos

Pese a incluir las discusiones sobre objetivos en el segundo nivel de cambio, en (Re)Produce nos encontramos con textos en los que se hace referencia de forma conjunta a objetivos y los contenidos, por lo que hemos creado este epígrafe en este primer nivel. La simplificación de los objetivos y los contenidos son posibilidades de cambio, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede centrarse más y poner el foco en elementos concretos.

Sería muy interesante que simplificaras los objetivos y los contenidos de la UD.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 1 de diciembre 2013)

Como ya se ha visto en anteriores epígrafes, hay un discurso generalizado en (Re)Produce, muy en línea con el TPC, que demanda clarificar lo máximo posible el contenido a trabajar en una Unidad Didáctica. Una serie de actividades pueden utilizarse para varias Unidades Didácticas con contenidos y objetivos diferentes, por lo que se hace necesario aclarar cuáles son los que se tratarán expresamente en la Unidad Didáctica para dar a esas tareas la orientación adecuada.

La idea de A. de mostrar cuál es el contenido de esta unidad didáctica (o de este tema porque vale para muchas unidades de este tipo de trabajo) creo que es fundamental porque algunas veces creemos que dominamos un tema y nos falta la base.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

5.3.5.2.2. Cambios en el nivel intermedio

a) Metodología: materiales pedagógicos

Los participantes en el grupo ven la utilización de determinados materiales de apoyo como algo muy útil y es, sin duda, un cambio importante desde el punto de vista metodológico.

Nosotros trabajábamos con unas fichas personales en las que aparecían las variantes a comparar. En esas fichas ellos hacían su apuesta al inicio de la lección en la que decían en cual de las variantes pensaban que habría más goles y en cual menos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

b) Metodología: organización de las tareas

La organización de las tareas es otra de las funciones del docente dentro de su marco de actuación metodológico.

Detecto un tema interesante que es el de la organización de la actividad. En esta era de "autoempleo" y "emprendedores" veo que actividades de este tipo llevan aparejadas capacidades de planificación, organización, coordinación, gestión y evaluación por parte de organizadores y "usuarios"

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

c) Metodología: refuerzos y motivación

Los refuerzos y la motivación son dos elementos que guardan una estrecha relación entre sí. De hecho, y esta es la razón por la que hemos decidido unirlos en este epígrafe, en muchos comentarios en (Re)Produce se tratan de forma conjunta. Cuando se habla del castigo, por ejemplo, los participantes expresan sus opiniones acerca de con qué castigar al alumno.

Yo no castigaría en educación física con educación física. Hacer flexiones es algo interesante como actividad física de mantenimiento, igual que correr. Al utilizarlo como castigo le estas asociando a algo negativo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 25 noviembre 2013)

En el caso concreto de los castigos en los que el contenido está incluido, uno de los participantes muestra claramente su opinión:

Castigar con el contenido es la mejor antipublicidad para provocar desvinculación con el mismo. Lo hacen en todas las áreas.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 abril 2015)

De vez en cuando existen alumnos con una actitud diferente a la de la mayoría. Si es un alumno con poco liderazgo dentro del grupo, esta actitud permanece casi tapada por el grupo y no se extiende. Sin embargo, cuando el alumno disruptivo es, además, un líder natural, puede hacer que ésta se extienda al resto del grupo y debe atajarse para que no se interrumpa la progresión de aprendizaje y el desarrollo normal de la sesión.

Todos los alumnos están respondiendo bien a la UD y su motivación va en aumento menos uno de los niños, propone el cambio de juego constantemente cuando todos sus compañeros sienten una gran motivación hacia el tema. Él les intenta involucrar en su idea de que "es aburrido" y con algunos lo consigue. Mi pregunta es: ¿qué puedo hacer para que este niño se contagie de la motivación de sus compañeros hacia el juego?

(Comentario de estudiante-participante 4 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Aquí tenemos un ejemplo en el que el docente, al encontrarse con una situación problemática, lanza una pregunta al grupo. Algunos participantes expresan sus opiniones tratando de mejorar la práctica docente del que ha preguntado.

Ahí la táctica puede ser no hacerle caso hasta que se extinga la conducta y solo compensarle cuando sus conductas estén dentro de la tarea propuesta.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Para el alumno que dice que el juego es aburrido una opción sería promover que el sea el que haga la estrategia y comprobar si se cumple, es decir, darle un rol en un cierto momento como organizador del grupo para que se integre e involucre en el juego

(Comentario de estudiante-participante 2 en (Re)Produce, 8 mayo 2014)

A continuación ofrecemos un ejemplo más, bastante evidente al leer la pregunta con la que termina la intervención: ¿qué puedo hacer?

Además tengo otro problema con otro niño. Para ser "entrenador" y dirigir a su equipo tenían que haber hecho una ficha en casa previamente, pues el niño que es considerado mejor respecto a sus capacidades físicas fue el único que no realizó la ficha. Él mismo sabía que no podía ser entrenador pero me insistía constantemente en serlo, yo no se lo permití. Sé que es un niño que nunca hace las fichas, pero considero que puede tener buenas ideas. Yo pienso en permitir

que la próxima clase dirija a su equipo pero me parece injusto para el resto de los alumnos ¿qué puedo hacer?

(Comentario de estudiante-participante 4 en (Re)Produce, 10 mayo 2014)

Como se puede observar en la fecha de los comentarios de respuesta, el mismo día ya hay un participante que propone una solución:

Tomad nota de en qué momentos se enganchan más y atajar el tema con más contenido y enseñanza

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 11 mayo 2014)

En otras ocasiones, aunque el participante que relata una situación en la que ha tenido que hacer un refuerzo negativo a algún alumno “díscolo” no pide feedback al grupo, lo recibe de todos modos.

A estos dos alumnos les digo que se queden fuera, sentados en un banco cada uno, y no entienden mi reacción. Les explico que ésta era ya la cuarta actividad que hacían mal porque se empeñaban en hacer mal y, como eran precisamente las cuatro más sencillas, no quería pensar qué pasaría cuando empezáramos a correr

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 febrero 2015)

Este es el comentario de uno de los participantes, tres días después, en el que trata de animar al docente y respaldar la decisión que tomó:

creo que no debes fustigarte por haber dejado sin actividad a esos dos alumnos. Aunque lo que estén haciendo no les emocione, seguro que preferirían hacerlo antes de estar sentados, aunque sólo sea para poder seguir haciendo el moñas. Es una forma de hacerles entender que si no cumplen unos mínimos de respeto, se quedan fuera. No dejamos fuera a los "malos motrices", sino a los "malos actitudinales". Además, por perderse unas cuantas tareas no les va a pasar nada.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 febrero 2015)

En cuanto a la motivación del alumnado, algunos participantes proponen estrategias que contribuyan a aumentarla.

A mi también se me dio ese caso en las primeras sesiones y lo que fue era ir soltando en las asambleas cosas sobre lo importante y difícil que era también ser poli, que había que organizarse mucho, que había que saber qué iban a hacer sus compañeros ...etc. Además de ir felicitando a los polis cuando lo hacían bien.

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Incluso se enumeran situaciones en las que el alumno puede sentir que le gusta lo que está haciendo, lo cual repercutirá en el aumento de la motivación.

Habría luego aspectos motivacionales que serían los que provocarían el gusto por hacer y por seguir haciendo: hacer junto a otros, medirse a uno mismo, comprobar la mejora, sentirse capaz, enfrentarse a retos diferentes y ser capaz de resolverlos, correr en diferentes contextos y con diferentes objetivos (buscar, huir, contrareloj, conocer, llegar a...).

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

d) Metodología: espacio de práctica y “learning by doing”

Lo de la clase de EF desarrollada íntegramente en el aula no lo terminé de ver. Yo soy más del “learningbydoing”, especialmente en esta materia en la que creo que hay que aprender con el cuerpo y el alma.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

El lugar en el que se desarrolla la práctica es importante. Uno de los participantes muestra su disconformidad con una lección que tiene lugar de forma íntegra en el aula. Propone, por el contrario, un aprendizaje sobre la experiencia del propio alumno.

ahora que leo el comentario de A. G. acerca del “learningbydoing”, pienso de qué forma podría haber introducido elementos de movimiento corporal en esta segunda sesión sin renunciar al proceso reflexivo y de trabajo en equipo compartiendo opiniones y llegando a acuerdos de forma grupal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

Esta opinión provoca una reflexión en el docente que hace el comentario anterior que le hace cuestionarse su metodología a la hora de simultanear los aspectos teóricos y la práctica. Otro de los participantes, pese a aceptar que cada docente apuesta por una metodología determinada, reconoce que en (Re)Produce se da un consenso metodológico (utiliza el “nosotros”), uno de cuyos elementos es aprender haciendo, sin renunciar a otros aprendizajes.

Estoy con A. en que hay que aprender haciendo, principalmente porque en educación física hay que aprender a hacer, pero sin renunciar a otros aprendizajes. Los formatos metodológicos los elegimos cada uno en función de lo que se quiere enseñar. Nosotros apostamos por una metodología determinada que me imagino que se vaya desgranando en sucesivos escritos en este grupo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 1 de diciembre de 2013)

e) Metodología: la seguridad

Otro aspecto metodológico importante para los miembros de la comunidad es la seguridad. Su relevancia dentro de la UD dependerá de las características de la misma. Por ejemplo, en el grupo de (Re)Produce este tema aparece frecuentemente en la Unidad Didáctica sobre la representación de figuras humanas o en la de parkour, ya que son dos contenidos en los que la seguridad debe estar presente no solo como contenido a enseñar, sino como elemento necesario para el correcto desarrollo de las lecciones y para evitar accidentes durante las mismas.

Precisamente esa idea de que prevalezca, ante todo, la seguridad, exige mucho de mí como docente

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 1 diciembre 2014)

Cuando un docente orienta sus acciones hacia la consecución de los objetivos principales de la Unidad Didáctica y, al mismo tiempo, debe tratar de que todas las prácticas sean seguras para el alumnado, se encuentra con la dificultad propia de un área en el que las tareas que se proponen conllevan un componente importante de movimiento y acciones que potencialmente pueden resultar peligrosas si no se ponen medios preventivos. De esta forma encontramos a participantes que expresan esta dificultad al verse a veces como supresores del aspecto lúdico de la asignatura, pudiendo esto incidir sobre la motivación del alumnado hacia ese contenido.

El tema de la seguridad es un poco frustrante al principio, porque da la sensación de que incidir sobre aspectos de seguridad va en detrimento de que los alumnos se diviertan y, por tanto, queden enganchados por la UD desde el principio.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

Dependiendo del énfasis que se ponga en la seguridad y el papel que se dé a los alumnos en este ámbito, pueden incluso llegar a variar los contenidos o, al menos, su forma de ser experimentados por el alumnado. Cambia la metodología, pero ésta puede producir un cambio en el contenido.

Hoy he probado con una sesión un poco arriesgada desde el punto de vista de la seguridad, pero potencialmente muy rica desde el punto de vista de la libertad del alumno para decidir qué hacer y qué no hacer y a qué ritmo hacerlo

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

lo que cambia realmente es la metodología de trabajo, el proceso que se sigue para trabajar en uno y otro tema (habilidades gimnásticas y parkour). De hecho D. habla de que todo hubiera cambiado si lo hace por filas, pone el énfasis en la seguridad, está en todo, etc. En realidad este cambio de proceso, de envoltura metodológica nos permite un cambio radical del contenido

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Finalmente, al hablar de seguridad en (Re)Produce también se hace referencia a la seguridad emocional, relacionada con todas las acciones docentes encaminadas a crear un espacio emocionalmente seguro para que el alumno pueda sentirse competente, capaz y con libertad para desarrollar sus habilidades y superar sus limitaciones.

Siguiendo con el tema de la seguridad, nuestras clases no pueden ser un espacio únicamente seguro en el plano físico, sino también en el plano emocional. Hay que recordar que son clases más públicas que otras y que una actuación incorrecta del maestro puede llevar al alumnado a sentimientos de baja estima, de incompetencia, de miedo, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 febrero 2014)

f) Metodología: agrupamientos

Se generan debates en torno a los emparejamientos entre chicos y chicas. En Unidades Didácticas como la de contact dance o acrosport, por ejemplo, este asunto es recurrente, ya que se observa que los alumnos muestran un cierto rechazo a los agrupamientos mixtos. El docente puede tomar la determinación de que los agrupamientos se hagan libremente:

Será interesante ver cómo evoluciona esto y cómo podrían "contaminarse" y enriquecerse si hubiera grupos mixtos.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 5 diciembre 2013)

En cuanto a las diferencias entre sexos, tendremos que esperar a la siguiente UD al menos, ya que en esta, como ya comenté al principio, decidí que fueran ellos mismos quienes hicieran los grupos y (cómo no) decidieron hacerlos separados por sexos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

Dependiendo del contenido, y de la edad, el docente sabe a la perfección que la libertad de elección de los agrupamientos normalmente traerá como resultado grupos homogéneos desde el punto de vista del género.

En los tres ejercicios he permitido que los agrupamientos fueran voluntarios. En ningún caso ha habido agrupamientos mixtos. Creo que en la primera sesión me obsesioné con el tema del contacto chico-chica, y me parecía un fracaso absoluto y una disfunción estratosférica que no quisieran tocarse entre compañeros de diferente sexo

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 febrero)

También puede tomar la decisión él mismo y provocar intencionalmente la agrupación mixta o, al menos recomendar que los grupos sean mixtos.

Los agrupamientos han sido, en estos dos días, por parejas y/o tríos. No he querido forzar agrupamientos, simplemente dije que prefería que las parejas fueran mixtas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 1 diciembre 2014)

Sin embargo, después de todo, algún participante trata de relativizar el asunto dándole más énfasis al trabajo y a la implicación de los alumnos, entendiendo que de esta forma van incorporando la facilidad de poder trabajar con cualquiera.

Sobre lo de mixtas o no, yo no tengo mayor problema, creo que la cosa es que trabajen centrados los primeros días y que en el desarrollo de la UD aprendan a trabajar con cualquiera.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 14 febrero 2014)

También surge en la plataforma el tema del número de personas por grupo.

Por otra parte, como se ve en el vídeo, si los grupos son de más de 4, las posibilidades de que todos opinen y lleguen a acuerdos se reducen muchísimo y unos pocos toman el micrófono y no suelen soltarlo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 23 abril 2014)

g) Metodología: espacios

...el espacio y las metas (dimensiones, forma, altura, conocido o desconocido, espacios especiales -en los que no se puede estar, o son casa, o sólo pueden estar algunos o solo se puede estar un tiempo (piensa en las zonas de fútbol, baloncesto, balonmano...) el uso del espacio (espacio común, espacio dividido, subespacios para algunos...)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 noviembre 2013)

Aunque el elemento del espacio ya se ha visto en un epígrafe anterior, estaba relacionado directamente con el concepto de “learning by doing”. En esta ocasión lo trataremos aisladamente como una unidad de análisis que da lugar a variados comentarios en (Re)Produce. Si el espacio de práctica cuenta, por ejemplo, con multitud de materiales y de opciones de plantear ejercicios de forma simultánea, los aspectos organizativos relativos al orden y la preparación de las tareas se verán favorecidos.

Veo en las fotos mucha fila de espera. Todo ello facilita los errores. Supongo que es por cuestiones de material ¿no tenéis más bancos, plinto, caballo, cajas duras, mesas y sillas... que permitan ofrecer más escenarios y con más niveles de dificultad?

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

En la Unidad Didáctica de contact dance, en las últimas sesiones se hizo una actividad de evaluación en la que los alumnos debían crear y representar una performance utilizando algunos de los elementos que se habían visto durante la unidad. Unos de los participantes propone la utilización de un espacio más adecuado para ello.

¿Tienes posibilidad de hacerlo en un espacio más reducido (intimidad) en el que se pueda apagar la luz?

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 4 marzo 2014)

En otras UD en las que se realizan tareas con grandes desplazamientos se suelen utilizar espacios amplios. No obstante, para algunas actividades que el espacio sea demasiado grande puede producir modificaciones en la tarea y desviar su desarrollo del plan marcado, lo cual influye necesariamente en los aprendizajes que buscaban extraerse de ella.

El terreno de juego quizá era demasiado grande. A ellos les ha parecido genial, pero también han reconocido que para el número de buscadores que había, era demasiado terreno

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 30 abril 2014)

Algunos participantes muestran en la plataforma las peculiaridades de su centro educativo en lo que a espacios e instalaciones se refiere. Relacionan claramente este elemento con la lección en general, estableciendo una alta correlación entre la idoneidad del espacio y la concentración y atención del alumnado.

Entiendo a G. con lo del pabellón. En mi cole hay siempre tres cursos al mismo tiempo dentro del pabellón, otro fuera y uno de secundaria fuera también. O sea, cinco grupos de EF a la vez, tres de ellos compartiendo un espacio separado por cortinas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 17 febrero 2015)

El espacio con el que hemos contado, también, favorece el desarrollo de la lección. Teníamos el pabellón para nosotros solos, y no tener a otros dos grupos cerca favorece la concentración y atención del alumnado.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

h) Metodología: tiempos de reflexión

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal pone un énfasis especial en los tiempos de reflexión durante la lección de Educación Física. Sin embargo, se orientarán a los objetivos de la lección, de forma que no se genere un debate entre el alumnado ajeno al tema principal de la misma.

Los momentos de reflexión son interesantes, pero no sé si deberían haber estado más centrados en temas que te interesasen, para que no se dispersen en temas que puede que se salgan del eje de la UD

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Existen algunos recursos que pueden ayudar al alumno en los momentos de reflexión.

Para que el alumnado pueda opinar con más criterio (no solo basándose en sensaciones, que también son interesantes) era por lo que se proponía en la lección original el que alguien registrase determinados parámetros que pudieran servir luego para establecer contrastes entre juegos (número de pases en cada jugada, cómo concluye la jugada si con pérdida de balón -cambio de posesión o tiro a puerta.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 enero 2014)

i) Metodología: estilo de enseñanza

En cuanto a la tendencia discente/docente, la verdad es que no sé qué decir. La tendencia docente, en mi caso y en esta UD en particular, tiene que ver con ofrecer escenarios de experiencia y práctica. Creo que en este tipo de sesiones es más condicionante la tendencia discente que la docente, ya que al alumno se le dota de mayor libertad que en sesiones con metodologías más directivas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Desde el punto de vista analítico, resulta destacable la expresión “en este tipo de sesiones”, ya que indica que el estilo de enseñanza se podrá variar para adecuarlo a las circunstancias específicas. Por ejemplo, como se ve en el siguiente extracto, para garantizar la seguridad en la tarea y/o para ayudar al alumno en su exploración, el docente estima que es importante tener un papel algo más directivo que en otras sesiones.

Estoy tratando de buscar un equilibrio entre el aprendizaje por el descubrimiento y un papel más directivo. Si bien es importante que ellos exploren y descubran, también en ocasiones (por razones de seguridad o simplemente para ayudarles en su exploración), creo que tengo que estar más encima, sugerir, corregir posiciones, etc.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 enero 2014)

j) Metodología: progresión de la enseñanza

La forma en la que se distribuyen los contenidos a lo largo de las diferentes etapas educativas es un tema tratado en varias ocasiones en (Re)Produce.

Mi propuesta es que hay que trabajarlo desde pequeños con ejercicios naturales, sin que se trate como si fuera algo raro ni nada por el estilo, no como un fin, sino como un medio dentro del discurrir normal de las sesiones

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

Hay ciertos contenidos que presentan una mayor dificultad dependiendo del curso. Por ello se busca hacer una progresión adecuada a cada nivel y nivel madurativo del alumno.

Cuesta un poco trabajar las estrategias en segundo ciclo. Mi experiencia me hace decir que es bastante más fácil para tercer ciclo. Una vez conseguido que entiendan que organizarse entre todos es mejor para conseguir un objetivo común.....a otra cosa ...

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 13 mayo 2014)

parece que trabajar ese contenido con tanta profundidad en cuarto de primaria, te quita tiempo de hacer otras cosas que también son importantes, mientras que si se va haciendo una introducción desde primero de primaria hasta sexto, cuando lleguen a sexto apenas vas a tener que explicar para que todo lo que estas haciendo ahora no te lleve nada de tiempo.

(Comentario de participante 10 en (Re)Produce, 28 marzo 2015)

Una de las demandas de algunos participantes en (Re)Produce es utilizar la plataforma para crear de forma conjunta un mapa de progresión de los contenidos durante la etapa de Primaria. Algunos participantes comienzan a proponer sistemas de categorización de dicha progresión.

se me ocurren como detalles para la secuenciación del tema a lo largo de Primaria aspectos que tienen que ver con la maduración psicológica; aspectos relacionados con la capacidad cognitiva; con las capacidades coordinativas y otros relacionados con las fisiológicas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

Propongo, no obstante, que comentemos cómo trabajar esta UD a lo largo de toda la Primaria; es decir, qué matices habría que introducir o eliminar en cada curso para que hubiera progresión en el aprendizaje y no fuera esto (como pasa a veces en nuestro área) una mera repetición año tras año de los mismos contenidos con los mismos objetivos (si acaso cambiando un par de actividades para "dar el pego")

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 15 abril 2015)

Entonces, ¿cómo programaríais esta UD para toda la Primaria? Hablo sobre el papel. ¿Haríais exactamente lo mismo en cada uno de los ciclos LOE?, es decir, ¿Haríais la UD con tres "niveles"? ¿O trataríais de distinguir, también sobre el

papel además de en las clases puras y duras, entre 1º y 2º, entre 3º y 4º y entre 5º y 6º?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

Sin embargo, algunos participantes opinan que en lugar de planificar los contenidos y objetivos de forma sistemática para cada curso o ciclo, lo mejor es establecer un mapa general con elementos de ayuda para desarrollar una programación sobre esta progresión.

Yo creo que no podemos secuenciar por cursos o ciclos de forma cerrada, sino tener unos indicadores generales de lo que más o menos puede pasar en una progresión.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

k) Roles de los alumnos

Una de las decisiones que pertenecen al campo de decisión del docente es el del rol que los alumnos tendrán en la tarea. Desde el punto de vista metodológico pueden utilizarse estos roles para lograr diferentes aprendizajes.

Parte de la clave de este tipo de trabajo está en que los niños y niñas pasen por diferentes roles (entrenadores, participantes, observadores,). En cada rol aprenden una cosa nueva.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 26 abril 2014)

Es papel del profesor establecer una estrategia mediante la cual todos participan en todo momento, realizando roles distintos.

La labor vuestra como profesoras sería buscar un rol importante para los que no participaran en cada momento y procurar que todos y todas participaran turnándose en las propuestas de los diferentes "alumnos entrenadores".

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 29 abril 2014)

l) Objetivo de la Unidad Didáctica

Establecer un objetivo, o varios, para la Unidad Didáctica es una de las necesidades más acuciantes desde el punto de vista programático. No obstante, esto puede hacerse de diferentes formas y, sobre todo, se puede hacer más o menos partícipe al alumno del conocimiento de estos objetivos.

Leyendo vuestros comentarios, creo que tenéis razón en cuanto a la necesidad de acotar el "para qué" de la Unidad Didáctica. Será, pues, un objetivo esencial que los alumnos comprendan que el juego no es algo cerrado y que viene dado

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 2 diciembre 2013)

Personalmente opino que habría que pensar en qué se quiere conseguir con la propuesta. Dónde queréis poner el acento con el desarrollo de esta propuesta. Parece que la clave está en que aprendan a elaborar un plan, que lo sepan explicar y dirigirlo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 29 abril 2014)

En la Unidad Didáctica de la carrera saludable, por ejemplo, el docente que la está llevando a cabo en su centro educativo explica al resto de participantes cuál es la idea (u objetivo) principal de la UD.

La idea es que el alumnado sea capaz de conocer sus posibilidades y sus limitaciones corporales, saber cómo responde su cuerpo al ejercicio físico y, con ello, llegar a regular y dosificar sus acciones a través de la carrera

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 febrero 2015)

En los comentarios que surgen en ese hilo de debate van apareciendo diferentes propuestas en torno a la carrera saludable, todas ellas válidas e interesantes pero que persiguen objetivos diferentes y, por lo tanto, demandan contenidos diferentes.

Convendría, y lo digo en casi todos los análisis, concretar mejor el destino al que queremos llegar porque esto va a determinar las direcciones que debemos de seguir.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Nos encontramos con un problema en el ahora que supone definir el énfasis de cada UD, lo cual llevará a definir contenidos diferentes. Y ello estará también en función del segundo problema: definir lo que queremos lograr en este camino tutelado de la enseñanza obligatoria.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Uno de los participantes opina que pueden lograrse dos o más objetivos en una UD, sin necesidad de acotar tanto lo que se pretende en la misma.

Yo no creo que haya que establecer un solo objetivo para la UD. Creo que se puede trabajar el tema de "educar para la salud" (no para seguir una moda, sino para que los alumnos hagan del ejercicio físico una parte importante de sus vidas porque saben que les divierte, les socializa, les conviene...), además se puede trabajar el tema de "educar para las relaciones" (lo que comentabais de que me pongo con un compañero con el que no se quiere poner nadie, aunque esto signifique que tendré que correr más despacio) e incluso adentrarse en el asunto de "me conozco a mí mismo, conozco mis limitaciones y mis potencialidades".

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

No obstante, el resto de participantes sigue demandando al docente que está desarrollando la UD en su colegio que centre más el foco de su acción. De una misma lectura, cada participante entiende de forma distinta cuál es, o debe ser, el objetivo fundamental de la Unidad Didáctica.

Me gusta como vas planteando las sesiones G. y tu manera de describirlas, pero no me queda demasiado claro cual es tu objetivo fundamental durante esta UD. Para mí dentro de esta UD lo fundamental es el trabajo de la resistencia aeróbica.

(Comentario de participante 10 en (Re)Produce., 27 marzo 2015)

Sabéis que tengo una obsesión con centrar los temas de las unidades didácticas. Creo que solo de este modo es posible hacer algo coherente y que los aprendizajes no sean fruto del azar. Título, justificación, objetivos, contenidos, actividades y evaluación con una coherencia interna y todo ello ajustado a lo que pueden y están interesados por aprender los alumnos son la base de cualquier proceso.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 abril 2015)

m) Objetivo de la tarea

La filosofía del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal aboga, como ya se ha dicho anteriormente en este escrito, por un aprendizaje consciente. Se trata, entonces, de que el alumno sepa qué está aprendiendo y cuál es el objetivo de cada tarea que realiza.

para mi el tema de trabajo no es la creación de juegos, sino el conocimiento de los elementos que permiten crearlos y la influencia de cada elemento en el desarrollo de la acción

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 30 noviembre 2013)

Por tanto, un elemento de discusión en el grupo es la finalidad de cada tarea que se propone al alumnado.

n) Rol del profesor

El papel que desempeña el profesor dentro de la lección de Educación Física corresponde a este nivel intermedio de cambio. Los participantes en (Re)Produce demandan al docente que explique con la mayor exactitud posible todo lo que ocurre en la lección. Entre otras cosas, se le pide que narre qué dice, qué instrucciones da a los alumnos, cómo genera momentos de debate, etc.

No cuentas mucho de tu labor, las informaciones que les das, las preguntas que les haces o las preguntas que hacen ellos y tus respuestas.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

Cuando el docente deja de lado el mando directo y busca otros estilos en los que el alumnado adquiere mayor protagonismo, en ocasiones puede sentirse un poco inseguro ya que ha dejado de controlarlo todo o incluso sentir que no está actuando como debería actuar un profesor.

Creo que a un profesor de Educación Física le da un poco de miedo dejar la batuta de la sesión en manos de los alumnos (o al menos en parte), por miedo a que ésta se descontrola o por miedo a "parecer que estás vagueando en vez de dar clase".

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

En este tipo de estilos centrados en el alumno, el docente puede tener un papel de observador y facilitador de los recursos necesarios para que los alumnos realicen la lección.

Mi papel en estas sesiones: mi rol en estas sesiones ha sido de observador y ayudante del grupo organizador cada día. Les he facilitado el material y los recursos logísticos que me han demandado.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Puede también ser el garante de la seguridad en la lección, aunque el resto de responsabilidad del desarrollo de la lección la tengan los alumnos.

Fijaos si me he sentido raro que me daba la impresión de que mi papel en la clase estaba siendo simplemente de "controlador de seguridad" por si había algún problema. Pero luego he pensado: "qué bien que mi papel hoy sea secundario. Así los protagonistas son ellos".

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 24 enero 2014)

También puede ofrecer pequeños consejos u opiniones desde un papel de experto, tratando siempre de dejar que sean los alumnos los que lleven la batuta de la tarea.

De nuevo mi papel ha sido de observador y, de vez en cuando, he participado en algún grupo sugiriendo algunas posiciones (sobre todo de los porteros) que facilitaban el ejercicio. He tratado de no dar instrucciones directas, sino de llevar al descubrimiento por medio de preguntas y respuestas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 28 enero 2014)

ñ) Evaluación inicial

Una parte de la evaluación es la evaluación inicial, que sirve para conocer el nivel en el que se encuentran los alumnos en un contenido determinado.

¿Pensáis que debería haber hecho una evaluación inicial al comienzo de la UD para ver qué sabían y qué no sobre el Juego Bueno? de ser así ¿con qué formato? ¿por escrito? ¿con un brainstorming?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

o) Evaluación de los aprendizajes

Está bien que empieces a creer que las cosas están mejorando en tus clases de Educación Física, pero de ahí a considerar "irrefutables" las cosas que han sucedido después de ver la lección me parece un poco excesivo. Siendo benévolo podemos decir que se ha iniciado un proceso en esa dirección, pero que el camino hasta conseguir esos aprendizajes "irrefutables" va a ser largo. Aprender cosas no es fácil y para saber si se ha aprendido o no hay que comprobarlo,

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 5 diciembre 2013)

Este extracto es la respuesta a un post muy optimista en el que narro al grupo lo bien que ha ido una lección determinada y utilizo la palabra "irrefutables" para referirme a algunos aprendizajes que yo observo que los alumnos han asimilado durante la misma. Este participante que me contesta me aconseja la comprobación de esa sensación de que los alumnos han aprendido. Y es que una de las principales dudas que tiene cualquier docente es si lo que enseña está siendo de utilidad en la formación del alumno. En el caso particular de una UD, la preocupación reside en conocer en qué grado los alumnos han asimilado los contenidos, los han integrado y entienden la utilidad de estos aprendizajes.

También me gustaría saber qué les queda a los chavales, qué opinan, qué conocimientos van adquiriendo, si siguen pensando que la norma surge del grupo o la norma viene impuesta de fuera; si saben qué modificar en el juego y qué consecuencias tiene cada modificación; si creen que esto les sirve de algo; si creen que esto es Educación Física

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

Se observa cómo, en ciertos momentos, el docente pregunta a la comunidad qué puede preguntar a los alumnos para evaluar sus aprendizajes.

Me gustaría pasar una hoja de evaluación de la Unidad Didáctica a los alumnos, para poder tener información de cómo la han vivido, qué aprendizajes han obtenido, qué elementos han sido importantes para ellos, etc... Esta evaluación la haré al terminar la Unidad Didáctica. ¿Qué preguntas creéis que puedo hacer?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 5 diciembre 2013)

¿Os acordáis de que hablábamos de la posibilidad de pasar un cuestionario de evaluación de algunos aprendizajes en esta UD? ¿Podéis proponer items a evaluar o formas de preguntar acerca de los contenidos elegidos?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 16 diciembre 2013)

Algunos participantes se prestan a colaborar dando su opinión y aportando ideas sobre la evaluación.

La verdad es que no tienes demasiado fácil hacer la "evaluación de los aprendizajes", pero vamos a tratar de diseccionar un poco el asunto.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2013)

yo creo que el juego bueno y lo que has ido comentando se presta mucho a evaluar aprendizajes de tipo actitudinal.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

También intervienen para hablar sobre el formato de evaluación.

En este caso podría ser un cuestionario, pero solo si quieres tener los datos, como evaluación del proceso.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

A partir de ciertos comentarios sobre la evaluación, se genera un debate de mayor abstracción en el que se introducen aquellos aprendizajes que no estaban buscados por el docente en un primer término.

Y ya tenemos una nueva cuestión para debatir: ¿La evaluación sirve para evaluar aprendizajes exclusivamente intencionados o es posible planteársela como algo más amplio y buscar qué otros aprendizajes menos intencionales han realizado a partir del trabajo realizado?

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2013)

La evaluación tiene un componente educativo, aunque precisa de una correcta utilización, porque de lo contrario puede producir un efecto no deseado en el alumnado y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y creo que la parte negativa de la sesión ha sido esta: la evaluación. Los alumnos han entrado en una dinámica de poner nota (del 0 al 10) más alta a los de su sexo y más baja a los del otro. He parado la actividad varias veces para recordarles los tres criterios, pero han seguido igual. No sé qué narices le pasa a esta clase (porque en el resto de clases no lo veo tanto, aunque sea con otras UD), pero hay una separación brutal entre chicos y chicas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 12 marzo 2014)

Bueno, pues supongo que uno de los criterios sería la "objetividad" y, si no han sido objetivos, habrá que ver por qué y cómo se puede reconducir eso. Yo lo hablaría en la siguiente sesión con el alumnado.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 12 marzo 2014)

p) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En (Re)Produce hay varios comentarios en los que se habla de cómo ha transcurrido el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Unidades Didácticas comentadas en la plataforma. Uno de los análisis que se hace es sobre el grado de fidelidad al eje central de la UD.

Lo cierto es que el trabajo que D. ha hecho con sus alumnos no se parece en nada al trabajo que se hizo en Frómista y tenía la UD elaborada, un vídeo de ejemplo de una de las lecciones y un tutorial (nosotros) orientándole. La pregunta es si el tema central de la unidad didáctica se difuminó por el camino o el eje de trabajo se ha mantenido y se ha reorientado en función de las posibilidades e necesidades de los alumnos concretos con los que se estaba trabajando. Es una primera evaluación que habría que hacer. Igual no hemos perdido de vista el cáncer, pero en esta primera intervención nos hemos tenido que conformar con curar la gripe.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

Existen, de forma casi inevitable, diferencias entre lo programado y lo que luego se lleva a la práctica, desde el punto de vista del proceso de E/A.

el maestro se ve obligado a rehacer continuamente el proceso de enseñanza/aprendizaje y, lo que a priori debiera tener claro, luego va cambiando en función de lo que va sucediendo y de las necesidades que van apareciendo

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

Como ya se ha comentado en el epígrafe de la evaluación de los aprendizajes, la pregunta de si ha existido o no enseñanza y/o aprendizaje es parte de las dudas diarias del docente.

¿Creéis que ha habido enseñanza? ¿Y aprendizajes? Fíjate, D.el, cómo describes tu rol en esta UD. Quizás la evaluación que cabría en esta UD, tal y como se ha desarrollado, sería diagnóstica. Es decir, ahora mismo el profesor está en condiciones de analizar datos obtenidos de su observación para valorar cuál es, en términos Vygotskianos, la zona de desarrollo próximo de su alumnado.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Sin embargo, quizá las reflexiones más abstractas y a la vez más profundas tienen lugar al hablar de qué parte del proceso de enseñanza-aprendizaje quedará marcada en el alumno, incluso años después de haber terminado su etapa como estudiante.

A veces lo pienso, sobre todo cuando veo en ESO a alumnos a los que he dado clase en 4º, 5º y 6º de Primaria. Pienso: ¿qué recordarán de las clases de EF? ¿Habrán aprendido a conocer su cuerpo? ¿Sus relaciones interpersonales serán mejores? ¿Aceptarán mejor su cuerpo? ¿Recuerdan las notas de la escala? ¿Lo que les enseñé en Música les hizo amar más este arte? etc...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 14 noviembre 2014)

Yo creo que toda experiencia deja una huella, pero resulta muy difícil determinar de qué tipo porque está en función de cómo la viva esa persona en ese momento y de cómo se desarrollen sus experiencias posteriores en los contextos que vivirá.

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 17 noviembre 2014)

Así pues, es complicado evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que éste está influido por muchos elementos que, en ocasiones, escapan al control docente y son imprevisibles. Y más difícil será si han pasado ya varios meses, o incluso años, desde que tuvo lugar dicho proceso.

q) Discurso docente

Cada cosa que se hace y se dice en nuestras clases tiene importancia. Por eso, hay que pensarlo mucho antes de decirlo y hacerlo.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Con respecto a que "Cada cosa que se hace y se dice en nuestras clases tiene importancia", no puedo estar más de acuerdo. Un profesor habla mucho (demasiado quizá) a lo largo de la jornada lectiva. Es como en las relaciones de pareja, por ejemplo. ¡Cuántos disgustos nos habríamos ahorrado sabiendo callar/hablar a tiempo!

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

El docente realiza en cada sesión multitud de comentarios que conforman el discurso docente. Durante una de las Unidades Didácticas pregunto en (Re)Produce cómo hacer llegar a los alumnos una serie de instrucciones o enseñanzas importantes sin que ellos las perciban como un discurso de adulto sin relevancia.

No sé si entienden que el hecho de dar cabida a todos es importante o solo piensan que el consenso es necesario para poder jugar bien y divertirse mejor. ¿Cómo puedo hacérselo ver sin tener que darles un discurso moralista?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

Uno de los participantes, el mismo día, realiza una propuesta con dos ejemplos de preguntas que el docente puede hacer al alumnado.

Lo normal es irlo haciendo a través de preguntas cuando están proponiendo modificaciones en los juegos, del tipo: ¿qué se puede cambiar en este juego? ¿qué pasará?

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

r) El reto en la tarea

Yo pienso que a jugar no se aprende jugando, sino "aprendiendo a jugar". En este sentido, pienso que no debemos preocuparnos cuando proponemos un juego y algunos (muchos, pocos, todos,...) no saben jugar y no pueden participar. De hecho, de eso se trata, de proponer cosas interesantes que los alumnos y alumnas no sepan hacer y entonces nosotros les ayudamos a aprender

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 17 enero 2014)

Cualquier tarea propuesta tendrá como fin suponer un reto para el alumnado. No es tarea fácil encontrar, para cada lección, tareas que conlleven retos que el alumno quiera enfrentar y que tengan un grado de dificultad adecuado y adaptado a cada nivel.

Estoy contigo en lo del reto. ¡Qué importante es que en todas las clases el alumno se sienta retado a solucionar un problema! La dificultad está en encontrar ese nivel de reto en Unidades Didácticas de todos los tipos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 4 febrero 2014)

plantear unos retos al alumnado que les permita implicarse y seguir interesados en la tarea (un reto asequible, ni muy complejo, ni muy sencillo, eso de la "dificultad óptima" que diría Famose

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 21 abril 2015)

s) Alumnos lesionados

Cuando un alumno se lesiona, el docente tiene la responsabilidad de decidir qué va a hacer éste durante las lecciones. Uno de los participantes expone esta duda en el grupo de (Re)Produce.

tengo un niño que lleva una semana con la pierna escayolada (anda con muletas). Creo que le queda una semana más. En la sesión anterior participó, porque se requería poco movimiento. En la de hoy solo ha hecho de observador.

¿Qué pensáis que podría hacer en las clases en las que no pueda participar activamente? ¿Cómo puedo hacerle ser parte de la UD aunque tenga la pierna escayolada?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 febrero 2014)

En tan solo dos días hay ya dos respuestas de dos participantes en el grupo. Hay UD en las que el alumno puede participar con normalidad, mientras que en otras hay que adaptar las tareas para que el alumno pueda realizarlas.

Respecto al alumno con muletas, y aun siendo yo de los que piensa que ningún alumno ha de estar exento de las clases de Educación Física, me pasó lo mismo durante el primer trimestre.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 25 febrero 2014)

Sobre el niño lesionado, yo creo que en esta UD es fácil su integración. Según hacia dónde quieras ir con las propuestas, pero si sigues centrado en diálogos no verbales, da un poco lo mismo si está sentado, de pie o tumbado, siempre se puede hacer una propuesta de diálogo no verbal que se adapte a su situación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 26 febrero 2014)

t) La programación: de acuerdo a la realidad imperante, no a editoriales

El carácter abierto de la Educación Física en el marco legal puede llevar al docente a buscar materiales que acoten un poco los contenidos y la forma de llevarlos a cabo a lo largo de los diferentes grupos. Existen varias editoriales que proponen libros de texto de Educación Física. Algún participante en (Re)Produce alude a esta cuestión y aboga por un uso comedido de estos materiales, ya que la realidad que el docente debe tener en cuenta es la de su centro educativo, el aula y los alumnos en particular, no la que contempla el libro de texto de una forma demasiado amplia y descontextualizada.

creo que el docente no debe atarse a una determinada Programación ni a un determinado libro de una editorial. Más bien, el docente ha de atenerse a una determinada realidad, que es la que lo condiciona, y es para esa realidad para la que debe diseñar su Programación y sus recursos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 12 diciembre 2013)

u) TPC: equilibrio teórico-práctico

De la misma forma que el TPC defiende un tratamiento integrador del cuerpo y la mente, también lo hace con los tiempos de práctica y reflexión. No se entiende un tiempo de práctica sin reflexión, como tampoco se concibe un tiempo de reflexión a espaldas de la práctica. Se buscan formas de proponer prácticas que hagan reflexionar al alumno, y reflexiones basadas en las prácticas.

Una de las cosas que más me ha gustado de la forma de ver la EF que tiene la corriente del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal es que sostienen la viabilidad de un trabajo teórico-práctico o práctico-teórico sin necesidad de separar el uno del otro. Es cierto que cuando los alumnos no están acostumbrados a tiempos de reflexión (sin actividad motriz dinámica) les cuesta más aceptar la ausencia de movimiento. Es difícil hacerles ver que no "están perdiendo Educación Física", sino que todo lo que se está haciendo es Educación Física.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 diciembre 2013)

v) Equilibrio teórico-práctico: la interacción

La Educación Física es un área netamente relacional. La mayor parte de las tareas conllevan trabajos en grupo o en parejas, un gran número de juegos o actividades deportivas se hacen en equipos, etc.

muy interesante lo de las relaciones entre conocimiento y práctica. Esto de las "relaciones" me lleva a pensar que es indispensable, en la construcción de nuevo conocimiento y en la mejora de la práctica pedagógica, las relaciones interpersonales, la interacción social y el diálogo con los otros. Algo que, en el ámbito de la enseñanza, a veces no es sencillo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

Como ya hemos comentado anteriormente, el alumnado es siempre diverso y se hace complicado que todos los alumnos puedan interactuar igualmente con todos. De hecho, el profesor puede tener mayor facilidad para relacionarse con unos alumnos que con otros. El docente tendrá presente que la interacción entre alumnos y entre profesor y alumno es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo que comenta G. "Esto de las "relaciones" me lleva a pensar que es indispensable, en la construcción de nuevo conocimiento y en la mejora de la práctica pedagógica, las relaciones interpersonales, la interacción social y el diálogo con los otros" es muy interesante y esencial, desde mi punto de vista.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

w) Efectos de las programaciones y aprendizajes no previstos

La programación se toma en (Re)Produce como una parte importante de la labor del docente. No obstante, a medida que transcurre una Unidad Didáctica cualquiera, existen multitud de detalles que no estaban programados y aprendizajes por parte del alumno que no estaban previstos ni considerados premeditadamente por el profesor.

La verdad es que este tema me ha hecho reflexionar mucho sobre la naturaleza de nuestra profesión y sobre la claridad de los temas para nosotros los

profesores. ¿No os pasa que la realidad os muestra aprendizajes y contra-aprendizajes que antes de aplicar la UD ni os habíais imaginado? Si esto es así, aparece la pregunta de ¿qué se puede programar? o ¿cuándo se termina de ser un buen profe que está seguro de cada cosa que propone y de los efectos que tendrá? Dejo el tema que me voy del hilo.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

El participante se pregunta donde está el límite a partir del cual el profesor puede garantizar que todo lo que ocurra estará previsto y premeditado. La experiencia nos muestra que este límite casi nunca existe, ya que no es posible controlar todo lo que ocurre en el aula, y algunas veces se producen situaciones derivadas de otras que sí estaban programadas y que se convierten, involuntariamente, en un centro de interés para el alumnado, del cual posteriormente extraerá aprendizajes.

x) Oportunidades de práctica: oportunidad de experimentación para los alumnos

Cuando un alumno no se siente competente para realizar una determinada tarea o reto propuesto por el profesor, existe la opción o bien de dejar que el alumno se frustre y no logre nunca avanzar en su aprendizaje, o bien de seguir ofreciéndole oportunidades de práctica para que siga experimentando.

¿no deberíamos intentar que los escolares traten de ayudar a aquellos que peor se les da porque eso, precisamente, los enriquece a todos como grupo?, ¿restar oportunidades de práctica no lleva a que, el que no sabe, no sepa nunca porque nunca prueba, ni experimenta, ni pone en práctica?

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 14 enero)

y) Equilibrio entre emulación y respeto por la decisión personal

Al ser la Educación Física una actividad que se hace en grupo, algunos alumnos con menos seguridad en sí mismos tienden a tener comportamientos orientados a sentirse parte del grupo, evitar ser señalados, etc. Para lograr esto, emulan las acciones de aquellos que están mejor valorados por la clase.

Cuando te enfrentas a una nueva actividad y no tienes ninguna posibilidad de hacer nada (la llave de la puerta de acceso), sientes que te quedas fuera y que te costará mucho llegar a dominar un poquito lo más básico. Normalmente ese tipo de actividades en las que el inicio es muy difícil se sostienen por una cobertura social que las valora, una emulación de algo que los demás hacen (es la idea de hacer una EF basada en "actividades de referencia social" lo cual supone un peligro de homogeneización de prácticas corporales en función de las actividades físicas dominantes, y la desaparición de otro tipo de propuestas interesantes en sí mismas)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

También se observa cómo el profesor actúa involuntariamente como facilitador de la emulación, ya que a veces actúa buscando ser igual de bien valorado o reconocido que otro alumno.

Vemos otro factor desencadenante de emulación como son las valoraciones y reconocimientos del profesor.

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

Uno de los participantes opina que existe un mayor nivel de presión entre los alumnos varones más competentes motrizmente. Quizá esto se deba a que para los que no tienen una gran capacidad motriz emular a los habilidosos queda demasiado lejos, igual que les ocurre a las niñas. Por otro lado, entre los alumnos que tienen facilidad para realizar las tareas propuestas puede haber una gran rivalidad y algunas de sus acciones pueden estar condicionadas por la necesidad de emulación y comparación.

hay más presión entre los que tienen cierto nivel de habilidad que entre éstos y los más torpes. Por los indicadores que he podido observar parece que esa presión sería mayor entre niños que de niños a niñas o entre niñas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

Un participante en (Re)Produce hace una observación en cuanto a la diferencia de la reacción frente a las expectativas de los otros desde el punto de vista del género.

Las expectativas de los chicos se traducen muchas veces en desprecio y burlas y este caso nos muestra cómo las expectativas de las chicas se traducen en sobreprotección

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

z) Equilibrio entre seguridad y diversión

Esto me hace reflexionar sobre el delicado equilibrio entre la diversión (que trae asociado un disfrute y una buena experiencia con el contenido) y la seguridad

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

Cuando una actividad presenta riesgos por sus características específicas, el docente tiende a hacer mucho hincapié en la seguridad durante la sesión, lo que provoca que esta sufra ralentizaciones, incluso parones, de vez en cuando.

¿Qué pensáis acerca de esto de la seguridad, la libertad, la diversión, etc...? Sé que no son incompatibles, evidentemente. Sé que la clave está en encontrar fórmulas para que el alumno aprenda y se divierta (dos elementos muy relacionados) sin renunciar a la seguridad.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

El profesor busca la manera de que el alumno esté motivado con lo que hace, pero al mismo tiempo debe velar por sus seguridad.

La seguridad es algo que preocupa mucho, más aún en los docentes noveles. Pero, no deja de ser paradójico, que a veces nos preocupamos en exceso.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Las situaciones que pueden producir accidentes son indeseables para cualquier docente. Esta es la razón por la que algunos tratan de huir del riesgo proponiendo actividades absolutamente seguras y controladas. Esto va a perjudicar el aprendizaje de contenidos muy enriquecedores para el alumno.

Me da que algunos profes, para evitar ese momento crítico, adoptamos caminos de menor resistencia basados en la diversión, la variedad y la acción sin problemas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 3 diciembre 2014)

zz) Equilibrio entre diversión e implicación

A mí el tema de la diversión, en EF, es algo que no me acaba de convencer. Siempre es el "sambenito" que tenemos: que nuestras clases han de ser divertidas. Y no es ese el objetivo último de la asignatura. Por lo tanto, a mí no me preocupa que los escolares se diviertan o no para engancharles.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 2 diciembre 2014)

En este tema surgen divergencias en las opiniones de los miembros de la comunidad de práctica. Algunos piensan que la diversión no debe ser, ni tan siquiera, contemplada como un criterio del buen funcionamiento de la clase o de evaluación del rol del docente. Otros creen que es perfectamente compatible crear situaciones en las que los alumnos se impliquen y "enganchen" con el contenido y, al mismo tiempo, que éstas sean divertidas para el alumno.

Respecto al tema de la diversión, yo me planteo una pregunta: ¿Es posible hacer una buena lección en la que los alumnos aprendan mientras se divierten? Si la respuesta es SÍ, ¿por qué conformarse con menos? Si la respuesta es NO, me surgen dos preguntas más: ¿Hemos explorado todas las opciones y seguimos sin poder conjugar diversión y aprendizaje? ¿El contenido que quiero enseñar merece tanto la pena que quiero enseñarlo aún sabiendo que los alumnos se van a aburrir?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 7 diciembre 2014)

Yo no contemplo la diversión, sino la implicación. No tomo la diversión como indicador en ningún momento para saber si la clase va bien o mal, pero sí la implicación

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 7 diciembre 2014)

No siempre se logra que el alumno se divierta con cada cosa que hace en clase de Educación Física, por lo que la diversión, según un participante en la plataforma, no puede ser un criterio fundamental.

el verdadero objetivo que nos tenemos que plantear, más allá de la diversión es que el alumnado sea capaz de hacer ejercicio físico de una manera autónoma, en su tiempo libre, que sea algo que le guste. Y no siempre, necesariamente, gusta aquello que nos resulta divertido

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 diciembre 2014)

zzz) El síndrome de la camiseta mojada

Durante una sesión sobre estrategias en el juego, uno de los participantes que están replicando una UD en su centro educativo comenta que los alumnos habían terminado la clase exhaustos y que les había encantado tener una lección de gran componente físico después de varias lecciones con poco tiempo de práctica motriz.

¿Y tú, terminas las clases más satisfecho con tu trabajo sabiendo que han terminado agotados, que ha habido un enorme componente físico en la lección?

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Este participante interpela al docente, haciéndole reflexionar sobre la relación de lo físico y la evaluación del éxito de una lección. No es lo mismo hacer por hacer una tarea que hacerla porque se persigue un objetivo que es más importante que la propia actividad, que no es más que un medio.

Está claro que vosotros ya os vais "vacunando" contra el síndrome de la "camiseta mojada", jeje y tu aportación aquí lo demuestra. Pero es verdad que todos tenemos muy arraigado lo del activismo y nos cuesta identificar a veces dónde está el aprendizaje y dónde la actividad por la actividad. En mi caso, hasta que no tuve oportunidad de que me lo hiciesen ver, no comencé a comprenderlo. Por ello me parecen interesantes los grupos de trabajo en los que diferentes personas comentan desde sus puntos de vista.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

Me quedé pensando sobre eso de "la síndrome de la camiseta mojada". Me acordé que cuando daba clases para primaria y secundaria, muchas profesoras (tutoras) reclamaban cuando los alumnos llegaban en aula de la clase de Educación Física, para otra (lenguas o matemáticas...) justo así: con "la camiseta mojada" (cosa que en Brasil es muy fácil, de lo calor que hace). Y luego señalaban "es que así no aprenden más nada" o "ahora nada más les va tranquilizar." Entonces acontecía lo contrario teníamos que en otro día hacer cosas más tranquilas, para no tener tantos problemas con las otras profesoras

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 28 marzo 2014)

zzzz) Competitividad

La utilización de la competición como herramienta educativa es también otro tema recurrente en (Re)Produce. Algunos participantes expresan su rechazo a la competitividad en todas sus formas, mientras que otros piensan que si ésta se trata desde un punto de vista pedagógico, puede ser incluso beneficiosa para el alumnado.

Yo creo que la competitividad tampoco es mala en los alumnos (mientras que sea positiva y no lleve a comportamientos disruptivos en la clase). Me parece que gracias a ella, cada uno aprende a limitarse, a manejar mejor la respiración, el cuerpo (a aprender a aprender que se dice)..

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

Hay profesionales de la EF muy a favor de la competitividad como herramienta educativa y otros totalmente en contra del uso de la misma en las clases de EF. ¿Te atreverías a posicionarte en una de las dos, o incluso a marcar tu propia posición sobre este tema, en tu próximo post?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

En el comentario anterior, el participante interpela a otro participante en formación inicial para que le dé su opinión acerca de si está de acuerdo con la utilización de la competitividad como herramienta pedagógica o no.

Me parece que con la competición, se aprenden valores muy importantes, como la cooperación (esto conlleva que un alumno con habilidades corporales más desarrolladas, ayude a los de su equipo que no se manejan tan bien), tolerancia entre rivales y entre compañeros de equipo..

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

La competitividad, al igual que pasa con todo, no es buena o mala en sí misma. Dependiendo de lo que haga el maestro, de cómo lo haga, de lo que quiera conseguir, etc., será un mejor o un peor recurso a emplear en nuestras clases.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

Sobre la competición. Es un tema muy arraigado en nuestra profesión y sobre el que se puede debatir mucho.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

Cuando la competición se basa en la superación de las propias marcas y los propios límites puede tener un enorme calado educativo y motivacional en el alumno.

Cuando, en cambio, se basa en tratar de ganar al compañero, competir por ver quién es mejor, etc, se pierde su valor educativo y puede ocasionar más problemas que beneficios.

A medida que avanzaba la unidad era menos visible, pero siempre estaba la competición en algunos de los alumnos, lo importante era encauzar el tema a la competición con uno mismo y competir contra uno mismo, que en algún caso, era no ir tan rápido, no dejarse llevar por otro mas resistente que él.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 14 abril 2015)

5.3.5.2.3. Cambios en el nivel profundo

a) La aceptación del otro como valor del docente

Ser consciente de que el alumnado será heterogéneo y que algunos alumnos no serán del todo afines al docente, es uno de los elementos en los que éste pone énfasis.

Creo que nuestra perspectiva como educadores debe incluir que aceptamos al otro, valoramos la diversidad, no aprovechamos nuestra posición de poder o intentamos que se tenga en cuenta nuestra perspectiva.

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce , 5 diciembre 2013)

b) Dualidad cuerpo-mente VS visión integradora

Hay una corriente muy extendida en la Educación Física que trata el cuerpo y la mente como si fueran dos realidades totalmente diferentes. El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal defiende la unidad de cuerpo y mente en un todo corporal, por lo que las tareas no se orientan al cuerpo o a la mente, sino al individuo visto como un todo.

por hacer un simple comentario a D., cuando dices en un momento dado "aquí entra de nuevo el aspecto reflexivo, incluyéndose en el cuerpo del alumno también su mente", yo lo explicaría de otra manera. Más que nada porque, con afirmaciones de ese tipo, seguimos perpetuando esa idea dualista de persona compuesta por "diferentes partes". Idea que, además, en poco favorece a la Educación Física, desde mi punto de vista.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 12 diciembre 2013)

c) ¿Estamos enseñando algo?

Cuando el docente se mueve en el ámbito profundo de la reflexión sobre su profesión, puede cuestionarse sobre la eficacia de su enseñanza y la relevancia que ésta tiene para sus alumnos.

Yo el debate de "si estoy enseñando algo o nada" también me lo he estado planteando a lo largo de todos estos años, y me lo sigo planteando a día de hoy cuando tengo la moral un poco más baja (;ay, cómo influye lo personal en lo profesional en un ámbito como es la docencia!).

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

d) El contacto físico

Se abre un debate sobre la licitud del contacto físico entre alumnos y entre profesor y alumno en el contexto de una Unidad Didáctica sobre Contact Dance y otra sobre Acrosport.

Lo que comentáis del mundo anglosajón sobre las alarmas en el contacto entre profesor-alumno llama la atención teniendo en cuenta que las prácticas más avanzadas en relación al contacto corporal vienen precisamente de esa cultura

(Comentario de participante 10 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

No es cómodo para el alumnado someterse a situaciones en las que deben tener consciencia sobre su cuerpo y tratar de experimentar el contacto con el de los demás.

Todo esto son refugios del alumnado ante la incomodidad y el miedo del contacto. Buscan fórmulas de evadir el cuerpo vivencial, la conciencia sobre su cuerpo y los efectos emocionales que el contacto con el cuerpo de otro provoca

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

Si quiero perder el miedo a tocar y ser tocado tengo que saber qué significan los contactos en cada momento, contexto, circunstancia, entender cómo los viven los otros, saber que hay diferentes tipos de contacto, con calidades diferentes, con intenciones diferentes, con significados diferentes, con interpretaciones diferentes, etc.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 18 noviembre 2014)

Cuando el alumno siente que le están imponiendo un modo de actuar puede rechazar al profesor y mostrar una actitud poco deseable desde el punto de vista educativo. En ocasiones los profesores se ven con la responsabilidad de ofrecer a los alumnos todo tipo de experiencias y se frustran al ver cómo alguno de ellos no quieren participar.

hasta ahora no había reparado en el hecho de que, a veces (al menos yo sí lo hago), "obligamos" en cierto modo esos contactos corporales. Es más, en mi caso, pienso "lo bien que lo hago y lo buen maestro que soy al forzar esas situaciones de contacto corporal" en el convencimiento de que les vendrá bien para perder miedo al contacto con los demás, fortalecerá sus relaciones, aprenderán con/de

los cuerpos de los demás, aprenderán a respetar las particularidades corporales de los otros, etc.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

si se trata de que naturalicen el contacto o si ello lleva problemas, creo que es una decisión de perspectiva cultural en la que se puede discutir mucho si ese contacto se va a hacer desde la objetivación del cuerpo del otro (tocarle como el traumatólogo toca una rodilla, observando si el apoyo aguanta o no, si es estable o tiene movilidad...) o desde el respeto y consentimiento del otro (¿te molesta?, ¿estás preparado?, ¿puedo poner más peso?, ¿necesitas ayuda?, perdona,... todas ellas frases que puede potenciar el profesor como parte del protocolo de interacción)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Uno de los participantes reconoce que, como docente, utiliza mucho el contacto corporal con sus alumnos. Asume, no obstante, que esta es una apuesta arriesgada hoy en día y que puede ser malinterpretada por algunos. No obstante, sigue convencido de que el profesor debe rodear su práctica de emociones positivas hacia el alumnado y el contacto físico, en formato de un abrazo por ejemplo, puede ser una forma idónea para mostrarle ese cariño al alumnado.

yo creo que la labor docente, al menos en la etapa de Primaria, tiene que estar impregnada de eso precisamente: de cariño y de amor hacia el alumnado. No sólo educamos en lo instrumental, sino también en valores, emociones y sentimientos. Yo, sin ir más lejos, todos los días abrazo y soy abrazado por niños y por niñas de 6 años en adelante, y nadie ve nada raro.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

e) La formación inicial del profesorado

Me parece interesante el tema de la formación del profesorado. Mi experiencia como estudiante de INEF, Magisterio, Máster, etc... me permite afirmar sin vacilar que la educación universitaria no tiene una orientación realista hacia la práctica docente del futuro profesor.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

En cuanto a la formación que tiene lugar en la Universidad, se produce un choque de opiniones en la plataforma. Por un lado, hay quienes señalan que la formación inicial del profesorado es deficiente desde el punto de vista de la orientación hacia la enseñanza. Por otro lado, hay participantes que piensan que esto no es así y que la formación inicial es buena.

Una reflexión totalmente contraria a la mía. En mi caso, la formación inicial (en Magisterio) ha sido determinante para formarme como maestro y para desarrollarme como investigador de mi práctica.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Hablando de lo anterior, yo conozco a maestros de EF que han pasado de puntillas por la Expresión Corporal, los juegos tradicionales, la educación para la salud, la actividad física en la naturaleza...en la Universidad. Y cuando digo de puntillas a veces es mucho decir. Y estoy hablando de prácticamente la mitad del currículo de la asignatura.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

f) La estética

¿Qué entienden estos chavales por bonito? ¿Qué piensan que es tener en cuenta el factor estético en una representación con el cuerpo?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Al hablar de la evaluación de contenidos de expresión corporal, por ejemplo, surge el debate sobre el concepto de belleza y lo apropiado de este elemento como criterio de realización.

¿lo bello es igual para un niño que para una niña? ¿el contexto familiar de cada alumno será determinante a la hora de formar la concepción que cada cual tiene de la estética en el movimiento? ¿por qué este tema les cuesta más a los niños que a las niñas? ¿por qué la búsqueda y el disfrute de la belleza es un elemento que se ha ido desplazando (o igual casi nunca ha estado) de nuestros currícula educativos?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Algunos participantes opinan que no hay criterios universales y cuantificables para determinar cuándo una representación o figura corporal es bella. Otros creen que sí es posible establecer una serie de parámetros que determinen cuándo algo es bello y cuando no.

Mis discusiones con N. se centran en que yo veo que la estética de las producciones (en este caso figuras humanas) tiene que ver con el mensaje que se quiera transmitir y, por ello, no hay unos parámetros universales tipo "cuanto más alto mejor" "las formas abiertas son más bonitas que las cerradas", etc..

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 22 enero 2014)

Si la belleza es, como protagonista de la estética, fruto del tiempo en el que vive, parece obvio que no puede hablarse de lo bello como si lo fuera independientemente del contexto, el tiempo y el lugar.

Total, que tenemos que la estética es algo construido cultural y experiencialmente. Yo, por eso, soy más partidario de ir a parámetros que

podamos transmitir claramente al alumnado. Pero también reconozco que soy un completo ignorante en lo de la estética. Sé que hay diferentes estéticas con diferentes parámetros.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 24 enero 2014)

Es cierto que el tema de la estética no es tan fundamental en esta UD, pero me ha gustado leer lo que pensáis sobre estos asuntos. En mis clases de música con los alumnos siempre les comento que una obra de arte (del arte que sea) hay que entenderla en su contexto y valorarla según los criterios estéticos del mismo

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 24 enero 2014)

g) Relevancia de lo físico en las clases de EF

El tiempo que se le dedica al ejercicio físico en las clases de Educación Física parece ser un tema interesante de debate en (Re)Produce. La corriente general desecha el objetivo de progresión o entrenamiento de cualidades o capacidades físicas durante las clases de Educación Física, por ser estas demasiado cortas y espaciadas en el tiempo.

Hablamos sobre un proceso fisiológico que requiere tiempo (ver los efectos del ejercicio sobre la resistencia), pero tenemos muy poco tiempo. Y ese poco tiempo, además, debe dar para la organización, para controlar a los díscolos y para que aprendan inglés. El planteamiento de la EF difícilmente puede ser provocar efectos fisiológicos en las clases, pero es bastante complicado poder extender fuera del horario escolar nuestra influencia. Y, sin embargo, no hay otro camino.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce , 28 febrero 2015)

debe haber práctica, pero no puede ser una "práctica bruta", es decir, en cantidad, ya que no hay tiempo para hacerla en la cantidad que requiere el cambio fisiológico. Podríamos decir que lo que queremos es el aprendizaje conceptual y el actitudinal, pero también estos requieren tiempo.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce , 28 febrero 2015)

Para algunos participantes, lo importante no es que el alumno mejore su capacidad aeróbica en las clases de Educación Física, sino que comprenda la importancia del ejercicio físico y del trabajo de la capacidad aeróbica, entre otros, para mejorar su salud, relacionarse con los demás, sentirse bien con su cuerpo, prevenir enfermedades, etc.

¿qué puedo decirle o hacer que experimente un niño de 9-10 años para hacerle entender la importancia de hacer ejercicio aeróbico? ¿Qué puedo hacer para que la Educación Física contribuya al aumento de la práctica deportiva con orientación a la salud en la población adulta?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Es complicado, o imposible, plantearse mejoras de condición física y/o de rendimiento en nuestras clases (L. hablaba de ello en su intervención). Pero lo que sí podemos (debemos) hacer es despertar ese gusto por el ejercicio.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

No me planteo objetivos de condición física ni fisiológica. Es más, me parece inviable tratar de dar respuesta a este tipo de objetivos en nuestras clases con dos horas semanales (en el mejor de los casos) que tenemos de asignatura

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2015)

h) Aprendizajes para la vida adulta

Otra reflexión que aparece en (Re)Produce tiene que ver con las transferencias de los aprendizajes de EF a la vida del alumno una vez que éste termina su periodo formativo. Como se muestra en el comentario siguiente, no hay seguridad en torno al efecto que tienen las acciones docentes sobre el "yo potencial".

¿qué puedo decirle o hacer que experimente un niño de 9-10 años para hacerle entender la importancia de hacer ejercicio aeróbico? ¿Qué hacer que tenga sentido hoy y que, además deje un hábito o vínculo para el mañana? Jugamos con un "yo presente" y un "yo potencial" sin muchas evidencias del efecto de nuestras acciones

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

5.3.5.2.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes

Desde esta perspectiva la diferencia es mucho mayor en cuanto al nivel en el que se mueven los debates y diálogos en la comunidad de práctica virtual. Mientras que en el nivel superficial y en el nivel profundo tan solo se producen comentarios sobre 5 y 8 temas respectivamente, en el nivel intermedio se genera el mayor volumen de comentarios, habiéndose establecido una treintena de temas que engloban dentro de sí a todos y cada uno de los post desarrollados en este nivel intermedio de cambio.

Perspectiva de Sparkes

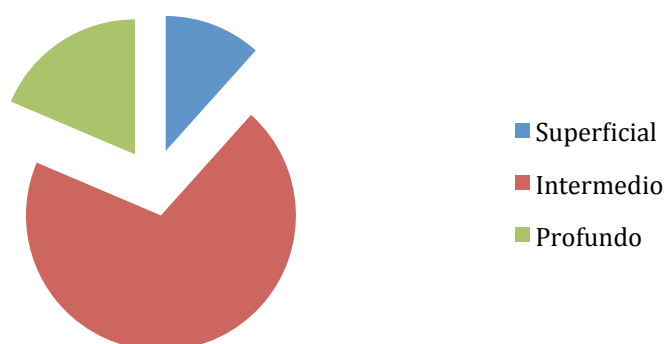


Figura 41. Proporción de textos en el nivel superficial, intermedio y profundo en (Re)Produce.

En el nivel superficial sobretodo se tratan temas relacionados con las tareas que componen las diferentes lecciones que algunos profesores tratan de poner en práctica en sus centros educativos. Los participantes les proponen tareas y les hacen sugerencias en cuanto a los contenidos que pueden enseñarse por medio de ellas y cómo pueden ser secuenciados. En el nivel intermedio hay 10 temas relacionados con aspectos metodológicos, tres orientados a la evaluación, y reflexiones sobre elementos con gran presencia en las clases de Educación Física como pueden ser la diversión, la implicación, la competitividad, la percepción del esfuerzo en la clase, etc. Son todos ellos temas que llegan a un nivel de profundidad mayor que los cinco temas del nivel superficial, pero que siguen perteneciendo al espectro de conceptos relacionados con aspectos propios de las lecciones de Educación Física y cercanos a la práctica docente. Por último, son 8 los temas pertenecientes al nivel profundo de cambio, ya que en ellos se abordan elementos algo más intangibles como la dualidad cuerpo-mente a la que se opone el TPC, aspectos morales como el contacto físico, filosóficos como la estética, sociales como la relevancia de los aprendizajes para la vida adulta o la aceptación del otro, etc.

A continuación detallamos cada uno de los temas tratados en (Re)Produce desde la perspectiva de los niveles de cambio de Sparkes, divididos en los tres niveles que él mismo propone: nivel superficial, nivel intermedio y nivel profundo.

Capítulo 5. Informe final: conocimiento sobre Educación Física que se genera y comparte en (Re)Produce

Nivel superficial	Nivel intermedio	Nivel profundo
<ul style="list-style-type: none"> . Plan de lección. . Comentarios sobre una tarea . Propuesta de tareas . Roles en la tarea . Objetivos y contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> . Metodología: materiales pedagógicos . Metodología: organización de las tareas . Metodología: refuerzos y motivación . Metodología: espacio de práctica y “learning by doing” . Metodología: la seguridad . Metodología: agrupamientos . Metodología: espacios . Metodología: tiempos de reflexión . Metodología: estilo de enseñanza . Metodología: progresión de la enseñanza . Roles de los alumnos . Objetivo de la Unidad Didáctica . Objetivo de la tarea . Rol del profesor . Evaluación inicial . Evaluación de los aprendizajes . Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje . Discurso docente . El reto en la tarea . Alumnos lesionados . La programación: de acuerdo a la realidad imperante, no a editoriales . TPC: equilibrio teórico-práctico . Equilibrio teórico-práctico: la interacción. . Efectos de las programaciones y aprendizajes no previstos . Oportunidades de práctica: oportunidad de experimentación para los alumnos . Equilibrio entre emulación y respeto por la decisión personal . Equilibrio entre seguridad y diversión . Equilibrio entre diversión e implicación . El síndrome de la camiseta mojada. . Competitividad 	<ul style="list-style-type: none"> . La aceptación del otro como valor del docente . Dualidad cuerpo-mente VS visión integradora . ¿Estamos enseñando algo? . El contacto físico . La formación inicial del profesorado . La estética . Relevancia de lo físico en las clases de EF . Aprendizajes para la vida adulta

Tabla 17. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva de los Niveles de Cambio (Sparkes, 1992).

5.3.5.3. Perspectiva de los aprendizajes de Marcelino Vaca (2010)

Atendiendo a procesos de investigación-acción, Marcelino Vaca (2010) propone un instrumento para ayudar al profesorado en sus procesos de planificación-desarrollo y análisis de intervenciones educativas. Este instrumento es una carpeta en la que se recoge lo referido a la planificación y las narraciones de lo sucedido, y en la que aparecen unos apartados finales dedicados a lo que el profesorado ha aprendido junto a otros a partir del desarrollo de esa UD. Esta cuestión se subdivide en tres aspectos para la reflexión:

- Sobre el tema motivo de enseñanza y aprendizaje
- Sobre el alumnado, su confianza, disposición, implicación, esfuerzo y aprendizaje
- Sobre la profesión....competencia profesional y formación necesaria

El docente cumplimenta esta ficha al término de cada lección. Este apartado en concreto le ayudará a reflexionar sobre su labor en tres niveles: tema, alumnado y profesión.

Dado que la perspectiva con la que se lanza MultiScopic es la del TPC (siendo Marcelino Vaca su mayor impulsor), hemos creído conveniente analizar los textos de (Re)Produce también bajo este prisma, creyendo que dicho análisis permitirá entender un poco mejor el proceso de construcción e intercambio de significados, experiencias y conocimiento entre los participantes de la comunidad de práctica. Así pues, a continuación se exponen los datos de los análisis realizados desde la perspectiva del tema motivo de enseñanza-aprendizaje, del alumnado y de la profesión.

5.3.5.3.1. Sobre el tema motivo de enseñanza y aprendizaje

a) Definición y objetivos de la UD

Como ya se ha visto anteriormente desde otras perspectivas, en (Re)Produce tienen lugar diálogos sobre los objetivos concretos de cada Unidad Didáctica.

En primer lugar, me ha parecido interesante la definición corta de Juego Bueno: "el que se adapta a los intereses del alumno y a las necesidades del profesorado"

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 22 noviembre 2013)

La mayor parte de los participantes coinciden en la importancia de definir muy bien el objetivo de cada UD.

Leyendo vuestros comentarios, creo que tenéis razón en cuanto a la necesidad de acotar el "para qué" de la Unidad Didáctica

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 2 diciembre 2013)

estar expuesto a un feedback diario o semanal me ha hecho ir variando las sesiones que yo tenía previstas, por lo que ha salido una UD real con parte de previsión y parte de inclusión de tareas sobre la marcha.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

El proceso de debate entre los miembros de la comunidad da lugar a modificaciones por parte del docente que derivan en adaptaciones, a veces sobre la marcha, de lo planificado previamente al comienzo de cada UD. Cuando el profesor está en la tesitura de decidir cuáles serán los puntos clave de la unidad, sabe que los contenidos propuestos, y por lo tanto las tareas programadas, irán de acuerdo a los objetivos que se definan.

Nos encontramos con un problema en el ahora que supone definir el énfasis de cada UD, lo cual llevará a definir contenidos diferentes. Y ello estará también en función del segundo problema: definir lo que queremos lograr en este camino tutelado de la enseñanza obligatoria

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 24 marzo 2015)

Dependiendo del participante, hay diferentes opiniones acerca de los objetivos para las Unidades Didácticas. Algunos abogan por una concreción mayor, mientras que otros apuestan por Unidades Didácticas más amplias en las que quepan varios objetivos.

Yo no creo que haya que establecer un solo objetivo para la UD. Creo que se puede trabajar el tema de "educar para la salud" (no para seguir una moda, sino para que los alumnos hagan del ejercicio físico una parte importante de sus vidas porque saben que les divierte, les socializa, les conviene...), además se puede trabajar el tema de "educar para las relaciones" (lo que comentabais de que me pongo con un compañero con el que no se quiere poner nadie, aunque esto signifique que tendré que correr más despacio) e incluso adentrarse en el asunto de "me conozco a mí mismo, conozco mis limitaciones y mis potencialidades"

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

En cuanto al objetivo que me planteo, no tiene que ver con el tuyo (desarrollo de la resistencia aeróbica), David. No me planteo objetivos de condición física ni fisiológica

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2015)

En definitiva, parece claro que los miembros de la comunidad coinciden en la importancia de poner el foco en objetivos claros, ya sea uno o varios, para tener definido el lugar al que se quiere llegar y así planificar la manera de llegar a él.

Sabéis que tengo una obsesión con centrar los temas de las unidades didácticas. Creo que solo de este modo es posible hacer algo coherente y que los aprendizajes no sean fruto del azar. Título, justificación, objetivos, contenidos, actividades y evaluación con una coherencia interna y todo ello ajustado a lo que pueden y están interesados por aprender los alumnos son la base de cualquier proceso.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 abril 2015)

Creo que una de las claves del éxito del trabajo de esta unidad didáctica es que estaban bastante claros los objetivos que se perseguían

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 14 abril 2015)

b) Aprendizajes iniciales necesarios

Cuando el profesor planifica un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta el nivel inicial del alumnado; conocerá qué aprendizajes previos tiene el grupo, qué experiencias han tenido en relación a los contenidos que va a programar y qué aprendizajes fundamentales deben tener los alumnos para asimilar los nuevos.

A. G. Monge comentó, a través de la red, algunas cosas que me hicieron reflexionar y cambiar mi plan de sesión por otro totalmente distinto para la primera sesión de la unidad. Lo que más me hizo pensar fue el hecho de que los alumnos deben primero comprender cuáles son los elementos que pueden modificarse en un juego y que cambian el mismo (número de participantes, roles, móviles, metas, tiempo, terreno de juego, sanciones, etc...) e incluso proponer ellos mismos juegos sobre los que luego, entonces sí, podríamos trabajar las modificaciones que yo proponía para la primera sesión.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

c) Equilibrio práctica-reflexión

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal defiende un modelo de Educación Física basado en la reflexión sobre la práctica, que lleva incorporado el aprendizaje consciente. Los participantes en la plataforma reflexionan sobre el equilibrio entre práctica y reflexión, tratando de ofrecer experiencias para reflexionar y buscando reflexiones sobre las experiencias vividas en las lecciones.

ahora que leo el comentario de A. G. Monge acerca del "learning by doing", pienso de qué forma podría haber introducido elementos de movimiento corporal en esta segunda sesión sin renunciar al proceso reflexivo y de trabajo en equipo compartiendo opiniones y llegando a acuerdos de forma grupal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 27 noviembre 2013)

d) La normativa en el juego

La norma en el juego no es simplemente un medio para poder jugar correctamente, sino un contenido propio de unidades como la de Juego Bueno, en las que se enseña al alumnado el objetivo de las normas y las consecuencias de su utilización o de su variación.

El ejemplo del alumno del fútbol sala es muy interesante para hacerles ver que la normativa es importante para poder jugar, pero lo es más para hacerles entender que las normativas no son divinas y que como cuestiones culturales y coyunturales que son pueden modificarse y adaptarse para que el juego sea mejor para los que están jugando en ese momento.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 1 de diciembre 2013)

e) La evaluación de los aprendizajes

Cada UD presenta alternativas diferentes de evaluación de los aprendizajes. De hecho, el docente podrá elegir en qué elementos poner el foco de la evaluación.

cualquier tarea teórico-práctica de conocer y utilizar algunas de las variables que determinan que el juego sea "bueno" puede ser interesante para ver el grado de asimilación del contenido por parte de los alumnos: hacer algún nuevo juego, ser capaz de retocar alguno de los utilizados,...pueden ser tareas de interés para la evaluación.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

yo creo que el juego bueno y lo que has ido comentando se presta mucho a evaluar aprendizajes de tipo actitudinal

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

f) Organización de las actividades

Los aspectos organizativos son tratados como una tarea del profesor en la lección de Educación Física. Se debate sobre la necesidad de que sepa gestionar correctamente los tiempos de espera para la realización de los ejercicios, ya que una gestión incorrecta puede traer consecuencias negativas, como comenta el participante.

Veo en las fotos mucha fila de espera. Ello ya sabemos que puede producir varios efectos:

- Aumenta la ansiedad esperando el turno*
- Te sientes más observado*
- Reduce las oportunidades de práctica*

Todo ello facilita los errores. Supongo que es por cuestiones de material ¿no tenéis más bancos, plinto, caballo, cajas duras, mesas y sillas... que permitan ofrecer más escenarios y con más niveles de dificultad?

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

g) El tiempo como mecanismo de presión

Este tema está ligado al de la competición, que se ha visto en epígrafes anteriores. Uno de los participantes sugiere que la utilización del cronómetro es algo negativo para el alumno metodológicamente hablando. Propone, en cambio, otros mecanismos de estímulo al alumnado como pueden ser tareas que impliquen un alto nivel de reto, diferentes alternativas de complejidad en las tareas, etc.

El cronómetro mete presión y provoca la acción sin control, por tanto, la posibilidad de error y lesión. Se podría hacer un desplazamiento con obstáculos por las espalderas: zonas marcadas con cinta de colores en las que se pueden hacer los agarres, aros atados de forma vertical y horizontal por los que pasar, bancos suecos a modo de toboganes bajo los que pasar agarrándose en las espalderas -el tobogán servirá también de obstáculo para subir y bajar o desde el que saltar a diferentes alturas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

h) Tareas para una Unidad Didáctica

Una de las razones de mayor participación de los miembros de (Re)Produce es la posibilidad de ofrecer al docente recursos, opiniones e ideas para que pueda poner en práctica en sus lecciones de Educación Física. Muchos participantes escriben en la comunidad con propuestas prácticas. A continuación exponemos algunas de ellas:

. Tareas en progresión

Me ha gustado mucho ver que al final del mismo propone casi una veintena de ejercicios que me ayudan a estructurar un poco mis ideas en cuanto a las progresiones metodológicas, de dificultad, etc.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 12 febrero 2014)

. Esquema de enseñanza del lenguaje no verbal

Mira la 1ª lección (sobre el equilibrio), intenta seguir un esquema en el que primero se les deja una exploración guiada para dotarles de recursos (formas de

equilibrarse por parejas) para luego ir pidiéndoles que afinen y entren en diálogos no verbales. Digamos que primero se les dota del vocabulario y luego puede aparecer el diálogo, la producción escénica y la creación (según en lo que quieras incidir más).

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 12 febrero 2014)

. Propuesta de actividad: juego de sillas

La lección estaba pensada para que tuviera un inicio dinámico a modo de "juego de las sillas" en la que al parar la música tuvieran que emparejarse equilibrándose con otros de forma rápida y estable. Esa actividad se aprovecharía para: animarles, "despenalizar los contactos y emparejamientos"

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 14 febrero 2014)

. Propuesta de lección: comunicación no verbal sin contacto

Puedes meter una segunda lección sobre juegos de comunicación no verbal sin contacto para que vayan metiéndose en la lógica de enviar y recibir mensajes y en la diversión de jugar con ello

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 18 febrero 2014)

. Ejercicios de toma de contacto

Para empezar creo que es importante hacer ejercicios de toma de contacto del grupo desde otro punto de vista, por ejemplo jugar con las miradas, las distancias, los desbloques articulares, ejercicios en espejo, en sombra, que se vayan moviendo sin que sepan que están bailando

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

. Enseñanza del contacto

D., enseña a tocarse a tus alumnos. Partes corporales que contactan, calidad de los contactos

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 20 febrero 2014)

. Codificación en el lenguaje no verbal

Prácticas como la de a partir de un contacto fijo y básico (en la espalda, la nuca, brazo, etc.) tratar de guiar a alguien tratando de mandar información clara y limpia. Eso puede repetirse tratando de codificarlo. Ir creando unos códigos lo más parecidos al contact e incluso utilizando los del contact en acciones tan básicas como caminar, rodar, etc

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

. Ejercicios de acuerdos no verbales

Otro ejercicio puede estar basado en acuerdos no verbales, como por ejemplo puestos espalda con espalda cómo bajamos al suelo, y cómo nos las apañamos para subir sin perder el contacto, y vamos cambiando a otras partes del cuerpo. Ejercicios de rodar por la espalda de pie, o de contrapesos mano-mano, por ejemplo, con cambio de pareja no los interpretan como danza y se puede conseguir que acaben bailando.

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 23 febrero 2014)

i) Alumnos lesionados

En relación a los alumnos lesionados en las clases de Educación Física, los participantes de la plataforma lanzan propuestas concretas.

Sobre el niño lesionado, yo creo que en esta UD es fácil su integración. Según hacia dónde quieras ir con las propuestas, pero si sigues centrado en diálogos no verbales, da un poco lo mismo si está sentado, de pie o tumbado, siempre se puede hacer una propuesta de diálogo no verbal que se adapte a su situación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 26 febrero 2014)

O sugerencias audiovisuales.

Para el tema de D. de las muletas os recomiendo ver el siguiente corto: <http://videos.sapo.pt/NpaSnzJBRH55PLlm1kFY>

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 28 febrero 2014)

j) Evaluación

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos es un tema recurrente dentro de (Re)Produce y que genera un rico debate. Los participantes proponen ideas, en diferentes Unidades Didácticas, sobre cómo llevar a cabo el proceso de evaluación.

. Co-evaluación sumativa

Una alternativa es que los grupos que hayan trabajado bien parten de un 5. Y solo pueden tener más nota, no menos; es decir, que por cada elemento evaluable bien hecho, se suman puntos. Así, las evaluaciones de los compañeros solo podrán tener un resultado positivo en las calificaciones y ya no podrán

utilizar sus apreciaciones y juicios como arma arrojadiza a aquellos que les caen peor, que son del sexo opuesto, que les han valorado muy bajo, etc

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 9 enero 2015)

. Darle menos importancia a la calificación

Yo creo que el problema no viene de la evaluación. Constantemente, en todo proceso de aprendizaje o de interacción, nos estamos midiendo, comparando, autosituando (a veces menospreciándonos, otras sobre valorándonos), y tomando referencias de cómo es nuestro fluir en esa situación. No creo que el alumnado tenga problemas con ser más consciente de su evolución, progresos y problemas. Con darles los recursos y estrategias vale, cada uno se va situando en cada momento, toma nota y sigue adelante.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 9 enero 2015)

Yo casi he renunciado a conciliar evaluación y calificación. Entiendo que la calificación responde a un sistema educativo estandarizado y masificado. La asumo como parte de las reglas del juego, pero renuncio a los sistemas complejos de calificación que intentan aquilatar todo para que el proceso parezca más "justo".

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 9 enero 2015)

. Adaptación al marco legal que exige calificación

Pero como tú bien señalas, nuestra labor docente no puede estar desmarcada de un contexto legal que prescribe unas calificaciones numéricas. A veces con esto de la evaluación me siento como un cazador de mariposas al que dejan cazar libremente en una selva, pero con la condición de que también cace serpientes. Con resignación, y para no renunciar a su pasión por las mariposas, tendrá que cazar alguna que otra serpiente para tener contentos a los que le dejan usar la selva.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2015)

. Necesidad de evaluación como información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

No puede concebirse un proceso de enseñanza y aprendizajes sin evaluaciones (nótese el plural). Aparentemente lo injusto es la calificación, pero las verdaderas injusticias se cometen por no hacer una buena evaluación: nos impiden ofrecer a cada alumno la ayuda que precisa en cada momento y ocasión.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 14 enero 2015)

k) Roles del alumno

En el juego puede haber varios roles: participante, entrenador, evaluador, etc. Cada uno de ellos aporta al alumno una perspectiva distinta de aprendizaje.

De todas formas, yo pondría siempre más cacos que polis (a no ser que sean muy hábiles). El equipo que ataca lo hace con todos y el que defiende con uno menos. El otro del equipo que defiende puede hacer de evaluador (los atacantes le pasan el folio con la jugada dibujada y él dice si ha salido o no y en qué han fallado y qué podrían hacer)

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 29 abril 2014)

la propuesta se centra en el rol de "entrenador" (me consta que vuestro profesor os ha explicado la importancia de que los alumnos pasen por diferentes roles durante las lecciones de juegos) y que lo del "torneo por equipos" es algo muy secundario, pero parece que es lo que os está dando problemas de organización

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 29 abril 2014)

l) El componente fisiológico en las clases de Educación Física

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal no pretende la planificación de lecciones de Educación Física muy ricas motrizmente, sino que propone lecciones que aporten aprendizajes relevantes al alumno. De hecho, con tan solo una carga semanal de dos sesiones (menos de dos horas reales) es cuanto menos presuntuoso pensar que se va a lograr en el alumno una adaptación fisiológica al ejercicio.

No me planteo objetivos de condición física ni fisiológica. Es más, me parece inviable tratar de dar respuesta a este tipo de objetivos en nuestras clases con dos horas semanales (en el mejor de los casos) que tenemos de asignatura.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2015)

El planteamiento de la EF difícilmente puede ser provocar efectos fisiológicos en las clases, pero es bastante complicado poder extender fuera del horario escolar nuestra influencia. Y, sin embargo, no hay otro camino.

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce , 28 febrero 2015)

Sin embargo, en ocasiones los alumnos demandan una mayor carga de movimiento en las clases de Educación Física; sobre todo si las lecciones anteriores han tenido poco tiempo de actividad motriz.

Observo que, con el trabajo de contenidos de condición física, la clase está más involucrada, trabajan mejor y son menos "guerreros" de lo que acostumbran. Tal vez, en otras lecciones, he prestado menos atención a lo motriz y, ahora, agradecen el "movimiento", era algo que esperaban con ganas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

Sin embargo, algunos participantes se muestran favorables a trabajar contenidos de condición física como un fin en sí mismos, aún sabiendo que no se puede pretender una mejora en el rendimiento.

Y por qué no tratar, como un objetivo en sí mismo, que los alumnos encuentren gusto en la práctica de ejercicios aeróbicos cíclicos (correr, nadar, bicicleta...)? Por qué parece que huimos de lo que nos suena a estereotipo?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 8 abril 2015)

m) Secuenciación de contenidos

Uno de los debates más interesantes que tienen lugar en (Re)Produce es el que gira en torno a la secuenciación de los contenidos a lo largo de toda la etapa de Primaria.

A bote pronto, se me ocurren como detalles para la secuenciación del tema a lo largo de Primaria aspectos que tienen que ver con la maduración psicológica; aspectos relacionados con la capacidad cognitiva; con las capacidades coordinativas y otros relacionados con las fisiológicas

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

Aquí exponemos un ejemplo de opinión sobre la secuenciación de un contenido concreto durante la etapa Primaria:

Respondiendo a lo que planteas de que la unidad didáctica puede ser interesante en 6º pero no tanto en 4º, no estoy de acuerdo.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 27 marzo 2015)

Los miembros de la comunidad proponen opciones basadas en sus propias experiencias docentes.

cómo trabajar esta UD a lo largo de toda la Primaria; es decir, qué matices habría que introducir o eliminar en cada curso para que hubiera progresión en el aprendizaje y no fuera esto (como pasa a veces en nuestro área) una mera repetición año tras año de los mismos contenidos con los mismos objetivos (si acaso cambiando un par de actividades para "dar el pego")

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 15 abril 2015)

Hubo un año que la secuencié en los tres ciclos, la hice en segundo, en cuarto, en quinto y en sexto. La verdad es que en 5º y 6º hice la misma UD. En segundo inicié la resistencia aeróbica, explicando las fases de la respiración, cómo había que respirar... En cuarto además de EF les daba matemáticas y me pareció buena idea trabajar las distancias, por lo que medimos la pista y trabajamos distancias y tiempos (no desde el punto de vista de la competición). Y en quinto y sexto ya introduje la frecuencia cardiaca, del estilo a lo que ha hecho G. en 4º, sin los deberes que les mandaste hacer que me parecen muy interesantes.

(Comentario de estudiante-participante 3 en (Re)Produce, 16 abril 2015)

Algunos participantes tratan de centrar el debate de nuevo en la secuenciación concreta de los contenidos; en este caso, sobre la carrera saludable.

Entonces, ¿cómo programaríais esta UD para toda la Primaria? Hablo sobre el papel. ¿Haríais exactamente lo mismo en cada uno de los ciclos LOE?, es decir, ¿Haríais la UD con tres "niveles"? ¿O trataríais de distinguir, también sobre el papel además de en las clases puras y duras, entre 1º y 2º, entre 3º y 4º y entre 5º y 6º?

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

En mi cole, por ejemplo, hacen las programaciones anuales de EF por ciclos (1ºy2º, 3ºy4º, 5ºy6º), por lo que los alumnos de 1º harán lo mismo cuando estén en 2º y así sucesivamente.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

Hay participantes que piensan que no es conveniente hacer programaciones secuenciadas demasiado cerradas, siendo para ellos mejor establecer unos elementos básicos de progresión sobre los cuales ir ajustando la secuencia de enseñanza dependiendo del contexto, de los alumnos, etc.

Yo creo que no podemos secuenciar por cursos o ciclos de forma cerrada, sino tener unos indicadores generales de lo que más o menos puede pasar en una progresión. Ya sabéis que aplicar, por ejemplo, los estadios de Piaget a rajatabla, hasta el mismo Piaget decía que era una aberración. Tenemos niños muy diferentes que se encuentran en fases madurativas distintas y con personalidades y culturas familiares diversas. Ello imposibilita y hace que no sea recomendable ser muy rígidos con las programaciones, pero sí que creo que está bien tener unas orientaciones para poder ir dando los sucesivos pasos y conectando con las necesidades y posibilidades de cada grupo.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

n) La competitividad

Hay profesionales de la EF muy a favor de la competitividad como herramienta educativa y otros totalmente en contra del uso de la misma en las clases de EF.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

Finalmente, como ya se ha tratado en otros epígrafes relativos a diferentes perspectivas, la competitividad es otro asunto que cosecha un gran volumen de intervenciones en (Re)Produce. Se pueden establecer dos grupos básicos dentro de los miembros de la comunidad en referencia a este tema: los que apuestan por la competitividad como herramienta potencialmente educativa y los que se oponen a su uso en las clases de Educación Física.

Yo creo que la competitividad tampoco es mala en los alumnos (mientras que sea positiva y no lleve a comportamientos disruptivos en la clase). Me parece que gracias a ella, cada uno aprende a limitarse, a manejar mejor la respiración, el cuerpo (a aprender a aprender que se dice)... que son temas muy importantes para alumnos atraídos por el deporte a edades muy tempranas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

Me parece que con la competición, se pueden aprender valores muy importantes, como la cooperación (esto conlleva que un alumno con habilidades corporales más desarrolladas, ayude a los de su equipo que no se manejan tan bien), tolerancia entre rivales y entre compañeros de equipo...

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 9 abril 2015)

Quizá el punto en el que la mayoría de los miembros de la comunidad concuerdan es en el de que la competitividad en sí misma no es educativa. Debe ser sometida a un tratamiento pedagógico que la utilice con un fin educativo.

La competitividad, al igual que pasa con todo, no es buena o mala en sí misma. Dependiendo de lo que haga el maestro, de cómo lo haga, de lo que quiera conseguir, etc., será un mejor o un peor recurso a emplear en nuestras clases.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

¿Crees que a todos les da igual haber dado más vueltas en 5 minutos? Pienso que es complicado quitar el componente competitivo a una actividad de este tipo.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

Este tema de la competitividad da lugar a diferencias de opinión entre los participantes. Por ejemplo, uno de ellos opina que a los alumnos de Primaria no les importa de forma natural la competición, sino que son los adultos quienes les

lanzan hacia el gusto por ella. Otro participante muestra su desacuerdo respondiendo:

Yo no estoy muy de acuerdo con eso que decís alguno de vosotros de que a los niños no les importa demasiado la competición, que somos nosotros los que les contaminamos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 abril 2015)

5.3.5.3.2. Sobre el alumnado

a) Implicación del alumno

La implicación de los alumnos en las tareas propuestas, según los comentarios de los participantes en (Re)Produce, guarda relación con al menos dos factores:

. El alumno siente que se le da protagonismo

de tu relato me parece que tus alumnos reaccionan como tantos otros: cuando ven posibilidades de "decir yo", se implican.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce , 1 diciembre 2013)

. Motivación entre iguales

mi experiencia me va diciendo que se implican más en lo que hacen cuando es un igual quien se lo dice, más que cuando es el maestro.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

b) Agrupamientos naturales

Los datos recogidos a partir de las experiencias de los docentes en (Re)Produce señalan que, de forma natural, los alumnos tienden a emparejarse por grupos de afinidad, ya sea por razones de género, de amistad, etc.

Respecto a los comentarios que haces sobre cómo encaran los grupos que se han formado (en la medida que los hicieron libremente se agruparon chicos-chicas en su mayoría) parece que has detectado que hay una mayor tendencia hacia "la decoración" en ellas (así como a la división de funciones) y a la acción (y el gregarismo) en ellos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 5 diciembre 2013)

En cuanto a la formación de los grupos, no ha habido ningún problema. En esta clase, como en el resto de clases de cuarto, se notan los grupos de afinidad

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 marzo 2015)

c) Apreciación asimétrica de los errores y aciertos ajenos

Los alumnos muestran una mayor inclinación a la detección de los errores de los compañeros que a la alabanza de los mismos.

Me he dado cuenta de que los niños tienen una gran facilidad para ver los errores de los otros y les cuesta mucho decir los puntos fuertes sin que se le tenga que pedir el profesor.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

d) Las relaciones en los trabajos grupales

Los trabajos en equipo son una fuente muy rica de aprendizajes sobre el alumnado.

El trabajo en grupo ya de por sí da lugar a un campo extraordinario de experiencias llenas de comportamientos y actitudes y formas de ver y entender las relaciones. Se puede sacar mucho jugo de estos trabajos grupales.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

A través de este tipo de trabajo pueden detectarse problemas relacionales en el alumnado.

Es un buen trabajo para que salgan a la luz los problemas de relación que tienen los grupos con los que trabajamos

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

En cuanto al número ideal de componentes en el grupo, algún participante establece el máximo en cuatro.

Por otra parte, como se ve en el vídeo, si los grupos son de más de 4, las posibilidades de que todos opinen y lleguen a acuerdos se reducen muchísimo y unos pocos toman el micrófono y no suelen soltarlo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 23 abril 2014)

Como ya se ha comentado en un epígrafe anterior en relación a los agrupamientos naturales, cuando el alumnado se siente libre para elegir compañero suele agruparse por afinidad. La afinidad de género es una de las más destacables. Cuando es el profesor el que decide hacer las parejas o los grupos, dependerá del alumno la reacción que muestre ante tal imposición.

hago parejas chico-chica. Como a estas alturas ya me conocen, no se quejan de que las parejas tengan que ser chico-chica. Sin embargo, a una chica le tocó

como compañero a un alumno que no está demasiado integrado en el grupo y, conociéndole, tampoco hace demasiado por integrarse. No tiene muchas habilidades sociales y eso hace que, cuando quiere gastar bromas o hacer alguna "gracia", siempre sean demasiado bruscas para el resto

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

e) El alumno es capaz de comprender la consecuencia de la modificación en una tarea

A partir de una experiencia lúdica en una lección narrada en (Re)Produce, uno de los participantes hace una conclusión sobre la capacidad de los alumnos de entender qué consecuencias tiene la modificación de los elementos en una actividad.

Esta es una evidencia de que ellos saben analizar las consecuencias de cada elemento que se modifica

(Comentario de participante 7 en (Re)Produce, 12 diciembre 2013)

f) Dificultad para comprender la ausencia de movimiento

Aquellos alumnos que no tienen una amplia experiencia previa en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal tendrán dificultades al asumir los tiempos de reflexión en los que no hay actividad motriz.

cuando los alumnos no están acostumbrados a tiempos de reflexión (sin actividad motriz dinámica) les cuesta más aceptar la ausencia de movimiento. Es difícil hacerles ver que no "están perdiendo Educación Física", sino que todo lo que se está haciendo es Educación Física.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 diciembre 2013)

g) La motivación del alumno

La motivación del alumnado depende de numerosos factores. Los participantes de (Re)Produce hacen diferentes apreciaciones sobre este tema.

. Motivación ante un contenido

En primer lugar me ha sorprendido gratamente ver cómo, aún viniendo de casi tres semanas de vacaciones y teniendo la clase a segunda hora, traían todo preparado y todos sabían lo que "tocaba" en la sesión de hoy. (D., 8 enero 2014)

Los alumnos estaban motivados, enganchados con el contenido y estaban entretenidos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

. Alumnos que contagian la desmotivación al resto de la clase

Todos los alumnos están respondiendo bien a la UD y su motivación va en aumento menos uno de los niños, propone el cambio de juego constantemente cuando todos sus compañeros sienten una gran motivación hacia el tema. Él les intenta involucrar en su idea de que "es aburrido" y con algunos lo consigue.

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Ahí la táctica puede ser no hacerle caso hasta que se extinga la conducta y solo compensarle cuando sus conductas estén dentro de la tarea propuesta. Si ha traído una jugada planificada se le puede poner como entrenador, pero yo creo que tendrías que valorar si te merece la pena recompensarle a él poniéndole de entrenador o reforzar a otros alumnos/as que lo necesiten más y cargar con su desaprobación y posible boicoteo.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

Para el alumno que dice que el juego es aburrido una opción sería promover que el sea el que haga la estrategia y comprobar si se cumple, es decir, darle un rol en un cierto momento como organizador del grupo para que se integre e involucre en el juego.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 8 mayo 2014)

Yo no le daría más importancia. Tomad nota de en qué momentos se enganchan más y atajar el tema con más contenido y enseñanza (estos niños suelen respetar cuando ven que logran cosas que antes no eran capaces).

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 11 mayo 2014)

. Estrategias para aumentar la motivación de los alumnos

Además de ir felicitando a los polis cuando lo hacían bien. Y parece que tuvo su efecto ya que no volví a escuchar ninguna queja y además algunos me pedían ser polis jeje.

(Comentario de participante 8 en (Re)Produce, 7 mayo 2014)

h) El alumnado, sin intervención docente, tiende a simplificar sus propuestas de juego

Cuando el docente no interviene en las propuestas de tarea en una lección, sino que le deja ese papel al alumnado, éste se queda en un nivel de propuestas muy básico que no excede de lo que éste domina y conoce.

El alumnado de estas edades recurre a estructuras de juego que parecen más complejas tipo (gymkanas), aunque, realmente son más simples que otras estructuras de juego (se basan en la estructura básica de los juegos de órdenes y

de resolver retos simples aislados), aunque organizativamente puedan suponer un reto. En los retos que proponen se ve la cultura del alumnado. Sin intervención del docente, el alumnado propone lo que sabe (lanzamientos, carreras...), por lo que comentas no parece que se hayan exprimido mucho la cabeza :-)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

i) Los alumnos aprenden a gestionar mejor el tiempo

Si se ha hecho una correcta actuación metodológica, el alumnado es capaz de aprender a gestionar el tiempo más eficientemente.

con el transcurso de las sesiones, han aprendido a gestionar mejor el tiempo y a reservar de forma consciente cinco minutos al final de la sesión para el tiempo de puesta en común.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

j) Factores que inciden en las expectativas hacia el resto y el status de los alumnos

Los participantes en (Re)Produce exponen diferentes factores que se relacionan estrechamente con las expectativas que un alumno tiene del resto de compañeros y con su propia situación dentro del grupo.

. Rendimiento académico en otras asignaturas, habilidad física, inteligencia y habilidad social.

Con esta observación exploratoria aventuro un primer esquema de factores que pueden estar implicados en las redes de interacción/presión entre iguales a la hora de hacer estas actividades: más allá de la actividad concreta y de la clase de EF, el grupo se ha ido construyendo con una serie de relaciones que determinan diferentes estatus y expectativas hacia cada componente. En este caso creo que en esta construcción se ven implicados factores de rendimiento académico en otras materias, habilidad física, inteligencia, y habilidades sociales.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

. Sentirse observado, bromas.

Vemos ejemplos de las formas sutiles de influencia/presión sobre otros: desde sentirse observado a ser incitado, pasando por risas o pequeñas bromas. También vemos formas de evasión de la presión (Marcos marchándose cuando Manu le dice que si le sale el grimpeo) y es que parece que cada niño asume su rol en el grupo y no todos se dejan llevar por los comentarios. De esta manera, podríamos conjeturar que hay más presión entre los que tienen cierto nivel de habilidad que entre éstos y los más torpes. Por los indicadores que he podido

observar parece que esa presión sería mayor entre niños que de niños a niñas o entre niñas, pero ya digo que esto son conjeturas para orientar mi observación futura.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 20 marzo 2014)

. Lo que otros hacen.

con las preguntas que ha hecho A. los alumnos no han podido soslayar lo importante de hacer delante de los otros, de observar a los otros y de comportarse de determinada manera cuando otros hacen y los observamos.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

. Desprecio y burla en los chicos, sobreprotección en las chicas.

Las expectativas de los chicos se traducen muchas veces en desprecio y burlas y este caso nos muestra cómo las expectativas de las chicas se traducen en sobreprotección

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

...nos muestra otra forma de expectativas y me da que asoma cierto orgullo en el papel que le han otorgado sus compañeras

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

k) Riesgo de abandono ante actividades demasiado retadoras

En el aula observamos a alumnos muy bien dotados motrizmente y a otros que están a un nivel muy inferior. Cuando el docente propone tareas orientadas al grupo con mayor habilidad puede provocar desmotivación, incluso abandono, en los alumnos que se sienten poco competentes motrizmente.

Al poco de comenzar, tres de los alumnos más "dotados" han cogido otro banco y me han preguntado que si lo podían poner encima del que querían. Parece ser que un solo banco era demasiado poco reto para ellos. Les he dicho que vale. Lo que he observado es que, automáticamente, las niñas que había en esa estación y J. (un niño delgadito y pequeño con muy poco salto vertical) se han ido a otra estación. Se deduce que la razón es que la dificultad había aumentado demasiado para ellos

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

l) Aprendizajes de los alumnos

Es un aprendizaje que han hecho los alumnos en la unidad didáctica. Son dos cosas: saben dónde se sitúan y saben dónde los sitúan

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

Los participantes en (Re)Produce expresan cuáles creen que han sido los aprendizajes de los alumnos ante una propuesta educativa. Algunos de ellos son:

. Criterios de realización en la representación de Acrosport

Los alumnos han experimentado bastante y creo que han entendido algunos criterios de realización (como el de la fluidez) que he ido comentando mientras hacían las actividades.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 febrero 2014)

. Aprendizaje de una habilidad, habilidades sociales, concentración en la tarea, capacidad de reflexión, etc.

continuamente manejamos muchos datos que nos aproximan a la experiencia del niño o niña: sabemos si ahora es capaz de hacer una habilidad, si aplica unos procedimientos para realizar las tareas que antes no usaba (por ejemplo ayudar a otros, preocuparse cuando se han hecho daño, recoger el material...), si se concentra en las tareas, si reconoce que le gusta lo que hace con nosotros, si utiliza razonamientos que antes no era capaz de usar...

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 17 noviembre 2014)

. Valores: comprender las diferencias y valorarlas, respetar a los demás.

podríamos saber si hemos alcanzado esa enseñanza de calidad si hemos sido capaces de dar respuesta a temas ligados a la educación en valores, en los que los escolares han sido capaces de poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje que les va a garantizar un proyecto de vida valioso. Si han sido capaces de perder el miedo al contacto con el otro, de comprender la diferencia entre los cuerpos de unos y otras, de valorar las diferencias y apreciar las similitudes, de no rechazar a los demás por diferencias cualitativas, etc., entonces habremos ofrecido una enseñanza de calidad.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 17 noviembre 2014)

. Aprendizajes que llevan a aprendizajes.

Ya sabéis que a ello hay que añadir que los aprendizajes siempre llevan aparejados múltiples aprendizajes. Recordad que por ejemplo, aprender a saltar a la comba lleva consigo temas relacionales, espacio-temporales, emocionales...

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 noviembre 2014)

m) Los alumnos ante el contacto físico

Durante la Unidad Didáctica de Contact Dance se genera un debate sobre el contacto físico. Desde la perspectiva del aprendizaje sobre el alumno, hay algunos comentarios interesantes:

Los niños entienden que para hacer una pirámide debe existir contacto, igual que para hacer judo o para jugar a las estatuas. Pero cuando este contacto está enmarcado en una actividad de baile (o similares), ese contacto cobra un sentido distinto para ellos.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 17 febrero)

La percepción de necesidad de contacto varía dependiendo de la tarea para el que se demande. De todas formas, cuando el alumno está implicado en la actividad aumenta el nivel de contacto físico con los demás sin que esto suponga un problema.

En las fotos que adjunto en este post creo que se percibe lo implicados que los alumnos han estado en las actividades. De hecho, ha habido mucho más contacto del que yo pensaba que habría.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

El rechazo de contacto es una manera del alumno de escaparse de lo que teme y de la necesidad de expresar su cuerpo y sentir el de otros.

Todo esto son refugios del alumnado ante la incomodidad y el miedo del contacto. Buscan fórmulas de evadir el cuerpo vivencial, la conciencia sobre su cuerpo y los efectos emocionales que el contacto con el cuerpo de otro provoca.

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 21 febrero 2014)

n) La influencia de los espacios en la actitud del alumnado

El lugar en el que tiene lugar una sesión determina en gran medida la actitud que los alumnos tendrán en la misma. Si el espacio es bueno, el alumno responderá mucho más positivamente ante las tareas propuestas que si el espacio no cumple las exigencias de la tarea.

Para terminar, decir que este grupo se ha portado en esta sesión bastante mejor de lo que suelen portarse en el pabellón. Tal vez es que tienen interiorizado que el aula-clase es para “aprender y comportarse” y el pabellón y la Educación Física para “desfogarse”.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 febrero 2015)

El espacio con el que hemos contado, también, favorece el desarrollo de la lección. Teníamos el pabellón para nosotros solos, y no tener a otros dos grupos cerca favorece la concentración y atención del alumnado.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 15 marzo 2015)

ñ) Los límites, importantes para los alumnos

los niños se calman con límites y rutinas, les hace tener más seguridad y tranquilidad para centrarse en lo que se tienen que centrar.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 marzo 2015)

Otro de los aprendizajes sobre los alumnos que puede extraerse de los comentarios en (Re)Produce tiene que ver con los límites, como reza el comentario anterior. Los alumnos tienen una gran necesidad de límites claros dentro de los cuales puedan desarrollarse.

Lo disciplina no debe extenderse en el tiempo pues si los límites no quedan definidos los problemas solo pueden ir a peor.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce, 19 marzo 2015)

Para algunos miembros del grupo, es importante que las normas que conformarán los límites estén claras desde el principio y, a poder ser, pactadas entre alumnos y profesor para que el alumnado las sienta como suyas, no como una imposición.

una vez puesta la norma (algunas veces las normas se ponen y otras veces (cuantas más mejor) se pactan), se aplica.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 20 marzo 2015)

o) Las élites motrices sobrevaloran sus capacidades

las élites motrices sobrevaloran sus posibilidades. Suelen ser los que desde el principio corren al máximo de sus posibilidades y, en consecuencia, les cuesta terminar el reto. Sin embargo, los alumnos con más dificultades motrices, tienden a ser más inteligentes, a gestionar mejor su esfuerzo, de manera que

superan los retos. Los que son buenos resulta que no lo son tanto como debieran y los que, partiendo de la idea de que no son demasiado capaces, se demuestran a sí mismos que sí lo son.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 28 marzo 2015)

Un participante utiliza la expresión “élites motrices” para referirse a aquellos alumnos con grandes habilidades motrices. Este mismo participante comenta que los alumnos mejor dotados motrizmente tienden a sobrevalorar sus capacidades, llegando en ocasiones a obtener peores rendimientos simplemente por un desajuste en la percepción de su propia competencia motriz.

hay alumnos que no entienden que el objetivo no es ganar ni correr más o más deprisa que los demás y, por consiguiente, e igual que te pasaba a ti el curso pasado, se dedican a correr lo más rápido que pueden. En este caso, suelen ser también los más competentes motrizmente pero también los que, no siéndolo, sobrevaloran sus posibilidades.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

p) Alumnos con problemas de comportamiento

Por último, en (Re)Produce se extraen algunos aprendizajes sobre los alumnos que presentan problemas de actitud en clase. Algunos participantes señalan que, si bien es cierto que el docente debe tener paciencia y buscar cualquier posibilidad que mejore la actitud del alumno y le permita seguir siendo parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, el alumno debe mostrar algo de voluntad a la hora de cambiar.

la actitud de estos dos alumnos en particular es algo que ya, desde hace tiempo, me empieza a cargar irremediamente. Soy consciente de que mi labor pasa por tratar de hacer a todos partícipes y buscar estrategias que lo hagan posible. Pero también soy consciente de que la labor de enseñar tiene un componente de “educabilidad” y, como el alumnado no ponga nada de su parte, me complica mucho buscar ese compromiso y esa disposición favorable.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 22 febrero 2015)

Aunque lo que estén haciendo no les emocione, seguro que preferirían hacerlo antes de estar sentados, aunque sólo sea para poder seguir haciendo el moñas. Es una forma de hacerles entender que si no cumplen unos mínimos de respeto, se quedan fuera. No dejamos fuera a los “malos motrices”, sino a los “malos actitudinales”. Además, por perderse unas cuantas tareas no les va a pasar nada. Yéndonos al fin último de la enseñanza, creo que en ese momento les educa más estar castigados que estar haciendo el ejercicio mal.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 febrero 2015)

Cuando es una minoría la que distorsiona el funcionamiento de la clase, esto puede atajarse fácilmente desde el punto de vista metodológico.

Pongámonos en el mejor de los casos: los demás están convencidos de que eso es lo que debe ser la ef y solo tienes dos díscolos que te lo ponen un poco difícil. Si fuera así yo creo que el tema es sencillo. Nada que no pueda conseguir un buen profesional con paciencia y decisiones oportunas y acertadas

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 22 febrero 2015)

El docente hará todo lo que está en su mano y utilizará cuantos mecanismos metodológicos sean necesarios para entender las razones que llevan a un alumno a mostrar una actitud disruptiva en clase.

Lo de los alumnos díscolos es un tema complicado. Creo que es obligación del maestro tratar de comprender por qué el alumnado se comporta de una manera determinada.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 abril 2015)

5.3.5.3.3. Sobre la profesión

a) El refuerzo positivo como amortiguador de la incertidumbre del docente

Cuando el profesor enseña un contenido por primera vez, no sabe cómo va a reaccionar el alumnado, qué tareas van a funcionar y cuáles no, etc. El feedback de los alumnos puede ser un refuerzo negativo o positivo.

Creo que como docentes, ante la incertidumbre que produce enfrentarse a la aplicación de un contenido nuevo, necesitamos tener refuerzos positivos, ver que el alumnado está interesado en el tema y que las lecciones fluyen. Comenzar con algún rechazo o mala cara suele ser un freno que nos lleva al abandono de la innovación.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 4 diciembre 2013)

b) Actitudes ante otros como docentes: diversidad, no utilizar nuestra posición de poder

Hay siempre alumnos con los que el docente tiene menos afinidad, pero este docente debe evitar a toda costa la mala utilización de la situación de poder que le otorga su rol de profesor.

creo que nuestra perspectiva como educadores debe incluir que aceptamos al otro, valoramos la diversidad, no aprovechamos nuestra posición de poder o intentamos que se tenga en cuenta nuestra perspectiva

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce , 5 diciembre 2013)

c) Hay que producir en los alumnos reflexiones más allá de la Educación Física

La Educación Física no es un fin en sí mismo, sino que es un área más que debe contribuir al desarrollo integral del alumno. Por lo tanto, el docente tratará de que los aprendizajes tengan trascendencia más allá de la propia asignatura.

¿entienden que estos fundamentos son los de la convivencia de una sociedad? (pregunta) Gracias por esta pregunta. Me ha abierto los ojos a la necesidad de producir en nuestros alumnos reflexiones que vayan más allá de la propia Educación Física (respuesta).

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 11 diciembre 2013)

d) Necesidad de movimiento en las clases de Educación Física

Las situación de la Educación Física dentro del currículum educativo no permite tener grandes aspiraciones en cuanto al efecto que el ejercicio físico en las clases tenga en la condición física del alumno. Sin embargo, aún así el panorama tan desastroso de sedentarismo y obesidad infantil en el que se encuentran los alumnos en la actualidad infiere un cierto carácter de urgencia de actividad física en las clases de Educación Física.

Es cierto que, al menos en España, los profesionales de la Educación Física vemos cómo se reducen las horas de la asignatura, al mismo tiempo que observamos un aumento del sedentarismo en la población infantil (lo cual trae consigo problemas de salud, sociales, relacionales, del uso y disfrute del tiempo libre...), lo que hace que en ocasiones vivamos con demasiada tensión la necesidad de que los alumnos "se muevan" en nuestras clases.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 diciembre 2013)

e) La importancia de la evaluación como profesionales de la enseñanza

El docente de Educación Física debe tener claro el lugar al que quiere que lleguen sus alumnos y herramientas para evaluar si estos objetivos se cumplen o no, para hacer las modificaciones pertinentes.

Puesto que la evaluación es algo que orienta al maestro con respecto a los objetivos que quiere conseguir, qué conductas deben mostrar (o no) los escolares, qué actividades son las más apropiadas para trabajar los contenidos propuestos y qué recursos y estrategias vas a emplear para ello, si no tienes claro eso, al final puede parecer que propones algo como pudieras proponer cualquier otra cosa. Si en lugar de maestros fuéramos abogados o médicos y no tuviéramos claro cómo defender u operar a la persona en cuestión, ésta estaría jodida.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

f) La naturaleza de la profesión del docente de EF: ¿qué se puede programar? ¿cómo se pueden conocer los efectos de la programación?

Uno de los elementos de la enseñanza que se tratan en (Re)Produce es la existencia de una gran diferencia entre lo que se programa y lo que ocurre realmente en el aula. El número de alumnos, la tipología de los mismos, sus experiencias previas, su nivel de habilidad, el contexto familiar, el contexto escolar, las instalaciones, la meteorología, los imprevistos, las lesiones, etc, son variables que afectan en mayor o menor medida al grado de parecido que la realidad tiene con la programación que el profesor hace previamente.

La verdad es que este tema me ha hecho reflexionar mucho sobre la naturaleza de nuestra profesión y sobre la claridad de los temas para nosotros los profesores. ¿No os pasa que la realidad os muestra aprendizajes y contra-aprendizajes que antes de aplicar la UD ni os habíais imaginado? Si esto es así, aparece la pregunta de ¿qué se puede programar? o ¿cuándo se termina de ser un buen profe que está seguro de cada cosa que propone y de los efectos que tendrá?

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 8 enero 2013)

En (Re)Produce los participantes reflexionan sobre hasta qué punto es posible programar la acción docente y los objetivos que se prevén lograr, dado el gran número de factores que pueden alterar lo programado, como se ha comentado anteriormente. Uno de los participantes sugiere que la programación es necesario hacerla, pero que el docente debe tener en cuenta que no pasa nada si no puede cumplirla al pie de la letra.

¿Cuántas veces hemos oído eso de que los planes están para no cumplirlos? Tan mal profesor es quien no lleva un plan de lección establecido como el que, pase lo que pase, lleva a término el plan previsto sobre el papel.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

g) Modificación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta variabilidad que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que el profesor deba estar dispuesto a hacer modificaciones continuas sobre lo programado.

el maestro se ve obligado a rehacer continuamente el proceso de enseñanza/aprendizaje y, lo que a priori debiera tener claro, luego va cambiando en función de lo que va sucediendo y de las necesidades que van apareciendo

(Comentario de participante 5 en (Re)Produce, 8 enero 2014)

h) Las relaciones interpersonales, claves en la construcción de conocimiento y la mejora pedagógica

El profesor de Educación Física, según algunos participantes en el grupo, no puede llevar a cabo su acción docente en aislamiento, sino que ésta mejorará en la medida en la que interactúe con otros docentes, con el alumnado y con toda la comunidad educativa.

es indispensable, en la construcción de nuevo conocimiento y en la mejora de la práctica pedagógica, las relaciones interpersonales, la interacción social y el diálogo con los otros. Algo que, en el ámbito de la enseñanza, a veces no es sencillo.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 10 enero 2014)

i) Dar lugar a que todos puedan experimentar es una parte del aprendizaje

El concepto de “learning by doing” tratado ya anteriormente en este capítulo se basa en el aprendizaje a través de la práctica. Muchos de los aprendizajes que tienen lugar en el alumnado se producen cuando éste se enfrenta a tareas a las que nunca antes se había enfrentado, solucionando problemas motores que le hacen aprender.

¿no deberíamos intentar que los escolares traten de ayudar a aquellos que peor se les da porque eso, precisamente, los enriquece a todos como grupo?, ¿restar oportunidades de práctica no lleva a que, el que no sabe, no sepa nunca porque nunca prueba, ni experimenta, ni pone en práctica?

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 14 enero 2014)

j) El sentido de nuestra profesión: ayudar a los alumnos a progresar en centros de interés, no solo proponer actividades

Cuando las propuestas que se hacen a los alumnos son iguales que las que se les ha hecho anteriormente es complicado que se produzcan aprendizajes. Por ello se revisarán las progresiones de contenido y de complejidad a lo largo de los cursos.

Ese es nuestro trabajo (profesión): ayudar a progresar a los alumnos en contenidos de interés. Son demasiadas las veces en las que nuestra profesión se queda en proponer actividades que los alumnos tienen que resolver con el conocimiento que ya poseían y, con ello, ya creemos que hemos puesto en marcha un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esto nos daría para hacer una tesis de cómo son nuestras propuestas o actividades en las clases de EF.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 17 enero 2014)

k) Equilibrio acción por emulación - miedo al rechazo

Uno de los retos del docente de Educación Física es gestionar correctamente las respuestas del alumnado ante las tareas propuestas. Algunas de ellas se producen por querer imitar a los alumnos más competentes desde el punto de vista motriz y otras por miedo a sentirse rechazados por el grupo o por los líderes de la clase.

Resulta frágil el equilibrio entre intentar algo nuevo saliendo de la zona de confort animado por la emulación (supongo que así aprendemos los humanos) y el verse forzado a hacer por miedo a la burla o el rechazo. No sé qué pensáis. Me parece un tema clave en nuestra profesión

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

l) El valor que los alumnos dan a la Educación Física, un reto de la profesión

Un indicador interesante, para algunos participantes en el grupo, de la buena marcha de las actuaciones docentes es que el alumnado dé valor a lo que hace en las clases de Educación Física, que le encuentre un sentido y una importancia como área curricular y necesaria para su desarrollo.

Desde hace algunos años veo que P. consigue cada vez más alumnos que creen en lo que se hace como algo importante y no como algo que no sirve para mucho. Es uno de los grandes retos que tenemos en la profesión. No se trata de que nos valoren otros como profesionales, sino que los alumnos de todos los días valoren lo que hacemos.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

m) El discurso docente

Uno de los aprendizajes del profesor de Educación Física es saber cuándo es conveniente hablar en clase y tener la habilidad de utilizar las palabras adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lugar de entorpecerlo.

Con respecto a que "Cada cosa que se hace y se dice en nuestras clases tiene importancia", no puedo estar más de acuerdo. Un profesor habla mucho (demasiado quizá) a lo largo de la jornada lectiva. Es como en las relaciones de pareja, por ejemplo. ¡Cuántos disgustos nos habríamos ahorrado sabiendo callar/hablar a tiempo!

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

Algunas veces, de forma involuntaria, el discurso docente se tiñe de ciertos mensajes que pueden calar en el alumno y quedar incorporados a su aprendizaje.

Hay que pensar qué capital cultural, que diría Bourdieu, transmitimos a nuestros estudiantes, no vaya a ser que, con algunas de nuestras actuaciones, vayamos a perpetuar algunas situaciones de manera inconsciente.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 23 marzo 2014)

n) La tendencia docente/discente varía según el contenido

Dependiendo de cuál sea el contenido, será uno u otro el papel que el profesor tenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tendencia docente, en mi caso y en esta UD en particular, tiene que ver con ofrecer escenarios de experiencia y práctica. Creo que en este tipo de sesiones es más condicionante la tendencia discente que la docente, ya que al alumno se le dota de mayor libertad que en sesiones con metodologías más directivas.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 21 marzo 2014)

ñ) El síndrome de la camiseta mojada

A partir de un comentario de un docente en el que señalaba que se encontraba satisfecho porque los alumnos habían terminado exhaustos después de una lección de Educación Física, algunos participantes utilizaron el término “síndrome de la camiseta mojada” para referirse a la concepción de que la intensidad motriz de las clases es un signo de éxito.

Está claro que vosotros ya os vais "vacunando" contra el síndrome de la "camiseta mojada", jeje y tu aportación aquí lo demuestra. Pero es verdad que todos tenemos muy arraigado lo del activismo y nos cuesta identificar a veces dónde está el aprendizaje y dónde la actividad por la actividad. En mi caso, hasta que no tuve oportunidad de que me lo hiciesen ver, no comencé a comprenderlo. Por ello me parecen interesantes los grupos de trabajo en los que diferentes personas comentan desde sus puntos de vista.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

Uno de los participantes sugiere que este “síndrome” es más propio de docentes novatos y que, con el paso del tiempo, se terminan dando importancia a otros elementos más decisivos a la hora de establecer el éxito de una lección.

Lo que comenta G. respecto al agotamiento de los niños creo que es un problema fundamentalmente de los docentes noveles, como yo en este caso, pero creo que dar ese salto hacia la importancia del aprendizaje por encima de que acaben agotados se adopta con la experiencia, pero esta claro que cuanto antes se adopte mejor.

(Comentario de participante 9 en (Re)Produce, 27 marzo 2014)

o) Redes de presión entre el profesorado

Uno de los docentes del grupo comentó que un profesor de otra asignatura le había solicitado usar su hora de Educación Física para terminar un trabajo con los alumnos. Algunos participantes mostraron su rechazo ante este tipo de peticiones, señalando que una de las formas de hacer valer la asignatura era impidiendo que

ésta fuera un comodín sujeto a la utilización por parte de cualquier profesor del centro para llevar a cabo sus proyectos.

entiendo las redes de presión que se establecen entre profesorado y cómo en un centro concertado o privado (si me apuras en uno público en el que aspiras a permanecer tiempo), se hacen ciertos pactos o concesiones.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 28 marzo 2014)

Hacemos notar la precisión que se hace al referirse al tipo de centros en los que es más frecuente que existan estas redes de presión. Naturalmente, tendrán lugar con mayor frecuencia en aquellos contextos en los que las relaciones entre profesores son susceptibles de quedar dañadas si no se aceptan las peticiones entre colegas.

p) La formación del docente

Aunque este tema se tratará con mayor profundidad en el próximo capítulo, desde el punto de vista de los aprendizajes sobre la profesión este es un asunto relevante que aparece en varios comentarios en (Re)Produce y por esta razón está incluido como un epígrafe más dentro de este apartado. Hay diferencia de opiniones acerca de la formación del profesorado. Algunos participantes creen que ésta es deficiente y poco orientada a la realidad de la profesión, mientras que otros defienden la formación inicial existente en nuestro país.

Me parece interesante el tema de la formación del profesorado. Mi experiencia como estudiante de INEF, Magisterio, Máster, etc... me permite afirmar sin vacilar que la educación universitaria no tiene una orientación realista hacia la práctica docente del futuro profesor. No me atrevo a decir qué porcentaje de lo que me han enseñado me sirve para mi día a día. Sé que es bajo. Con eso me vale.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Una reflexión totalmente contraria a la mía. En mi caso, la formación inicial (en Magisterio) ha sido determinante para formarme como maestro y para desarrollarme como investigador de mi práctica.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 19 marzo 2014)

Otros participantes, aunque no expresan su opinión de forma explícita, sí reconocen que existen ciertas deficiencias de formación como profesionales de la Educación Física e incluso proponen buscar una solución a estas deficiencias.

Por ejemplo, es un buen trabajo para ver las deficiencias de formación que tenemos como profesionales y no estaría mal que pudiéramos remedio

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 18 marzo 2014)

q) Cultura profesional y formación docente

Para algunos miembros de (Re)Produce, resulta mucho más sencillo para un profesor enseñar contenidos que le son más afines y de los que tiene una mayor experiencia y conocimiento. Cada cual tiene su cultura profesional y esta condiciona su forma de enseñar y de seleccionar aquellos contenidos que cree importantes para sus alumnos.

En primer lugar, quisiera resaltar que me ha sorprendido mucho (aunque es un poco tono irónico) la facilidad de D. para abordar este tema de un modo tan decidido, sin dudas y con una simple lectura de la unidad didáctica. Lo ve más cercano a su cultura profesional y a su formación como profesor.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

r) La Educación Física como marco para el conocimiento de los alumnos

El área de Educación Física es potencialmente útil para obtener información muy interesante sobre los alumnos, sus relaciones, sus debilidades, sus necesidades, etc.

la gran validez que tiene la Educación Física como terreno de exploración de muchas cosas que trascienden a la propia Educación Física. Quiere decir que en las clases de Educación Física se produce información muy valiosa para conocer a los alumnos y establecer una estrategia educativa más adecuada a cada cual.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 abril 2014)

s) La influencia de lo personal en lo profesional

También influye que durante el día estuve terriblemente cansado y estresado: se me están juntando muchas cosas y eso hace que tenga menos paciencia y “salte” enseguida. No es justo que lo personal repercuta negativamente en lo profesional, aunque es complicado de separar.

(G Comentario de participante 4 en (Re)Produce 22 febrero 2015)

De la misma forma que ocurre en otras profesiones, así también en el ámbito educativo. La profesión docente se desarrolla en un contexto relacional en el que se hace imposible trabajar de forma aislada, por lo que el estado emocional y/o físico del docente se verá reflejado en mayor o menor medida en sus actuaciones.

Aun entendiendo que nuestra tolerancia varía en función de nuestro estado,

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 19 marzo 2015)

t) El valor otorgado al marco legal

El profesor de Educación Física desarrolla su labor dentro de un marco legal dentro del cual debe construir sus actuaciones.

La LOMCE, que es la ley bajo la cual desarrollamos nuestra profesión, establece en su introducción en cuanto a la EF que...

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

Muchos de los participantes en la plataforma señalan que quienes elaboran las leyes muchas veces son personas demasiado influenciadas por el poder político y que, por lo tanto, no pueden ni deben considerarse estas prescripciones legales como si estuvieran diseñadas por profesionales imparciales. No obstante, debe cumplirse la ley.

Sé que las concreciones de la LOMCE (igual que lo que ocurría con las leyes anteriores) no va para nada en consonancia con las ideas del TPC...pero por ahora quienes hacen las leyes son señores con traje y corbata que ni han estudiado Educación Física en las UVA ni son participantes en (Re)Produce.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

Teniendo en cuenta que la LOMCE da muy poco peso a los objetivos (al desarrollo de las capacidades) en favor de los estándares de aprendizaje evaluables, no sé yo si será el mejor referente a tener en cuenta. Aunque, al ser preceptiva, qué remedio.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

A lo que voy es que aunque los debates están encuadrados en programaciones, leyes y momentos políticos, creo que éstas no son un referente académico o disciplinar demasiado fiable.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

Así pues, uno de los participantes expresa su inquietud en cuanto a la dificultad de equilibrar lo legalmente preceptivo y lo que piensa que debe enseñar. Reconoce la dificultad de ser fiel a las propias convicciones profesionales sin entrar en conflicto de vez en cuando con las cuestiones legales, y viceversa.

Digamos que no me gusta escribir en la programación una cosa y luego en clase hacer otra. Y la programación debe ir acorde a la ley, "manque" no lo quiera. Así que si quiero que exista coherencia entre lo que programo y lo que hago, o bien:

a) Programo según mis ideales de la EF, cometiendo ciertos "deslices" legales o dejando "vacíos" legales.

b) Programo según la LOMCE, cometiendo ciertas "traiciones" a mis ideales de la EF.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce, 25 marzo 2015)

5.3.5.3.4. Síntesis de los hallazgos desde la perspectiva de los aprendizajes de Marcelino Vaca

Desde esta perspectiva se busca contestar a la pregunta: “¿Qué he aprendido?”, a partir de los elementos extraídos del análisis de una lección de Educación Física. Los aprendizajes que han tenido lugar en (Re)Produce sobre el tema de las diferentes lecciones se han dividido en 13 temas referentes a las normativas para determinados juegos, los aspectos organizativos para tareas concretas, la evaluación de cada aprendizaje, las tareas a realizar en una Unidad Didáctica, etc. Los aprendizajes sobre el alumnado se han dividido en 17 grupos temáticos tales como las formas naturales de agrupamiento, aspectos motivacionales, gestión del tiempo por parte del alumnado, forma de apreciar los errores propios y ajenos, su respuesta ante el contacto físico, la necesidad de establecer límites al alumnado, los efectos que el nivel de dificultad de la tarea tienen sobre la motivación del alumnado, la realidad de los alumnos disruptivos, etc. Por último, los aprendizajes sobre la profesión se han dividido en 21 grupos temáticos muy variados. Se producen reflexiones desde el sentido que la propia asignatura tiene, pasando por las redes de presión entre el profesorado o la importancia de la evaluación del desempeño docente, hasta aspectos como la formación del docente, el marco legal en el que se desenvuelve la profesión, etc.

En el gráfico siguiente se muestra la división de los temas desde la perspectiva de los aprendizajes sobre el tema, el alumnado y la profesión.

Perspectiva de Marcelino Vaca

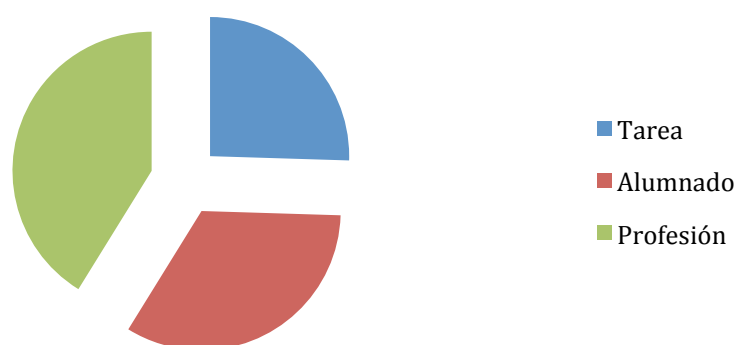


Figura 42. Proporción de los aprendizajes sobre la tarea, sobre el alumnado y sobre la profesión en (Re)Produce.

A continuación mostramos estos temas divididos en los tres tipos de aprendizaje.

Aprendizajes sobre el tema	Aprendizajes sobre el alumnado	Aprendizajes sobre la profesión
<ul style="list-style-type: none"> . Definición y objetivos de la UD . Aprendizajes iniciales necesarios . Equilibrio práctica-reflexión . La normativa en el juego . La evaluación de los aprendizajes . Organización de las actividades . El tiempo como mecanismo de presión . Tareas para una Unidad Didáctica . Evaluación . Roles del alumno . El componente fisiológico en las clases de Educación Física . Secuenciación de contenidos . La competitividad 	<ul style="list-style-type: none"> . Implicación del alumno . Agrupamientos naturales . Apreciación asimétrica de los errores y aciertos ajenos . Las relaciones en los trabajos grupales . El alumno es capaz de comprender la consecuencia de la modificación en una tarea . El alumno es capaz de comprender la consecuencia de la modificación en una tarea . Dificultad para comprender la ausencia de movimiento . La motivación del alumno . El alumnado, sin intervención docente, tiende a simplificar sus propuestas de juego . Los alumnos aprenden a gestionar mejor el tiempo . Factores que inciden en las expectativas hacia el resto y el status de los alumnos . Riesgo de abandono ante actividades demasiado retadoras . Aprendizajes de los alumnos . Los alumnos ante el contacto físico . La influencia de los espacios en la actitud del alumnado . Los límites, importantes para los alumnos . Las élites motrices sobrevaloran sus capacidades . Alumnos con problemas de comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> . El refuerzo positivo como amortiguador de la incertidumbre del docente . Actitudes ante otros como docentes: diversidad, no utilizar nuestra posición de poder . Hay que producir en los alumnos reflexiones más allá de la Educación Física . Necesidad de movimiento en las clases de Educación Física . La importancia de la evaluación como profesionales de la enseñanza . La naturaleza de la profesión del docente de EF: ¿qué se puede programar? ¿cómo se pueden conocer los efectos de la programación? . Modificación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje . Las relaciones interpersonales, claves en la construcción de conocimiento y la mejora pedagógica . Dar lugar a que todos puedan experimentar es una parte del aprendizaje . El sentido de nuestra profesión: ayudar a los alumnos a progresar en centros de interés, no solo proponer actividades . Equilibrio acción por emulación - miedo al rechazo . El valor que los alumnos dan a la Educación Física, un reto de la profesión . El discurso docente . La tendencia docente/discente varía según el contenido . El síndrome de la camiseta mojada . Redes de presión entre el profesorado . La formación del docente . La Educación Física como marco para el conocimiento de los alumnos . La influencia de lo personal en lo profesional . El valor otorgado al marco legal

Tabla 18. Conocimiento compartido en (Re)Produce desde la perspectiva de los aprendizajes del profesor (Vaca, 2010).

Capítulo 6. Informe final: el desarrollo profesional docente

6.1. Introducción

En este último capítulo del informe final se aborda el fenómeno de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente. En primer lugar se mostrarán las ventajas y posibilidades de la utilización de (Re)Produce como herramienta de formación continua. Posteriormente, el autor del presente trabajo hará un análisis personal de su rol como docente de Educación Física en la participación en (Re)Produce. Se tratará también, siguiendo a Levine (2011), el tema de la comunidad profesional de supervisión y el papel de (Re)Produce como herramienta facilitadora de dicha supervisión. A continuación nos basaremos en el trabajo de Riding (2001) para analizar el desarrollo profesional efectivo a través de (Re)Produce. Finalmente, en un epígrafe más extenso, se examinará el papel de (Re)Produce en la formación inicial del docente. Se mostrarán datos sobre el aporte de (Re)Produce a la formación profesional del estudiante en formación inicial y, a su vez, sobre el aporte que este estudiante puede hacer a la comunidad de práctica. Mostraremos también cuáles fueron las impresiones iniciales de los estudiantes en formación inicial y sus sensaciones previas y expectativas ante la participación en (Re)Produce. Por último, expondremos la perspectiva valorativa de los alumnos en formación inicial acerca de la utilidad de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente.

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el presente capítulo, relacionados con los epígrafes que lo componen, son los siguientes:

- 10º- Conocer las ventajas y posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación continua
- 11º- Conocer las posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación inicial del docente
- 12º- Comprender los beneficios que aporta (Re)Produce a la supervisión de los programas de prácticas en centros educativos
- 13º- Conocer el potencial de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente

Las preguntas de investigación que están asociadas a estos objetivos, y que se contestarán a lo largo de este capítulo son:

- ¿Qué ventajas ofrece (Re)Produce como medio para la formación continua?
- ¿Qué posibilidades ofrece (Re)Produce como medio para la formación continua?
- ¿Qué aporta (Re)Produce a la formación inicial del docente?
- ¿Qué puede aportar el docente en formación inicial a la comunidad de (Re)Produce?
- ¿Cuáles han sido las impresiones iniciales de la experiencia en (Re)Produce de los docentes en formación inicial?
- ¿Cuáles fueron las expectativas de los estudiantes en formación inicial ante la experiencia en (Re)Produce?

- ¿Qué beneficios ofrece (Re)Produce para los procesos de supervisión de los programas de prácticas en los centros educativos?
- ¿Qué posibilidades ofrece (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente?

6.2. Ventajas de la utilización de (Re)Produce como herramienta de formación continua

En los centros educativos los profesores están acostumbrados a procesos formativos orientados a todo el claustro, con una duración de unas cuantas horas e impartidos por personal ajeno al centro que, por lo tanto, no conoce su contexto y la realidad diaria del mismo. Al ser preguntados acerca de los beneficios que aporta MultiScopic como herramienta alternativa, quizá complementaria, en la formación continua, los participantes señalan algunos aspectos que a continuación exponemos.

6.2.1. Posibilidad de participación a distancia, desde cualquier dispositivo

Como ocurre en todo grupo humano, existen dificultades a la hora de reunir a varias personas en un mismo momento y en un mismo lugar. Los quehaceres diarios, las responsabilidades personales, profesionales o familiares, la disparidad horaria o las grandes distancias que separan a unas personas de otras son factores que dificultan los encuentros presenciales. La posibilidad de que el profesional se forme desde su propia casa aporta un beneficio inexcusable.

hay algunas ventajas, pero las principales son que se puede hacer una formación desde casa y en cualquier momento.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

En el caso de MultiScopic, encontramos participantes de ciudades como Madrid, Salamanca, Valladolid, Oviedo, Palencia, Cáceres, Bogotá o Santander. Sería muy complicado, por lo tanto, tratar de hacer coincidir a todos los miembros de la comunidad en un mismo lugar para poder intercambiar información.

También poder acceder a personas que físicamente no están a mano, y poder entonces trabajar.

(Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Además, los dispositivos móviles existentes en la actualidad, tales como teléfonos móviles, tablets, ordenadores portátiles, etc, posibilitan la participación en una comunidad como MultiScopic desde cualquiera de ellos, siempre que exista una conexión a internet.

No os lo creeréis, pero este mensaje lo estoy escribiendo de cuclillas apoyado en la pared junto a la sala en la que a mi mujer le acaban de poner la epidural. Ya me dejan entrar otra vez. A ver si esto del MultiScopic me va a terminar gustando...

(post en (Re)Produce del investigador. Diciembre de 2012)

El fragmento anterior es una buena muestra de las posibilidades de participación en una herramienta formativa como MultiScopic desde un lugar tan poco usual como el pasillo de las urgencias de un hospital. El participante, siente la compañía del grupo esté donde esté y les hace partícipes de sus experiencias en el momento, más allá de los temas educativos. Ello nos habla de los vínculos que se establecen y las filiaciones más allá de los procesos formativos.

Es cómodo saber que en cualquier momento puedes conectarte y ver por dónde va el diálogo. Recuerdo algún momento en las Navidades de 2014 en las que estaba muy pendiente de los avisos que me llegaban al móvil desde MultiScopic. El debate había entrado en puntos “calientes” y te enganchabas a él. Se producía una especie de adicción para ver qué efectos provocaba cada nueva respuesta.

(comentarios a la lectura del informe por un participante. Junio de 2016)

Esa ubicuidad de la que nos hablara Weiser a principios de los años 90 (Weiser, 1991), vemos que produce un efecto de “desdoble” de la vivencia del participante que interfiere con su vivencia en el contexto cercano o la amplía en una nueva dimensión:

Recuerdo momentos en los que estaba haciendo cualquier cosa y te venía alguna idea relacionada con (Re)Produce y rápido la querías compartir, y luego estabas pendiente de los avisos del móvil para ver qué comentaban los demás.

(comentarios a la lectura del informe por un participante. Junio de 2016)

6.2.2. Mayor facilidad de coordinación entre los participantes

Como se ha señalado en varias ocasiones, un objetivo de en MultiScopic es el de facilitar el análisis compartido de la práctica educativa. Este objetivo se ve reforzado por la posibilidad de intervención en cualquier momento y lugar.

No es necesario coordinar a mucha gente en un tiempo y lugar determinado.

(Entrevista a participante 5 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Mediante una plataforma virtual es posible que varios participantes intervengan con mayor facilidad ya que pueden elegir el momento exacto de su intervención, o incluso fragmentar la misma en la medida en que le sea posible o adecuado.

También poder acceder a personas que físicamente no están a mano, y poder entonces trabajar. La posibilidad de trabajar gente de Palencia, Valladolid y Madrid sería bastante más complicado con otro sistema.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

El trabajo conjunto entre profesionales de ciudades diferentes se hace más sencillo cuando cada cual puede intervenir desde sus respectivos lugares de residencia, por lo que la labor de coordinación no es tan importante aquí.

6.2.3. El conocimiento generado es más accesible en el tiempo

Gran parte de los conocimientos que se generan en cursos de formación tradicionales se pierden, ya que los diálogos, las conversaciones o las charlas no suelen quedarse almacenadas en ningún sitio. En cambio, MultiScopic es una plataforma online que guarda todos los post generados por los participantes desde el comienzo de la comunidad hasta que el propio administrador de la plataforma decida mantenerla activa en la red. Por lo tanto, cualquier participante puede volver meses o años después a leer lo que se dijo en un hilo de debate en concreto.

Es más, esto es un conocimiento que queda mientras dure la plataforma, por lo que es posible seguirse formando a partir de lo que ha quedado en la misma.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Además, esto permite que el conocimiento generado meses atrás pueda servir como punto de partida al que se vuelva tiempo después para seguir construyendo conocimiento; un conocimiento de calidad que se pueda utilizar para cambiar la práctica docente, siguiendo uno de los rasgos de la formación profesional docente que propone Jovanova-Mitkovska (2010). Los profesionales pueden volver a visualizar los vídeos de las prácticas o a leer las transcripciones de lo ocurrido en las lecciones de educación física en el momento que lo deseen. Así, por ejemplo, ese material puede usarse en la formación inicial y permanente del profesorado:

Para analizar prácticas sobre algunas unidades didácticas les pido a los estudiantes de magisterio que lean el hilo sobre contact dance o el de la carrera. Así ven que cualquier tema en EF puede generar múltiples análisis y subtemas. Noto que eso enriquece sus reflexiones, les llena de ideas para afrontar nuevos análisis. Ven que la EF tiene implicaciones a muchos niveles y salen, por ejemplo, de sus comentarios habituales sobre si una clase está bien o mal porque los niños se han divertido o no.

(comentarios a la lectura del informe por un participante. Junio de 2016)

No obstante, sabemos que esto es complejo, máxime cuando las conversaciones son muy contextuales y tienen mucho significado para los participantes en el momento pero lo pueden perder con el paso del tiempo:

Al releer algunos post me pasan dos cosas:

-Algunas conversaciones me resultan muy ajenas, ya no recuerdo exactamente por qué se debatía aquel tema y me cuesta seguir la lógica de lo que se quiere decir.

-Cosas de las que dije, las matizaría mucho porque ya no pienso exactamente lo mismo en estos momentos.

(Comentario del participante 2 a la lectura del presente informe. Julio de 2016)

En este sentido, la plataforma tiene un propósito de testigo que permite comprobar la evolución del pensamiento de los diferentes participantes frente a diferentes temas

6.2.4. Posibilidad de participación en momentos adecuados para cada miembro de la comunidad: asincronía

De la misma forma que se ha hablado de la ventaja del elemento espacial, ocurre con el temporal. En consonancia con Armour y Yelling (2007), quienes señalan la preferencia de los docentes por las actividades formativas flexibles en las que ellos mismos pueden decidir los momentos de intervención, MultiScopic supera las barreras temporo-espaciales que otras formas de formación continua establecen. El siguiente fragmento de entrevista confirma esta afirmación.

Es posible formarse en la lejanía y en cualquier momento.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Un vocablo que aparece en varias ocasiones es el de asincronía, que hace referencia a la posibilidad que brinda MultiScopic de que sus diálogos tengan lugar en un abanico temporal muy amplio, algo que no permite un diálogo presencial cara a cara, por razones obvias. Es una de las características que Riding (2001) señala para este tipo de comunidades de práctica para el desarrollo profesional docente.

la asincronía: posibilidad de que haya flexibilidad y alguna posibilidad de que haya algún “despegue temporal” a corto o medio plazo.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Algunos participantes, por otro lado, han permanecido inactivos en la comunidad durante algún tiempo y cuando han vuelto a la misma han logrado reengancharse, con mayor o menor dificultad, ya que el carácter asíncrono de la plataforma se lo ha permitido. En una conversación o diálogo tradicional esto no es posible.

Estas características asincrónicas y ubicuas de esta relación llevan a procesos de interacción en “desdoble”:

Me ha llamado la atención varias veces cómo los debates acalorados que teníamos en la red no trascendían a las conversaciones que luego teníamos cara a cara cuando me juntaba con algún participante. Era como las “Vegas”, “lo que ocurre en MultiScopic se queda en MultiScopic”. Es como un “desdoblamiento”; identificas unos temas, debates y tareas con ese espacio on-line y muchas veces no los arrastras a tus conversaciones cara a cara con esas mismas personas. Parece que se acotan unos espacios y tiempos para cada tema.

(comentarios a la lectura del informe por un participante. Junio de 2016)

Pero la asincronía también presenta sus problemas:

Yo le veo algunos problemas:

-Muchas veces planteas cuestiones y no llegan a ser resueltas. Quedan en el aire. Es algo que en un diálogo cara a cara no pasa tan claramente (aunque el otro te pude contestar con evasivas).

-Hay un tiempo de incertidumbre entre que se plantea un tema y el resto de componentes da una respuesta. A veces, se plantea una cuestión urgente para solucionar algún tema de la práctica educativa y nadie te responde rápido. Aunque, sí que es verdad que, en general, cuando se solicita ayuda, los demás tienden a contestar rápido y el tiempo personal en las respuestas permite que éstas puedan ser algo más reflexivas y elaboradas. Sin embargo, ese también puede llegar a ser un problema, porque quieres dar una respuesta tan elaborada que no encuentras tiempo para escribirla.

-Aunque es cómodo poder responder cuando quieras y desde donde quieras, al final, ya sabes cómo funcionamos, tiendes a ocupar el tiempo con los compromisos que requieren horario y presencia. Sí que es verdad que los que más interveníamos hemos sacado tiempo de cualquier sitio y estábamos enganchados, pero otros compañeros del grupo reconocen que no participan por no encontrar tiempo para responder.

-En ocasiones echas de menos el contacto cara a cara. Aunque hemos formado un grupo interesante, creo que tendríamos otra dinámica y relación si el intercambio fuera presencial.

(comentarios a la lectura del informe por un participante. Julio de 2016)

En esta respuesta se aprecia cómo los participantes viven los “claro-oscuros” de este tipo de dinámicas y cómo todo procedimiento tiene sus repercusiones y contrapartidas.

6.2.5. Posibilidad de interactuar con participantes en diferentes niveles de socialización profesional

Si es complicado unir de forma presencial a un grupo de profesionales del mismo nivel profesional, mucho más lo es el intento de formar un grupo de profesionales ubicados en diferentes niveles. MultiScopic ha permitido la convivencia de alumnos en formación inicial, profesores en activo de Educación Física en centros educativos de Primaria, profesores de Universidad, incluso de algún que otro *lurker* perteneciente a otras ramas profesionales.

Algo muy positivo de MultiScopic es la posibilidad que brinda de compartir comunidad con personas en diferentes niveles de socialización profesional: estudiantes en formación inicial, profesores de Educación Física en centros educativos, profesores de universidad, etc.

(Entrevista a participante 7 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

En (Re)Produce no existe norma alguna que restrinja el acceso en base al nivel de socialización profesional. De hecho, tampoco la experiencia en la CoPv es un elemento requerido para acceder a la membresía en la misma.

no hay requisitos de formación previa o participación en años anteriores. Noveles pueden formar parte del grupo junto a expertos, y, una vez en el grupo, pueden decidir libremente si continúan y su grado de participación.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Junio de 2016)

6.2.6. Facilidad para extender una visión pedagógica determinada y valorar su aceptación en la comunidad

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal era, en mi caso, un enfoque totalmente desconocido. A través de las prácticas compartidas por otros profesionales en MultiScopic he podido introducirme paulatinamente en su lógica.

La idea original era compartir una cierta idea sobre EF (TPC) y ver cómo se podía implantar en diferentes contextos por medio de profesores que pueden tener unas ideas compartidas pero no coincidentes totalmente. En ese sentido MultiScopic exige ser capaz de explicar más, llegar a consensos, etc. Si no hay un convencimiento de las otras partes es que el modelo no está todavía afinado. MultiScopic permite ver cuál es la respuesta de otras personas, ver hasta qué punto convence o no convence el modelo y ver qué ajustes habría que hacer.

(Entrevista a participante 6 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Esta posibilidad de desarrollo y extensión de una nueva pedagogía está en consonancia con lo expresado por Armour y Yelling (2007) cuando señalan que el desarrollo profesional docente debe promover la creación de nuevas ideas pedagógicas que enriquezcan la práctica.

6.2.7. El efecto “igualador” de la plataforma: docentes y observadores

Pese a existir en (re)Produce dos roles diferenciados: el del docente que pone en práctica una Unidad Didáctica y la expone al resto y el del participante que comenta sobre las prácticas de otros, ambos gozan de un mismo status dentro de la comunidad. De hecho, quienes replican las unidades en sus aulas son al mismo tiempo comentaristas de las mismas y/o de otras, por lo que el papel del participante depende del momento en el que está participando. Sea como fuere, el ambiente existente en (Re)Produce facilita que el docente se sienta seguro para poder compartir su labor con otros profesionales aún sabiendo que ésta podrá ser juzgada positiva o negativamente.

Por lo tanto, su principal valor es la posibilidad y la exigencia de hacer público algo en un entorno en el que quienes proponen no son más que quienes llevan a cabo, o al revés.

(Entrevista a participante 8 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

6.2.8. Libertad de participación y falta de compromisos

Como se ha explicado al hablar sobre la dinámica de la comunidad, ésta no tenía ningún tipo de compromiso prefijado u objetivo de producción. Cualquiera podía participar libremente cuando lo considerase oportuno e implicarse en la medida de sus necesidades y posibilidades:

Yo creo que la principal ventaja está en su flexibilidad de acceso y participación. No hay horarios, no hay tareas semanales, no hay plazos u objetivos, no hay problema de implicarse cuando se quiera y en la medida que se quiera o de adherirse al grupo en cualquier momento. De igual forma,

no hay requisitos de formación previa o participación en años anteriores. Noveles pueden formar parte del grupo junto a expertos, y, una vez en el grupo, pueden decidir libremente si continúan y su grado de participación. Esa es su ventaja, pero, a la vez, es el origen de los problemas de funcionamiento, continuidad y desarrollo sistemático de ciertos temas.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

En principio esta flexibilidad puede resultar interesante pero, como ya se ha mostrado al hablar de diversidad y dispersión, en algunos momentos esta falta de orientación y sistematicidad presenta también problemas y lleva al abandono o a la participación como “lurker” de algunos componentes de la comunidad.

Entre las ventajas de esta flexibilidad encontramos:

Pienso que (Re)Produce es una herramienta útil en la medida que atiende a las necesidades de los docentes. Les da libertad de conducir el debate por donde ellos quieran y cuentan con el respaldo de una comunidad de profesionales que les acompañan en sus dudas y reflexiones. Otra cosa es si de verdad son contestadas por el grupo las necesidades de cada uno o si cada uno manifiesta sus auténticas necesidades. Puede que haya cierta autocontención y muchas veces se evita llevar el debate hacia los temas que a uno le gustaría por no resultar pesado. Por ejemplo, a mí me gustaría hablar más sobre los detalles concretos de los procesos personales de aprendizaje del alumnado, pero ello supone hojas de información que cuesta escribir y cuesta leer. Entonces pasas un poco y situas el diálogo en un nivel de temas interesante, pero que, a lo mejor, no era el que realmente querrías.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Esta respuesta nos remite a temas anteriormente tratados al hablar de las “zonas de diálogo” y la adaptación de los discursos personales a las necesidades y dinámica del grupo.

6.2.9. Cobertura de diferentes necesidades docentes

Se han ido mostrando algunas de las bondades de (Re)Produce. A ellas habría que añadirle alguna más:

Podría cubrir muchas de las necesidades de los docentes: apoyo personal, pertenencia a una comunidad reflexiva, análisis compartido de la propia práctica, apertura y enriquecimiento con nuevas perspectivas, actualización profesional... Este es el potencial, luego ya depende de la dinámica del grupo o los objetivos que se marquen.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Algunos de los participantes ratifican esas virtudes de la comunidad (pertenencia, apoyo, reflexión compartida, enriquecimiento con otras perspectivas), como ya se

mostró al hablar de las motivaciones de los participantes, pero no siempre se desarrolla todo este potencial o, al menos, no para todos los participantes. Ya fuera por falta de tiempo, por no ver un objetivo o programa claro, o por no necesitar de un apoyo de un grupo, algunos de los participantes reconocen que no han llegado a sentir esa sensación de pertenencia a un grupo.

6.3. Posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación permanente del profesor de Educación Física

Algunos de los elementos de análisis que han ido apareciendo en el proceso investigador en relación al papel de (Re)Produce como medio para la formación permanente del profesorado de Educación Física no podían clasificarse en términos de ventajas sobre otros modelos formativos, de forma que a continuación expondremos algunas posibilidades que (Re)Produce ofrece como medio para la formación permanente, que se suman a elementos citados en el anterior epígrafe.

6.3.1. Conocer otras perspectivas sobre la Educación Física

Como sugiere el propio nombre de la plataforma, MultiScopic busca el encuentro y la interacción entre diferentes miradas y perspectivas sobre la Educación Física. El docente se enriquece profesionalmente al conocer el mayor número de ellas.

Comprobar de qué maneras se puede abordar la práctica pedagógica de la Educación Física entra dentro de la formación permanente del profesor.

(Grupo de debate entre participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Algunos participantes señalan que la membresía de (Re)Produce, si bien presentaba algunas excepciones, en general era bastante homogénea desde el punto de vista de la visión compartida sobre la Educación Física.

Es verdad que los puntos de vista ya los conocía más o menos, porque a muchas de las personas con las que he debatido ya las conocía y teníamos una orientación parecida.

(Grupo de debate entre participantes en 8Re)Produce. Junio de 2016)

No obstante, compartir una visión similar sobre la Educación Física no implica una misma forma de diseñar y poner en práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que cualquier docente puede examinar las prácticas, no solo las ideas, de otros docentes e incorporar a su propio bagaje aquellas que estime interesantes, huyendo de la amenaza del aislamiento profesional de la que hablan Hadar y Brody (2010).

El profesor de Educación Física puede correr el riesgo de creer que está haciendo bien las cosas, o que hay solo una manera de hacerlas correctamente, ya que en muchos centros educativos es el único docente de la materia y las prácticas son poco transparentes por lo general. Participar en (Re)Produce me está obligando a exponer mi práctica y a conocer la de otros, viendo que quizá hay cosas que yo daba por hecho que no están tan claras, u otras de las que no tenía ni idea.

(Diario personal del investigador)

6.3.2. Compartir experiencias y conocimiento con estudiantes en formación inicial

La coexistencia de profesionales de la Educación Física en activo con estudiantes en etapas de formación inicial ofrece un amplio abanico de posibilidades de enriquecimiento mutuo. Una de ellas es la que permite al docente explicar al estudiante aspectos concretos de su práctica y las implicaciones que estas acciones tienen sobre el alumno.

Cuando uno le explica a otro por qué hace lo que hace, hay aprendizaje. Y al tener que explicar a los estudiantes de Magisterio qué es lo que yo hago en mis lecciones me obliga a pensar en por qué lo hago y en si podría hacerlo de otra forma.

(Grupo de debate entre participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Sin embargo, como se señala en el extracto siguiente, esta potencialidad no se ha aprovechado totalmente en la experiencia de (re)Produce.

Al releer los post en (Re)Produce y ver la participación de los estudiantes en formación inicial, veo que este es un elemento potencialmente enriquecedor tanto para los profesores en activo como para los estudiantes pero que no se ha sabido aprovechar del todo. La participación de los estudiantes no ha sido muy alta, ni en número ni en frecuencia, y los procesos de intercambio no han estado estructurados. Quizá habría sido bueno establecer algún plan para aprovechar esta presencia de estudiantes en formación inicial, sobre todo mientras se encontraban realizando las prácticas en centros educativos. Creo que una buena iniciativa sería que cada uno de ellos realizara una misma lección en su centro de prácticas y que luego trasladara las experiencias a (Re)Produce, para poder establecer diálogos interesantes a partir de las mismas, incluyendo al resto de miembros de la comunidad.

(Comentario de participante en (Re)Produce al leer el presente informe.
Julio de 2016)

6.3.3. Transferencia entre el conocimiento compartido y la práctica docente

Siendo uno de los objetivos esenciales de (Re)Produce la mejora de la práctica docente de la Educación Física, es importante conocer en qué grado existe una transferencia entre lo que se debate en el grupo y la práctica que los profesionales que participan en él llevan a cabo en el aula.

*Hay diferentes niveles de transferencia o transferencias de diferente alcance:
-Hay una transferencia inmediata para resolver casos particulares o para reformular planteamientos de unidades didácticas (creo recordar consejos que pedían G. y D. con los que intentaron algunos cambios)
-Hay repercusiones a medio plazo sobre el diseño de futuras UD y las futuras intervenciones pedagógicas
-Y creo que hay ciertas implicaciones sobre la forma de entender la EF y la forma de ver algunos temas e implicaciones de nuestro trabajo.*

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Junio de 2016)

Así pues, tenemos tres niveles diferentes de transferencia del conocimiento que se genera o comparte en la CoPv.

- Nivel 1: resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje específicos planteados por algún profesor de Educación Física en la comunidad.
- Nivel 2: cambios en las planificaciones curriculares o acciones pedagógicas en el medio plazo.
- Nivel 3: implicaciones en la concepción personal de la Educación Física y las repercusiones de la labor docente en el alumno y en la sociedad.

Estos niveles están en estrecha relación con los niveles de cambio de Sparkes (1992) que hemos tratado en el Capítulo 5, ya que cada nivel de transferencia puede producir un nivel determinado de cambio. No obstante, los participantes señalan la complejidad que encuentran al tratar de determinar el agente de cambio en sus prácticas docentes.

Yo creo que es imposible saber en qué medida haber participado en (Re)Produce ha cambiado mi práctica docente o mi manera de ver la Educación Física. Claro que la ha cambiado, pero no sabría decir en qué de forma específica

(Grupo de debate con participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Al final, los cambios que se producen en uno a nivel personal o a nivel profesional son fruto de un cúmulo de experiencias, diálogos, lecturas, que el individuo filtra y va incorporando a su día a día.

(Grupo de debate con participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Los cambios que se producen en la actuación docente responden, entonces, a varios factores cuya delimitación y correspondencia son complejas.

6.3.4. Comunicación escrita que puede favorecer los procesos reflexivos

El carácter asincrónico de la plataforma, al que ya se ha hecho referencia en el epígrafe 6.2. al hablar de las ventajas de (Re)Produce, favorece a aquellos participantes que prefieren la comunicación escrita ante la comunicación verbal.

Yo me encuentro mucho más cómodo cuando escribo que cuando hablo, porque puedo pensar más en lo que voy a decir, cómo lo voy a decir, etc.

(Grupo de discusión entre participantes en (re)Produce. Junio de 2016)

Para mí, que pienso lento, es verdad que es mejor cuando escribo. Es verdad que existe el miedo de que lo que escribes va a quedar ahí, pero al menos es algo que has tenido tiempo de pensar.

(Grupo de discusión entre participantes en (re)Produce. Junio de 2016)

Aquellos individuos que necesitan tiempo para estructurar sus ideas ven en (Re)Produce una oportunidad perfecta para construir discursos pensados adecuadamente y con posibilidad de corregir cuantas veces sea necesario el texto antes de su publicación. No obstante, hay otros participantes que prefieren exponer sus ideas verbalmente:

Yo me siento bastante mejor hablando, porque si lo pienso tengo poco que decir. Empiezo a dudar de casi todo lo que pienso. En un discurso hablando puedo decir lo mismo y lo contrario, pero al escribirlo veo más las contradicciones y me cuesta más.

(Grupo de discusión entre participantes en (re)Produce. Junio de 2016)

En referencia al proceso reflexivo que acompaña a la escritura de los post en (Re)Produce, remitimos al lector al epígrafe 4.4. del Capítulo 4 del presente trabajo, en relación al proceso de “pensar sobre la marcha”.

6.3.5. Posibilidad de dar o recibir feedback sobre la práctica

Algunos participantes en (Re)Produce han ostentado un doble rol: por un lado han sido participantes que comentan sobre prácticas colgadas en la plataforma y por otro lado han sido profesores de Educación Física que han expuesto sus prácticas ante el resto de la comunidad. Esta coyuntura permite obtener información desde las dos perspectivas de un mismo informante.

No es igual la forma en la que estos participantes viven el proceso en (Re)Produce. Hay un grupo que prefiere compartir sus prácticas y comentar sobre ellas.

Yo prefiero comentar sobre mi práctica antes que comentar la de otros. No me importa en absoluto que otros hablen de lo que hago en las lecciones de Educación Física. Lo que sí me da más reparo es hablar sobre lo que han hecho otros, porque pienso: ¿y qué le voy a decir yo a este?.

(Comentario de profesor-participante en un grupo de debate. Junio de 2016)

No hay ningún tema en concreto del que me cueste más hablar. En cuanto a temas yo creo que es igual. Lo importante son las formas, porque sí es verdad que si alguien habla sobre alguna práctica de una forma muy academicista, puede parecer pedante.

(Comentario de profesor-participante en un grupo de debate. Junio de 2016)

Hay otro grupo que prefiere comentar sobre las prácticas de otros participantes, ya que ahí es donde se sienten más cómodos.

A mí siempre me ha costado mucho asimilar las críticas de otros sobre mis prácticas. Cuando uno tiene un trabajo hecho del que se siente orgulloso, no le gusta que vengan a corregirle.

(Comentario de profesor-participante en un grupo de debate. Junio de 2016)

Aún así, reconocen que al final terminan asumiendo las críticas y evolucionando profesionalmente a partir de ellas.

Una cosa es la primera reacción, que puede ser negativa quizá por una cuestión de orgullo personal o profesional, y otra cosa es lo que luego el individuo reflexiona en su casa. Al final acabas cambiando lo que debes cambiar porque entiendes que es lo mejor para ti y para los alumnos.

(Comentario de profesor-participante en un grupo de debate. Junio de 2016)

En el epígrafe 6.4.2. del presente capítulo abundaremos sobre este tema, desde la perspectiva de la experiencia del investigador, que ha sido también profesor que expone su práctica y participante que comenta la suya y la de otros.

6.4. La formación continua mediante la participación en (Re)Produce: la experiencia formativa del investigador como participante en la comunidad

He tenido el privilegio de ostentar un doble rol durante el proceso de la investigación que ha llevado a la redacción de la presente Tesis Doctoral: por un lado he actuado como investigador de la realidad de MultiScopic, recabando datos por medio de diferentes instrumentos como entrevistas, grupos de debate, diarios y análisis de contenidos. Por otra parte, he sido un miembro más de la comunidad de práctica (Re)Produce como profesor de Educación Física en un centro educativo.

También es interesante poner en relevancia que el curso 2013/2014, el primero de los dos cursos en los que se puso en práctica el proyecto de (Re)Produce, fue mi segundo año como profesor de Educación Física y el tercero en mi carrera profesional como docente. Como se ha señalado con anterioridad, mis estudios universitarios comenzaron en el año 2005 y no fue hasta el año 2011 cuando terminé la Diplomatura en Magisterio y el Máster en Formación del Profesorado, un año después de licenciarme en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Por lo tanto, mi participación en (Re)Produce y las experiencias y aprendizajes derivados de ella han influido en mis primeros pasos como profesional, poco tiempo después de concluir mi formación inicial.

En el Capítulo 5 se ha abordado el acercamiento del investigador a la corriente pedagógica del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. No queriendo redundar en el mismo asunto, este apartado tendrá una orientación hacia la formación permanente, por lo que en este epígrafe se mostrarán, por lo tanto, aquellos aspectos relacionados directamente con mi experiencia en el papel de participante en la comunidad de práctica. De ella se obtendrán elementos de análisis que complementarán el presente capítulo sobre desarrollo profesional docente.

6.4.1. El contraste entre dos realidades: la experiencia en el contexto laboral y la experiencia en (Re)Produce

El departamento de Educación Física del centro educativo en el que trabajaba cuando comenzó (Re)Produce estaba compuesto por siete maestros de Educación

Física que se repartían los treinta y seis grupos que había en Primaria. Aun siendo profesores relativamente jóvenes, mostraban poca ilusión por el desarrollo profesional en el área de la Educación Física. Respondían a una concepción muy tradicional de la enseñanza en general y del área en particular, con algunas características que paso a enumerar:

- Concepción muy deportivizada de la Educación Física
- Componente lúdico-recreativo predominante
- Resistencia al cambio
- Resistencia a mostrar las prácticas
- Poca flexibilidad para la introducción de nuevas pedagogías
- Ausencia de colaboración y comunicación entre los profesores del departamento
- Ausencia total de reflexión sobre la práctica
- Falta de progresión en los contenidos
- Globalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje: poca individualización y/o adaptación a las necesidades educativas especiales

Siendo este el contexto de mi primer contacto profesional con la Educación Física, se produjo un contraste enorme entre las experiencias vividas en el contexto educativo con las de (Re)Produce. En esta comunidad de práctica observé muchos elementos de contraste con el día a día en mi centro:

- Concepción educativa de la Educación Física
- Componente técnico y social predominante
- La mejora de la práctica docente como objetivo principal
- Las prácticas se comparten con el grupo
- Gran flexibilidad para la introducción de nuevas pedagogías
- La colaboración y la comunicación como base de la interacción en el grupo
- La reflexión sobre la práctica como elemento esencial
- Búsqueda de consenso para el establecimiento de la progresión de los contenidos (uno de los temas importantes del hilo de debate de “La Carrera Saludable”)
- Atención a las particularidades de los alumnos (sujetos frágiles, las presiones de emulación, los alumnos disruptivos, etc).

Así pues, mis dos primeras experiencias de desarrollo profesional continuo, tras mis estudios iniciales en la universidad, fueron totalmente contrapuestas.

6.4.2. Transparencia en las prácticas: disposición ante las críticas

La base sobre la cual comenzó el desarrollo de (Re)Produce era la posibilidad de visibilizar las prácticas de algunos docentes de Educación Física para establecer un marco sobre el cual debatir y generar o compartir conocimiento. Tomando como referencia las Unidades Didácticas de un profesor de un colegio público en Palencia, comencé a replicar cada una de ellas a lo largo del curso escolar 2013/2014 en un grupo de 6º de Primaria.

El plan para la primera sesión, prevista para el 26 de noviembre de 2013, lo escribí en (Re)Produce el día anterior. Ese mismo día uno de los participantes en la

plataforma me hizo cinco recomendaciones sobre este plan de lección. Mi respuesta fue:

Gracias. En la clase de hoy, pues, veremos cómo se pueden "inventar" o "diseñar" juegos y cuáles son sus elementos. Un saludo.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Noviembre de 2013)

En mi primera sesión del 26 de noviembre ya introduje variaciones sobre el plan previsto. No dudé ni un instante de la utilidad de las opiniones o comentarios de los miembros de (Re)Produce; todo lo contrario, me mostraba deseoso de obtener más feedback por su parte para enriquecer mis prácticas docentes.

El día 2 de diciembre, previo a la tercera sesión de esta Unidad Didáctica sobre "Juego Bueno", hago este comentario:

Leyendo vuestros comentarios, creo que tenéis razón en cuanto a la necesidad de acotar el "para qué" de la Unidad Didáctica. Será, pues, un objetivo esencial que los alumnos comprendan que el juego no es algo cerrado y que viene dado (a eso algunos es a lo que llaman deporte), sino que se puede consensuar entre los que juegan. Me encanta que los alumnos puedan sentirse a la vez inventores y jugadores. Que vean los dos lados y que entiendan la lógica interna de los juegos desde el punto de vista del diseñador y del jugador. A ver qué relatos de los propios alumnos salen de esto. Quizá será bueno pedirles que me comenten brevemente cómo han visto esta bipolaridad.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Diciembre de 2013)

En ese momento, entre la segunda y la tercera lección recibí cuatro post de participantes en (Re)Produce en los que, entre otras cosas, me hacían sugerencias sobre la segunda lección y me recomendaban algunas cosas para el desarrollo de la tercera. Una de ellas, por ejemplo, es la que se ve en el comentario anterior, referente a la necesidad de establecer con claridad el objetivo de la Unidad Didáctica.

Nunca he tenido una gran facilidad para encajar las críticas. De hecho, creo que este es uno de mis defectos personales. No obstante, quizá por mi indiscutible poca experiencia en la docencia de la Educación Física, y quizá también por la impresión que me generaba saberme en la misma comunidad de práctica que profesores tan experimentados e incluso Doctores expertos en Educación Física, no tuve este problema en general.

6.4.3. Exigencia profesional en las lecciones replicadas

Durante el curso 2013/2014 daba clase de Educación Física a dos grupos de 6º de Primaria, pero tan solo apliqué el proyecto de (Re)Produce en uno de ellos. Este hecho me permitió ser consciente de que mi actitud ante ambos grupos fue muy diferente. Algunos de los elementos de diferenciación en el grupo en el que apliqué el programa, en contraste al otro grupo, fueron:

- Planificación más detallada del plan de lección

- Papel del profesor más activo durante la lección
- Observación más sistematizada de los alumnos, su comportamiento, su práctica, sus mejoras y sus aprendizajes
- Reflexión sobre la práctica más exhaustiva

He de reconocer que si las lecciones que impartí al otro grupo se hubieran grabado sin que yo lo supiera, mostrarían una menor autoexigencia profesional que en las lecciones que impartí en el grupo en el que desarrollé el programa. Dos años después encuentro algunas explicaciones a este hecho:

- Tener que responder ante otros profesionales de la Educación Física me hizo tomar más en serio las lecciones
- Quería mostrar mi alto nivel de competencia profesional al resto de miembros de la comunidad
- Afronté como un reto personal, no solo profesional, la posibilidad de replicar Unidades Didácticas elaboradas por otro profesor
- Los comentarios de los miembros de la comunidad hacían necesaria una constante reflexión sobre mi práctica y una reestructuración continua de mis planes de lección

Otro hallazgo interesante que se ha producido al hacer un análisis de mi propia práctica ha sido la respuesta a la pregunta: ¿Habría cambiado algo si las lecciones se hubieran grabado y colgado en (Re)Produce? La respuesta es rotundamente afirmativa. No es lo mismo narrar por escrito lo que ha ocurrido en una lección que saber que las imágenes van a estar disponibles para toda la comunidad. Aunque la grabación con una cámara tampoco es un elemento del todo objetivo de lo que ocurre en una lección (ya que depende de dónde se enfoca y con qué duración), sí lo es mucho más que una narración escrita en la que se elige qué se escribe, cómo se escribe, qué elementos se ocultan, a cuáles se les da más importancia, qué lenguaje se utiliza, etc.

6.4.4. La tensión entre la planificación y la adaptación de los planes de lección

Una de las cosas que hacía en (Re)Produce era escribir los planes de las lecciones que iba a poner en práctica en mi centro educativo. Esto me demandaba una planificación previa del objetivo de la lección y de las tareas propuestas para la consecución de los mismos, además de la necesidad de temporalizar cada actividad para adecuar el cómputo total al tiempo disponible. Algunas veces recibía comentarios sobre el plan de lección antes de llevarlo a cabo, y otras veces los comentarios de los participantes en la comunidad llegaban con posterioridad a su aplicación o se basaban en mis comentarios sobre lo ocurrido en la lección. Cuando ocurría lo primero, se generaba una situación de tensión entre lo planificado y la posibilidad de adaptarlo a las propuestas de los compañeros de comunidad.

Uno de los elementos más determinantes en este aspecto es la asincronía de la comunicación. Si en lugar de ser una comunidad de práctica virtual fuera un grupo de debate, por ejemplo, el tiempo que transcurriría entre mi propuesta de lección y los comentarios de los compañeros sería muy reducido. Pero en el caso de (Re)Produce, si bien en algunas ocasiones recibía feedback en el mismo día, en otras éste llegaba cuando ya había tenido lugar la lección y, por lo tanto, los

aprendizajes que yo podía extraer eran a posteriori en lugar de a priori, no quedando lugar a una modificación que tuviera consecuencias en la lección.

6.4.5. Frustración por la escasa participación en el grupo

Las expectativas de participación al inicio del proyecto de (Re)Produce quedaron un tanto frustradas. Ya desde el comienzo lamenté que no hubiera más personas comentando en el grupo:

Agradecería comentarios adicionales a los de A., para enriquecer no solo mi proceso de enseñanza-aprendizaje con estos alumnos de 6º (que al final es lo de menos), sino sobre todo enriquecer el intercambio profesional aprovechando la experiencia de cada uno y su forma de ver la educación física y, en este caso concreto, el juego como elemento educativo.

(Diario personal del investigador. Noviembre de 2013)

Unas semanas después de comenzar con (Re)Produce hubo un momento que suavizó un poco esta frustración gracias a la incorporación de otro profesor de Educación Física.

Ayer mismo he recibido con alegría la noticia de que un maestro de Educación Física de Salamanca ha comenzado a participar en nuestra cadena de mensajes. Esto último ha sido muy bueno, porque así podremos tener la perspectiva de una persona que está formada en el TPC, pero que día a día tiene que ver cómo la teoría debe hacerse realidad en la dinámica escolar. Creo que su presencia en la comunidad va a aportar mucha información y sus consejos y comentarios me van a ser de gran utilidad, sobre todo por su componente experiencial y netamente práctico. La verdad es que cuando oigo hablar a un profesor de universidad me recuerda a mis profesores de Didáctica o Metodología en la carrera. Nos planteaban una educación idílica y muy pocos eran los que tenían aún contacto directo con la educación primaria propiamente dicha. Tener a un profesor que desempeña diariamente su trabajo en un colegio me va a ser muy beneficioso. Y además ha abierto algunos puntos de reflexión interesantes, como puede ser la diferencia de la aplicación de los Proyectos de Unidades Didácticas en un colegio público (supuesta heterogeneidad del alumnado) y en otro concertado (supuesta homogeneidad del alumnado).

(Diario personal del investigador. Diciembre de 2013)

Las dos primeras semanas en (Re)Produce solo recibía comentarios de profesores de Universidad. Esto me parecía interesante, pero echaba en falta la participación de alguien que estuviera en las mismas circunstancias que yo, trabajando en un centro educativo de Primaria. Pero transcurrido algo de tiempo, la participación no aumentó y quedó reducida a cuatro o cinco miembros activos y otros muchos que no participaban.

Ya estoy en la segunda sesión de la UD 2 de este proyecto. En MultiScopic las cosas se han animado últimamente. Los dos que más aportan son A. y G., el

profe de Salamanca. N. Y L. comentan, pero demasiado poco para mi gusto. El resto de participantes están desaparecidos. Espero que entren más participantes que puedan aportar algo más, porque si no solamente voy a tener la participación y opinión de dos o tres personas.

(Diario personal del investigador. Enero de 2014)

Como puede observarse en los datos de densidad de participación detallados en anteriores capítulos de la investigación, ésta no aumentó demasiado durante el resto del proceso. Tan solo cabe reseñar la participación de los estudiantes de Magisterio en la última Unidad Didáctica, la de “La Carrera Saludable”, que tuvo lugar durante el curso 2014/2015. Esta Unidad fue la que mayor heterogeneidad de participación tuvo, no solo en número de participantes sino también en diferencia de niveles de socialización profesional.

6.4.6. Resolución de problemas pedagógicos con la ayuda de la comunidad

Mi corta experiencia en el ámbito de la docencia de la Educación Física hacía que varias Unidades Didácticas fueran nuevas para mí. No solamente desde el punto de vista de los contenidos y los objetivos que trataban, sino de la metodología que se seguía en su desarrollo. Esto provocó que en algunos momentos del curso me encontrara ante situaciones pedagógicamente problemáticas cuya resolución no era fácil, siendo la comunidad de (Re)Produce la que me ayudó a solventarlas. Este aspecto colaborativo es uno de los elementos que destaca Jovanova-Mitkovska (2010) en relación a la formación del docente.

Quizá el ejemplo más claro es el de la Unidad Didáctica de “Contact Dance”, englobada dentro del bloque expresivo, que para mí como para tantos otros profesores de Educación Física es un agente provocador de inseguridades y dudas. Así lo confirma la propia introducción al hilo de debate:

Nos adentramos en territorios “ignotos” e inquietantes para muchos profesionales de la EF, el fascinante mundo de la comunicación no verbal.

(Introducción del hilo de debate “Contact Dance” en (Re)Produce)

Después de la primera lección de la Unidad Didáctica “Contact Dance”, comienzo mi post en (Re)Produce de la siguiente forma:

Buenos días. Aún temblando, os resumo cómo ha ido la primera sesión de la UD.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

El post es muy largo, por lo que no lo reproduciré entero, pero sí algunos extractos que ejemplifiquen el bloqueo pedagógico en el que me encontraba.

Después de unos minutos, observo que los emparejamientos se hacen exclusivamente con personas del mismo sexo. Para solucionar esto, establezco una nueva norma: no se podrá repetir emparejamiento (...) Aquí comienzo a ver que hay alumnos que prefieren quedarse solos antes que emparejarse con

alguien de otro sexo, cuando se les han acabado las opciones con el mismo sexo. De hecho, observo que muchos de ellos hacen trampas y vuelven a repetir, para no tener que emparejarse con el sexo opuesto. Tan solo dos o tres personas hacen el ejercicio bien (...) digo: "ahora quiero que cada chica se ponga con un chico". Al decir esto, sucede algo que habría sido digno de ser grabado. Todas las chicas, en bloque, se echan hacia atrás contra la pared. Se quedan inmóviles. Ninguna hace ademán de ponerse con un chico. No saben en qué consiste la actividad, solo que deben ponerse con un chico cada una. Me quedo callado dos minutos, esperando a que alguna se mueva. Al cabo de los dos minutos, vuelvo a recordar la instrucción: "por favor, que cada chica se ponga al lado de un chico del círculo". Otra vez nadie se mueve. Me quedo otro par de minutos en silencio, esperando. No sucede nada.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Se observa en este punto una situación problemática para el profesor, puesto que los alumnos están mostrando su rechazo hacia la propuesta docente. Se suma la poca seguridad que el docente tiene por el contenido que está trabajando.

He terminado diciéndoles que no sabía qué iba a hacer. Si seguir con la UD, si interrumpirla, si adaptarla, etc. Y me he ido. Y es la verdad, compañeros. Me he quedado un poco "tocado". Nunca habría imaginado esto. Ha sido para haberlo grabado, de verdad.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Tras una lección que, bajo mi punto de vista en aquél momento, ha sido un fracaso, lanzo al grupo de (Re)Produce tres preguntas:

¿Qué pensáis? ¿Que hago? ¿Cómo lo hago?

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Por lo tanto, estoy pidiendo:

- Opinión sobre lo ocurrido
- Sugerencias de acción
- Formas para poner en práctica estas sugerencias

La primera respuesta en la plataforma no se hace esperar. El mismo día, uno de los participantes escribe:

No sé ni qué decirte, te has enfrentado a una de las peores pesadillas de cualquier docente, pero aún sigues vivo :-)

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Siento alivio al leer esta primera oración, ya que entiendo que mi frustración es común a otros muchos docentes que se ven en determinadas circunstancias ante un problema que les bloquea. A continuación, en el mismo post expone varias sugerencias pedagógicas:

Mi estrategia sería la de no forzar. Es un tema delicado y creo que hay que abordarlo desde el respeto al alumnado, que sean ellos los que decidan cuándo quieren dar el paso.

Yo apostaría por seguir con las propuestas en emparejamientos libres elegidos por ellos; que se vayan metiendo en el tema y desinhibiendo y luego... ya veremos.

Puedes meter una segunda lección sobre juegos de comunicación no verbal sin contacto para que vayan metiéndose en la lógica de enviar y recibir mensajes y en la diversión de jugar con ello.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce. Febrero de 2014)

El mismo día recibo también un comentario de otro participante en la plataforma, con algunas propuestas:

Yo creo que, lo primero que haría, sería hablar con todo el grupo y explicarles cuál es tu intención con la unidad didáctica y qué esperas de ellos. Incluso les pondría algunos vídeos sobre lo que, para ti, es "contact dance" (igual ni se aproxima a lo que piensa el alumnado) y les hablaría de la importancia que puede tener trabajar este tipo de contenidos para su vida cotidiana y la oportunidad que van a dejar pasar si no la aprovechan.

En cuanto a tus opciones de "poner un cero" o "dejar sin recreo", no sé bien qué decirte. No creo que esos argumentos de poder hagan cambiar de opinión al alumno reacio; incluso es posible que alguno de ellos, buscando también una posición de poder, decida no hacer para "poder más que el profe". Intenta eso del diálogo-equilibrio docente-discente: qué y cómo queréis trabajar y qué y cómo quiero trabajar yo como maestro. Y, a partir de ahí, podéis ir acercando posturas.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Y al final de su post me lanza un mensaje de ánimo:

De todos modos, no te desanimes. Es normal tener estos altibajos, unas veces las cosas salen bien a la primera (y a veces no sabemos bien ni por qué) y otras veces cuestan más. Lo importante es que todas estas reflexiones te hagan crecer como maestro y como persona. Y, conociéndote ahora un poquito mejor que hace un mes, estoy seguro de que es así.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce. Febrero de 2014)

El 19 de febrero, el día de la segunda lección de la Unidad Didáctica, comento en (Re)Produce lo siguiente:

Bueno, pues parece que la cosa ha ido bien.

En primer lugar, agradezco virtualmente a A. y a G. por darme un feedback tan rápido. Esto me ha permitido, de un día para otro, poder mejorar mi práctica. Una prueba irrefutable de la utilidad de esta plataforma.

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Las sensaciones que tengo al terminar la lección son buenas, y sin duda infinitamente mejores que las de la primera. En mi post se observa el reconocimiento que hago a dos de los participantes que, con sus contribuciones, me han ayudado a salir del bloqueo pedagógico en el que me encontraba y a sacar adelante la Unidad Didáctica.

Ha sido una clase genial. Los alumnos estaban motivados, enganchados con el contenido y estaban entretenidos. En ningún momento he visto muestras de cansancio por el contenido o de aburrimiento. Han experimentado bastante y creo que han entendido algunos criterios de realización (como el de la fluidez) que he ido comentando mientras hacían las actividades.

Ahora pido más ayuda. ¿Qué hago en la tercera sesión? ¿Meto ya más contacto? ¿Cuándo meto algo de baile?

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Febrero de 2014)

Vista la utilidad de las sugerencias de los compañeros de la comunidad de práctica, demando nueva ayuda previa a la tercera lección. Aun siendo este solamente un ejemplo de los varios que pueden encontrarse en los hilos de debate de (Re)Produce, pensamos que sirve como ilustración para confirmar la realidad de ayuda de (Re)Produce en ciertas ocasiones de problemas pedagógicos que demandan contribución externa de profesionales experimentados en el área.

6.4.7. Dificultad para la observación de los procesos educativos en las lecciones

En mi papel como docente que pone en práctica en el aula un determinado número de Unidades Didácticas con el fin de trasladar toda la información posible a (Re)Produce, una de mis responsabilidades más importantes es la de lograr hacer llegar la máxima información a la comunidad. O dicho de otra forma, tratar de que se pierda la mínima cantidad de información sobre lo que ha acontecido en la lección en el trasvase de la realidad a la plataforma. Riding (2001) señala que en las comunidades de práctica con efectos beneficiosos para el desarrollo profesional docente, la información le llega al usuario en lugar de que el usuario deba buscarla. Imbernon Muñoz (2007) también incide en la necesidad de que los profesionales conozcan la realidad sobre la que están llevando a cabo procesos formativos. Acercar la realidad del aula a miembros de una comunidad virtual que no pueden estar físicamente en las lecciones junto al docente y a los alumnos es complicado, y para mí ha sido un reto importante no exento de dificultad.

El esquema ideal sería contar con un equipo de ayudantes que pudieran plasmar la realidad del aula de diferentes formas: grabación en vídeo desde diferentes ángulos, observaciones grupales, observaciones individuales haciendo un seguimiento personalizado de cada alumno durante toda la lección, observación de las acciones del profesor durante la lección, observación de la distribución de los tiempos y los espacios, observación de los materiales utilizados y otros muchos elementos que aportarían una información muy rica sobre lo acontecido en la lección.

No obstante, la realidad ha sido otra, ya que por razones de horario era imposible encontrar a un profesor en el centro educativo que tuviera esas dos horas semanales libres para poder ayudar con la grabación en vídeo o con los instrumentos de observación de la lección. Así pues, durante las lecciones que llevé a cabo tuve que tener un papel doble: como docente y como observador. Este hecho me impedía, en cierta medida, poder desempeñar bien ninguno de los dos roles, ya que es muy difícil actuar como docente y como observador al mismo tiempo tratando de no contaminar ni la docencia ni la observación. Pese a todo, en algunas lecciones pude grabar momentos interesantes para compartirlos con el resto de la comunidad.

Hoy he grabado en audio y en vídeo algunos momentos que me parecen interesantes de la Sesión 2 (que detallaré en el siguiente post). He subido el material a Dropbox

(Comentario del investigador en (Re)Produce. Abril de 2014)

Poder complementar la lectura de las narraciones de lo ocurrido en las lecciones con la visualización de vídeos es bien recibido por el resto de los miembros de la comunidad:

Muchas gracias por la documentación complementaria.

(Comentario de participante 6 en (Re)Produce. Abril de 2014)

Muchos de los comentarios que hacen los participantes durante esos días nacen de la visualización de los vídeos.

En los vídeos se ve también cómo las acciones individuales son acciones perdidas. Podría ser interesante que se vieran en vídeo. Quizá, para propiciar que los atacantes se vayan relajando y perdiendo el miedo a la captura, sería interesante reducir el número de polis. Con 3 polis bien organizados sobra en ese espacio. Puedes quitar la obligación de trasladar a los capturados a la cárcel (se toca y el pillado va solo, los observadores controlan que sea así). Ello propicia que los polis se tengan que poner las pilas en defensa. En el vídeo se les ve muy desorganizados, haciendo acciones individuales sin conservar un espacio ni organizarse entre ellos.

(Comentario de participante 2 en (Re)Produce. Abril de 2014)

Algunos de los comentarios realizados por los participantes no serían posibles con la simple narración por escrito de lo acontecido en la lección. Como se ve en el ejemplo siguiente, desde el punto de vista de la observación individual de lo que dicen los alumnos, el hecho de poder ver en vídeo cómo se comunican permite hacer un análisis mucho más detallado.

Luego sigo comentando cosas de la lección, pero por ahora, sólo un detalle: si veis el vídeo se ve claramente el problema de quién toma la palabra y quien tiende a callar. Esta creo que es una de las principales batallas en esta UD, el lograr que todos participen en el diseño y se escuche cualquier opinión.

(Comentario de participante 3 en (Re)Produce. Abril de 2014)

Además de la mayor facilidad para observar la realidad, el vídeo facilita también el trabajo al docente, ya que éste no tiene que hacer un esfuerzo de observación durante la lección, pudiendo centrarse en el rol de docente. Al terminar la lección podrá sentarse a ver el vídeo y, entonces sí, realizar las observaciones pertinentes.

En definitiva, parece claro que la existencia de vídeos como material documental adicional enriquece ese pretendido acercamiento de la realidad del aula a los participantes en la comunidad virtual.

Ver los videos y escuchar los audios que se muestran en este foro de discusión es gratificante principalmente porque se ve una necesidad de enseñar y se intuye en los alumnos un posibilidad de aprender.

(Comentario de participante 4 en (Re)Produce. Abril de 2014)

Lamentablemente, la posibilidad de grabar vídeos de las lecciones ha sido algo puntual. Lo habitual era tener que hacer las observaciones al mismo tiempo que daba la lección y sentarme a escribir qué había sucedido en la misma nada más terminar para que no se me olvidaran los detalles y el orden de sucesión de las cosas.

6.5. La comunidad profesional de supervisión: (Re)Produce como herramienta facilitadora de la supervisión

Levine (2011) habla del concepto de la comunidad profesional de supervisión, haciendo referencia a aquellos tipos de comunidad de práctica en los que los supervisores de prácticas educativas pueden interactuar para mejorar su actuación. MultiScopic no nace con este fin en concreto, pero el rumbo que de forma natural ha ido tomando, sobre todo en el grupo (Re)Produce, ha unido en la misma comunidad a varios profesores de universidad con ciertas responsabilidades o bien de tutorización de alumnos en prácticas educativas o bien de supervisión del funcionamiento de las mismas en los distintos centros escolares.

Nos ha parecido interesante, siguiendo al autor arriba citado, conocer de qué forma MultiScopic sirve como herramienta facilitadora de los procesos de supervisión de las prácticas educativas. Para ello hemos preguntado a algunos de estos supervisores que, al mismo tiempo, han sido miembros activos en (Re)Produce.

6.5.1. La desprivatización de las prácticas a través de (Re)Produce

las prácticas quedan entre el tutor de centro y el estudiante. Muchas veces no se comparten ni con el tutor de universidad.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

Levine (2011) señala que la gran mayoría de las prácticas que tienen lugar en los centros de prácticas quedan en el propio centro, en la vivencia entre el estudiante en prácticas y los alumnos, o como mucho entre el estudiante en prácticas y su tutor del centro. Rara vez hay trascendencia a niveles más amplios como puede ser

el tutor, el supervisor, otros supervisores, otros compañeros en prácticas en otros centros, etc.

Cualquier plataforma en la que se comparten cosas que han ocurrido, ideas, conocimientos, etc...ayuda a desprivatizar las prácticas.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

(Re)Produce es una de estas plataformas, ya que se comparten las prácticas que han tenido lugar en el aula, se comentan las ideas y se generan conocimientos.

MultiScopic presenta la posibilidad de que dos personas que no estén juntas puedan compartir eso. El supervisor de prácticas suele ir dos o tres veces como mucho al centro en el que está su alumno haciendo prácticas, por lo que poder estar juntos en una misma comunidad de práctica haría que estas experiencias por las que pasa el alumno salieran a la luz no solo para el tutor de prácticas del colegio, sino también para el supervisor de la universidad y quizá para otros compañeros.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

La virtualidad de la presencia, otro modo posible de denominar la participación a distancia, es un factor característico del que ya se ha hablado en otros momentos en la presente investigación. Este factor posibilita que no solo el tutor de prácticas del colegio, sino otros profesionales interesados como el supervisor, otros compañeros, otros supervisores, etc, puedan conocer estas experiencias y aprovechar los aprendizajes que pueden extraer de las mismas. Es, pues, una forma de desprivatizar las prácticas que se generan en el aula.

No obstante, pese a la potencialidad clara que MultiScopic tiene en relación a este ámbito, será en un correcto uso de la plataforma donde se aprovecharán al máximo estas posibilidades.

Principalmente ayudaría si tanto como los tutores de prácticas como los alumnos tuvieran interés en escuchar las prácticas de los demás. Algo que hemos visto durante el tiempo que hemos estado trabajando con MultiScopic es que la mayoría de las personas que están trabajando en la docencia están bastante más interesados en exponer su práctica que en ver y conocer las de los demás. MultiScopic no nació con la idea de exponer prácticas para que otros las vean, sino exponer prácticas concretas con el fin de debatir sobre ellas y a partir de las mismas desprivatizar el conocimiento y las ideas que se desprenden de ellas.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

De nada sirve que los alumnos en prácticas expongan sus experiencias en el aula si no se detienen a observar y reflexionar sobre las prácticas de los demás. De hecho, las prácticas colgadas en la plataforma ya sea en formato vídeo o en formato de transcripción textual de la lección, no persiguen un objetivo de creación de una

biblioteca de prácticas, sino de modelo para la reflexión y el análisis entre profesionales.

Por otra parte, esto requiere el establecimiento de un plan muy estructurado y claramente definido en el que se tenga en cuenta el tiempo como un bien escaso, dada la voluntariedad del tutor de prácticas en el centro educativo, el bajo reconocimiento académico a los supervisores universitarios y la excesiva carga de trabajo en tan poco tiempo que tienen que asumir los estudiantes en prácticas.

el tiempo de los diferentes participantes creo que sería una limitación. Los tutores de los centros hacen sus tutorizaciones como un favor personal, los mentores de la uni dedican más horas de las que les correspondería y los estudiantes dicen que durante prácticas no les da tiempo a nada. Creo que estaría muy bien, pero habría que organizarlo muy bien y dotarle de un contenido que resultara interesante para todos los implicados.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Junio de 2016)

En el Capítulo 4 se ha visto que el tiempo es uno de los limitantes principales para la participación en (Re)Produce. Este elemento negativo, al hablar de la supervisión de las prácticas en centros educativos, es mucho más notable. A esto hay que sumarle el coste económico que los desplazamientos tienen para el supervisor y que no suelen ser tenidos en cuenta por las universidades.

Salvo yo, el resto de supervisores son profesores asociados que trabajan por las mañanas y no cuentan con demasiado tiempo como para realizar labores de coordinación. Las prácticas no están demasiado reconocidas como carga docente del profesorado universitario y casi todo el trabajo que se hace sale del tiempo privado del profesor y de su "buena voluntad" (por ejemplo, yo he tenido estudiantes haciendo prácticas en pueblos a 40 km de la Facultad, eso es tiempo y dinero que nadie considera)

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Junio de 2016)

Parece entonces (Re)Produce una buena iniciativa para minimizar los problemas con los que se encuentran los supervisores de prácticas en su día a día, aunque como ya se ha comentado esto presenta unas demandas específicas a las que hay que atender para que funcione. Uno de los participantes expone una experiencia similar, iniciativa de una administración educativa provincial, que no tuvo éxito debido fundamentalmente a aspectos organizativos y de disponibilidad de los participantes.

Este año desde la Dirección Provincial de Educación se ha abierto una plataforma para compartir información. En ella había un foro en el que nadie ha participado. Las informaciones que se colgaban, a veces, creaban confusión y algunos maestros reconocían que habían entrado poco y que no sabían muy bien dónde encontrar la información.

(Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Junio de 2016)

Vista esta experiencia, parece hacerse necesaria una planificación adecuada del esquema de funcionamiento y trabajo y una correcta asignación de las responsabilidades de cada participante. Incluso se sugiere la conveniencia de comenzar con algún encuentro presencial.

Si se hace algo en multiscope, el plan tendría que estar muy claro desde el principio, y quizá comenzar con algún seminario presencial en el que se clarificase la forma de trabajo y participación.

(Entrevista a participante 3 en (Re)Produce. Junio de 2016)

6.5.2. La relación entre estudiante en prácticas y supervisor en (Re)Produce

Uno de los elementos interesantes de MultiScopic es la convivencia en un mismo grupo de profesionales que pueden guardar una relación académica, o profesional también, fuera de la comunidad de práctica. Este es el caso de los alumnos que están haciendo prácticas en centros educativos y al mismo tiempo intervienen en los mismos debates en (Re)Produce que sus supervisores de prácticas. En el epígrafe dedicado a los alumnos en formación inicial hablaremos de la relación alumno-profesor en (Re)Produce con mayor profundidad, señalando aquí simplemente que, desde el punto de vista de la supervisión de los alumnos en prácticas y los procesos que tienen lugar durante este período, la convivencia entre alumnos y profesores es positiva, siguiendo las recomendaciones de Marcelo García (1994) en cuanto a la necesidad de la supervisión en los procesos formativos.

el hecho de que los alumnos participen en MultiScopic es una oportunidad muy interesante para ellos de poder compartir con profesionales con experiencia y resolver junto a ellos sus dudas.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

Este comentario de uno de los supervisores de prácticas en la Universidad de Valladolid (sede de Palencia) continúa con una opinión sobre el beneficio de esta convivencia:

Para mí como supervisor cualquier cosa que dicen los alumnos es una pista para saber cómo puedo trabajar desde mi rol, cuáles son los problemas con los que se enfrentan, qué respuestas necesitan, etc.

(Entrevista a supervisor de prácticas y participante en (Re)Produce. Junio de 2016).

La participación de ambos en (Re)Produce reporta un gran beneficio al supervisor, ya que leyendo los comentarios del alumno puede conocer cuáles son sus experiencias, sus vivencias, sus dudas, sus preocupaciones, sus avances, de una forma mucho más directa y real que en las tutorías esporádicas presenciales.

6.6. El desarrollo profesional efectivo a través de (Re)Produce

Riding (2001) señala algunas características del desarrollo profesional efectivo:

- Regularidad
- Inclusión de oportunidades de reflexión individual y en grupo
- Basado en la escuela y en el trabajo del profesor
- Colaboración entre profesionales
- Raíz en el conocimiento sobre la enseñanza y ser accesible e inclusivo.

Siguiendo a este autor, trataremos de verificar cuáles de estas características cumple (Re)Produce como medio de desarrollo profesional. No pretendemos juzgar terminantemente la efectividad de (Re)Produce pero creemos que puede ser interesante utilizar estas cinco características como base de contraste para conocer un poco mejor en qué medida MultiScopic puede contribuir al desarrollo profesional de los docentes de Educación Física.

6.6.1. Regularidad

El grupo (Re)Produce, utilizado como centro de interés en la presente investigación dentro de la plataforma MultiScopic, comienza su andadura en noviembre del año 2013. Desde la publicación del primer post se suceden diecinueve meses en los que no transcurren nunca más de dos semanas entre una participación y la siguiente, salvando el margen que hay entre la quinta y la sexta unidad ya que tenemos las vacaciones de verano y el comienzo del curso siguiente en medio. Como puede observarse en la duración de cada Unidad Didáctica unas líneas más abajo, la participación se reparte en el tiempo durante los hilos de debate e incluso sucede que dos o más hilos se solapan en el tiempo y reciben comentarios de los participantes casi simultáneamente. En abril del año 2015 cesa la actividad en (re)Produce por el término del año escolar. Por lo tanto, durante la actividad de (Re)Produce éste funciona con regularidad, con una frecuencia semanal de participación.

UD1.	8 diciembre 2013 – 20 enero 2014
UD2.	16 enero 2014 – 16 febrero 2014
UD3.	12 febrero 2014 – 14 marzo 2014
UD4.	14 de marzo 2014 – 20 abril 2014
UD5.	21 abril 2014 – 21 mayo 2014
UD6.	16 febrero 2015 – 26 abril 2015

Tabla 19. Distribución temporal de las UD en (Re)Produce.

6.6.2. Inclusión de oportunidades de reflexión individual y en grupo

El mecanismo de participación en la plataforma hace que se haga necesaria la doble reflexión:

En primer lugar, cada participante hace una reflexión individual de las prácticas que visualiza o que lee. A partir de su propia formación, su experiencia y sus ideas elabora un discurso mental que después volcará en la comunidad en forma de post.

A. comentó, a través de la red, algunas cosas que me hicieron reflexionar y cambiar mi plan de sesión por otro totalmente distinto para la primera sesión de la unidad.

Lo que más me hizo pensar fue el hecho de que los alumnos deben primero comprender cuáles son los elementos que pueden modificarse en un juego y que cambian el mismo (número de participantes, roles, móviles, metas, tiempo, terreno de juego, sanciones, etc...) e incluso proponer ellos mismos juegos sobre los que luego, entonces sí, podríamos trabajar las modificaciones que yo proponía para la primera sesión.

(Diario personal del investigador. 26 de noviembre de 2013)

En segundo lugar, existe la reflexión grupal que se estructura en forma de diálogo entre varios participantes. Este diálogo es asíncrono, como se ha comentado con anterioridad, y esta característica permite que pueda existir la reflexión previamente a la participación.

6.6.3. Basado en la escuela y en el trabajo del profesor

Esta es una de las características que más relacionadas están con MultiScopic, ya que éste se basa en las prácticas realizadas por los profesionales en los centros educativos. Los debates que tienen lugar en (Re)Produce están basados y fundamentados en las lecciones que los profesores que replican las Unidades Didácticas del centro educativo de la provincia de Palencia llevan a cabo en sus aulas. El profesor, como uno de los componentes del triángulo pedagógico, aparece como elemento esencial en los debates. La labor docente es sometida a los comentarios y apreciaciones de toda la comunidad, y esa labor transcurre en la escuela en la que trabaja el docente.

Comenzamos con este grupo de trabajo que tiene como objetivo principal el análisis de las posibilidades y limitaciones al intentar replicar las UD expuestas en MultiScopic en otros contextos escolares. La dinámica que os propongo es la de que cada docente que quiera replicar las experiencias de las UD expuestas en MultiScopic siga el siguiente procedimiento:

-1º) Leer la UD y la documentación que se sugiere en ella.

-2º) Plantear dudas al grupo sobre aspectos que no se entiendan y que precisen de aclaración.

-3º) Plantear las posibles adaptaciones que cada docente crea pertinentes para su contexto.

-4º) Debate sobre si las adaptaciones respetan los principios básicos de la propuesta de educación física propugnados ...

-5º) Aplicación de las propuestas

-6º) Debate sobre los problemas que surjan en el desarrollo práctico de la UD en cada contexto.

-7º) Reformulación ampliada de la UD a partir de las diferentes experiencias

Los miembros del grupo pueden participar de diferentes formas:

-a) Participación en el análisis, adaptación, aplicación y reformulación de varias UD

-b) Participación en el análisis, adaptación, aplicación y reformulación de alguna UD

-c) Participación en el análisis, adaptación y reformulación de las UD (no las aplicaría en su contexto)

*Creo que el trabajo puede ser muy fructífero e interesante para todos.
Adelante y un abrazo*

(Post inicial del grupo (Re)Produce. 21 de noviembre de 2013)

La propia introducción que el administrador de (Re)Produce hace al inicio de la experiencia muestra que el trabajo que se piensa hacer estará basado en las experiencias de los docentes que lleven a cabo las Unidades Didácticas propuestas en sus centros educativos.

6.6.4. Colaboración entre profesionales

Los participantes en (Re)Produce son profesionales de la Educación Física en diferentes niveles de socialización profesional. La clave de la comunidad está en la colaboración entre los participantes. Durante la experiencia de (Re)Produce han sido tres los profesores de Educación Física que han llevado a cabo algunas Unidades Didácticas en Primaria en las provincias de Palencia, Salamanca y Madrid. Algunos alumnos en formación inicial en período de prácticas en centros escolares han comentado y expuesto también su labor docente en algunas sesiones en las que el tutor del centro les ha permitido ocupar un rol más protagonista. El resto de participantes de la plataforma se han basado en estas prácticas para intercambiar conocimiento, experiencias, opiniones, sugerencias, etc. La colaboración no es sino el trabajo entre varios, desde el punto de vista etimológico, y esto es lo que se ha hecho en (Re)Produce a lo largo de los seis hilos de debate.

En primer lugar, agradezco virtualmente a A. y a G. por darme un feedback tan rápido. Esto me ha permitido, de un día para otro, poder mejorar mi práctica. Una prueba irrefutable de la utilidad de esta plataforma.

(Comentario de participante 1 en (Re)Produce. Febrero de 2014).

El agradecimiento del participante tiene su centro en los consejos o sugerencias que dos de los participantes, compañeros de profesión, dan en la comunidad para resolver un problema docente determinado. El propio participante reconoce que esta colaboración le ha permitido mejorar su práctica.

6.6.5. Raíz en el conocimiento sobre la enseñanza, accesibilidad e inclusión

La enseñanza es el eje sobre el cual giran los debates en (Re)Produce, ya que éste es una comunidad de práctica formada por profesionales de la Educación Física.

Empezando por el final, ya sabéis que se puede invitar a cualquiera, solo hace falta que tenga interés por analizar prácticas de educación física. No importa dónde haya estudiado o qué haya estudiado, cuanta más diversidad de opiniones más ricos serán los análisis.

(Comentario de un desarrollador en (Re)Produce. Diciembre de 2014)

Además, como se ha visto en el extracto anterior, esta comunidad está abierta a cualquier profesional de la Educación Física (e incluso de otras ramas de la educación) que tenga alguna vocación de análisis de prácticas sobre esta materia. Desde el momento mismo de su alta como miembro en el grupo es parte del mismo a igualdad de condiciones de uso y participación con el resto de miembros. Ningún comentario es censurado o eliminado y todos pueden gozar de la misma visibilidad.

6.6.6. Conclusión sobre la potencialidad de (Re)Produce como medio de desarrollo profesional docente

Siguiendo las cinco características de Riding (2001) que debe cumplir un instrumento de desarrollo profesional, podemos señalar que MultiScopic es un medio potencialmente útil para la formación de los profesionales de la Educación Física que han hecho uso de él a través de los debates en los diferentes hilos de (Re)Produce.

6.7. Formación inicial del docente de Educación Física a través de (Re)Produce

Siguiendo a Burke et al. (1987) y Fessler (1992), el primero de los estadios del desarrollo profesional docente es el de pre-servicio. En este nivel se encuentran los estudiantes en formación inicial que han participado en (Re)Produce durante sus primeros años en la Universidad.

6.7.1. Aportación de (Re)Produce a la formación profesional del estudiante

En el presente apartado exploraremos lo que los alumnos en formación inicial piensan que les aporta a su formación profesional el hecho de participar en una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce.

a) Intercambio de información para mejorar la práctica docente

El proceso de intercambio de experiencias, dudas, inquietudes, etc, incide en la mejora de la práctica docente del profesional en formación inicial.

Me parece una herramienta muy útil tanto para profesores como para alumnos de intercambiar información sobre sus clases, dudas, propuestas e incluso anécdotas con el fin de mejorar sus prácticas docentes.

(Entrevista a estudiante-participante en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Los estudiantes en formación inicial reconocen que es necesario que los profesionales compartan sus prácticas como parte de su desarrollo profesional.

A veces a los profesores les cuesta compartir lo que hacen en el aula. Es como si dijeran: lo que pasa en el aula, se queda en el aula. Te estás arriesgando a recibir críticas, pero esas críticas son las que te ayudan a mejorar.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

b) Preparación para el futuro profesional

Aunque los participantes en formación inicial aún no han comenzado su labor profesional, reconocen que los aprendizajes en (Re)Produce puede prepararles para el futuro profesional.

(Re)Produce puede darme muchas nuevas ideas y conceptos para mi futuro, tanto cercano, para terminar mi carrera de la mejor manera, y en un futuro más adelantado, para poder ser una profesora con conocimientos diversos que poder enseñar a mis alumnos. .

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

...participar en MultiScopic es una oportunidad única y además me puede ayudar mucho en mi carrera.

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Creo que lo que me aporta tiene que ver más con mi futuro, y hace que yo mismo me pregunte unas cosas como ¿Cómo quiero dar clase como futuro profesor de educación física que quiero ser? Me queda mucho tiempo para llegar a dar clase pero bueno, me es inevitable que se me pase por la cabeza, y MultiScopic me ayuda a pensar en eso con más claridad. .

(Entrevista a estudiante-participante 1 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

(Re)Produce juega un papel importante en el proceso reflexivo del estudiante en formación inicial, ya que proporciona retos, problemas y situaciones con las que se encontrará en su futuro profesional años antes de que éste llegue.

c) Aprendizaje por medio de diferentes profesionales en activo con diferentes puntos de vista y experiencias

En (Re)Produce se dan cita varios profesores que desarrollan su labor profesional en centros educativos de Educación Primaria, enseñando la asignatura de Educación Física. Ellos son los profesionales en los que, algún día, estos alumnos se convertirán. El aprendizaje a través de sus puntos de vista diferentes, por ser profesionales diferentes, es valorado por los alumnos en formación inicial.

Desde el punto de vista de una estudiante supone aprender no solo de la mano de un solo profesor como puede ser en el aula, si no que gracias a las aportaciones de los distintos profesores aprendes un poco con cada uno.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Un sitio de internet donde la mayoría de los participantes son profesores que proponen Unidades Didacticas, y las comparten con nosotros no puede ser muy malo.

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Los aprendizajes de los estudiantes de Magisterio se enriquecen por medio de los diferentes puntos de vista que pueden observarse en (Re)Produce.

el conocimiento es mucho mayor cuando se comparte. Creo que es importante añadir experiencias y conocimientos propios pero también lo es obtener distintos puntos de vistas y conocimientos de otras ya que con ello se consigue el enriquecimientos de los aprendizajes.

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

También se debe tener en cuenta que en (Re)Produce no participan solo profesores de Educación Primaria, sino también otros estudiantes en formación inicial, profesores de Universidad, etc. Esta heterogeneidad de los participantes enriquece los aprendizajes que se pueden obtener.

aprendo de los demás, de profesores, antiguos alumnos, e incluso de mis propios compañeros de clase que también participan.

(Entrevista a estudiante-participante 1 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Es importante también para ellos saberse reconocidos en la plataforma, en tanto en cuanto sus preguntas o dudas son escuchadas por profesionales con más experiencia, y más aún cuando alguno de ellos les contesta.

También tenemos la oportunidad de poder exponer nuestro punto de vista sobre las cosas que entendemos y generar preguntas sobre aquello que no nos ha quedado tan claro, sabiendo que seremos contestados por profesores de distintas zonas, con repuestas seguras.

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

De la misma forma que en otras profesiones, como en la medicina por ejemplo, se establecen mecanismos para que los futuros profesionales puedan interactuar con profesionales en activo, (Re)Produce permite que los estudiantes puedan aumentar su experiencia y enriquecer su bagaje metodológico para poner en práctica cuando se incorporen al mundo laboral.

Creo que es una buena plataforma para personas que estamos en formación, ya que podemos ver lo que realmente se cuece en las aulas y como un profesional con experiencia comparte sus enseñanzas con los demás, lo cual esto puede hacer mejorar la enseñanza y enriquecer la metodología de las nuevas generaciones de docentes que vienen en camino.

(Diario personal de alumno en formación inicial, 2015)

d) El aprendizaje a través de la práctica real en el aula

Los estudiantes de Magisterio están acostumbrados a las lecciones en el aula de la Universidad, impartidas por sus profesores de una forma teórica. Se habla sobre la práctica educativa desde la teoría educativa y solo de vez en cuando se obtienen algunos acercamientos a la realidad del aula en momentos como las prácticas educativas en centros escolares o en alguna asignatura en la que el profesor ponga algún vídeo de lecciones reales.

Conocer, valorar y compartir propuestas, experiencias se convierte en algo mucho más rico que un libro de texto o un temario sin más. .

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Como estudiantes de Magisterio, creo que MultiScopic puede ser muy interesante porque aquí se debaten temas reales de las actividades que se están llevando a la práctica y con ellos obtenemos una visión más cercana que, por ejemplo, con unos apuntes.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Estos estudiantes universitarios que deben enfrentarse al final de cada semestre a extensos apuntes, artículos científicos y libros, agradecen poder acercarse a la realidad de su futura profesión desde la cercanía del debate de experiencias reales y desde la posibilidad de hablar de estas experiencias con profesores que ya están trabajando. Que estos profesores sean profesionales experimentados anima también a los alumnos en formación inicial a participar sabiendo que pueden obtener valiosos aprendizajes que quizá no puedan encontrar en sus apuntes o sus libros de texto.

Creo que es una buena plataforma para personas que estamos en formación, ya que podemos ver lo que realmente se cuece en las aulas y como un profesional con experiencia comparte sus enseñanzas con los demás, lo cual esto puede hacer mejorar la enseñanza y enriquecer la metodología de las nuevas generaciones de docentes que vienen en camino y esto no solo a nivel de educación formal, sino también de la educación no formal, ya que normalmente la mayoría de los estudiantes de Magisterio tanto de infantil como de primaria, tienen contacto en ese ámbito de la educación no formal con niños y niñas, sea dando clases por diferentes motivos como la posesión de otra carrera universitaria o por alguna de las especialidades que se tenga el individuo como: actividad deportiva, artística o de tiempo libre(campamentos, talleres...), lo cual la educación mirada desde un modo objetivo está muy ligada a la vida diaria y por supuesto no solo se ciñe a el aula. .

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

e) Aceleración del proceso de profesionalización

Una de las preguntas que se han hecho directamente a tres participantes en MultiScopic, estudiantes de Magisterio, es: ¿Crees que MultiScopic es una

herramienta que acelera la profesionalización? Una de las respuestas es contundente:

Sí, te hace crecer más rápido y ganar más conocimientos.

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

f) Sentimiento de pertenencia a la comunidad profesional

Participar en una comunidad formada por varios profesionales con más o menos experiencia permite que los alumnos en formación inicial puedan sentirse parte de la comunidad y participar en los mismos procesos reflexivos que los profesores en activo.

Me ha hecho sentirme un poco profesora. Te sientes más integrada dentro del grupo de profesores de EF. Acumulas más experiencias. Les gusta sentirse compañeros

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

El alumno en formación inicial reconoce una ventaja en la acumulación de experiencias con otros compañeros con los que comparten comunidad de práctica.

g) Comunidad de confianza

si fuéramos a un colegio nuevo y tuviéramos una duda, preguntaríamos antes a alguien de MultiScopic que al profesor que está en ese colegio. Tendríamos menos vergüenza, aunque nunca les hayamos visto la cara.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

El proceso de interacción en la comunidad genera en los participantes en general, y en los estudiantes en formación inicial en particular, una sensación de confianza que coloca a los compañeros de comunidad en una situación privilegiada con respecto a otros profesionales en caso de duda profesional.

h) Aprendizaje de la importancia de la reflexión en clase de Educación Física

Al ser preguntados por el aprendizaje sobre la Educación Física más importante que extrajeron de la experiencia en (Re)Produce, algunos alumnos en formación inicial respondieron que la importancia de la reflexión fue el elemento que más les impactó desde el punto de vista formativo.

Yo creo que el aprendizaje más importante ha sido ver lo importante que es la reflexión.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Ver cómo el alumno puede mejorar a través del análisis de su práctica, ver cómo puede mejorar a partir de sus capacidades...

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Alguno de estos estudiantes contraponen la experiencia en (Re)Produce con su propia experiencia como alumnos de Educación Física en Primaria y destacan la clara diferencia de orientación hacia la reflexión.

Yo recuerdo que lo único que hacía en Educación Física era correr, sin sentido. Si se te daba bien, genial, pero si no, no tenías nada que hacer en la asignatura. Y aquí hemos visto que lo que se hace tiene que tener un porqué, un objetivo.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

i) Aprendizaje poco transferible a otras disciplinas

Algunos de los estudiantes en formación inicial, después de la experiencia en (Re)Produce, han optado por cursar la mención de Educación Física, mientras que otros han elegido otras opciones. En el momento de su participación en (Re)Produce, en el curso 2014/2015, aún no estaban cursando ninguna mención específica. De hecho, pudieron realizar las prácticas educativas generales; lo cual quiere decir que estuvieron durante varias semanas en un centro educativo en un rol de profesor generalista.

Al ser preguntados por la transferencia de los aprendizajes de (Re)Produce a otras áreas del currículo escolar, los estudiantes en formación inicial reconocen no tener demasiado que decir. Uno de ellos señala que la idea de la reflexión del alumno sobre la práctica es el elemento que se llevaron de la experiencia en (Re)Produce y que posiblemente tenga aplicabilidad en otras áreas.

Justamente lo mismo que con la Educación Física: la importancia de la reflexión sobre los aprendizajes.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

No obstante, los estudiantes aducen haber tenido poco tiempo durante su primer periodo de prácticas para poder aplicar sus aprendizajes, ya que tuvieron que estar más pendientes de los requerimientos de observación, memorias, etc. Se produce una distinción, entonces, entre el aprendizaje sobre la Educación Física que han podido obtener, entre otras cosas, a través de su experiencia en (Re)Produce y el que pueden transferir al resto de áreas curriculares.

Es que una cosa es Educación Física y otra cosa son otras asignaturas.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Los estudiantes entienden que el aspecto de la reflexión sobre los aprendizajes no es un elemento exclusivo de la Educación Física, pero reconocen la existencia de un salto para su puesta en práctica en otras áreas curriculares.

6.7.2. Aportación del estudiante a la CoPv

En este epígrafe abordaremos las opiniones del alumnado en formación inicial sobre qué elementos piensan que pueden aportar a la comunidad de práctica desde su rol de estudiantes de Magisterio.

a) Sentimiento de inferioridad por falta de conocimiento y experiencia

Gran parte de los estudiantes de Magisterio que han sido entrevistados se ven a sí mismos con poco conocimiento y experiencia sobre la docencia de Educación Física.

en algunos momentos tengo la sensación de que como estudiante que soy, no tengo aun los conocimientos y la experiencia como para aportar ideas lo suficientemente útiles a los profesores que intervienen.

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

¿Qué puedo aportar yo? Eso es lo primero que me pregunté...

(Entrevista a estudiante-participante 1 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Algunos de ellos han tenido contacto con niños, pero reconocen que su experiencia es limitada en este campo.

No tengo ninguna experiencia como docente aunque si que he tratado alguna vez con niños pero mi experiencia es bastante pobre.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Lo que aporto yo es mucho más pobre que lo que me aporta a mi.

(Entrevista a estudiante-participante 7 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Existe la sensación más o menos extendida de que ellos no van a poder aportar nada nuevo a la comunidad, ya que cualquier cosa que puedan aportar ya la van a saber quienes llevan años trabajando como profesores.

en un principio pensaba que no sería capaz de aportar nada nuevo o interesante en los foros de discusión, porque la mayoría de participantes son profesionales de la educación, con un montón de experiencia y conocimientos a sus espaldas. Fue como...¿de verdad crees que voy a venir aquí a contarles algo que no sepan ya? Jaja

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

b) Visión como ex-alumnos de Educación Física

Algunos participantes en formación inicial, sin embargo, piensan que al menos pueden aportar sus recuerdos y vivencias como alumnos de Educación Física, ya que no hace mucho tiempo que terminaron la etapa obligatoria (algunos de estos participantes están en 1º o 2º de carrera, por lo que tan solo llevan dos o tres años sin ser alumnos de la asignatura de Educación Física en la Educación Secundaria o el Bachillerato).

Sin embargo pensándolo bien nosotros al ser más jóvenes podemos ponernos en el papel de los alumnos o recordar las prácticas que nuestros profesores de Educación Física realizaban con nosotros, y eso en algún momento nos puede servir de ayuda para realizar nuestra intervención.

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Esta perspectiva resulta de interés para el profesorado con experiencia, dado que les pone en contacto con perspectivas no tan condicionadas por la cultura profesional y a las que, de otra manera, no podrían acceder:

El alumnado puede aportar una perspectiva de la que nosotros ya estamos muy alejados. Puede hacer análisis más ligados a la vivencia de los escolares e introducir el sentido que para ellos tienen ciertas propuestas. A través de nuestras lecturas, nuestra formación, o nuestros diálogos con otros profes de EF hemos ido construyendo una mirada profesional que en ocasiones se aleja de ciertos sentimientos y necesidades de los niños y niñas. Alguien más joven y no tan condicionado nos puede ayudar a rescatar esos ángulos que nosotros ya no podemos contemplar.

(Entrevista participante 3 en MultiScopic. Junio de 2016)

Un ejemplo de estas ideas lo tenemos en los siguientes extractos, donde dos estudiantes de Magisterio relatan dos experiencias de su etapa de escolares:

Mi rechazo a las carreras, en clase de EF, ojo, comienza con los primeros cambios físicos. Digamos que hasta cuarto (de aquella EGB) estaba entre las primeras, en resistencia, velocidad... toda orgullo atlético y pivot del equipo. A partir de cuarto empecé a quedarme... La vergüenza del chándal, no llegar de las primeras y que el profesor comparara cada marca con las del año anterior (que no mejoraban), ver que los compañeros te van pasando en altura y zancada... la autocrítica y la falta de preparación sobre los cambios físicos que me esperaban acabaron con la que era mi asignatura favorita, a lo que no ayudó en nada que la evaluación estuviera directamente relacionada con las marcas, tomando la mejor de la clase como máxima.

(Comentario de estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Abril de 2015)

Para mí la EF era mi asignatura preferida, me encantaba competir era algo que me habían ido inculcando desde pequeña, y sobre todo destacar por encima de mis compañeros. Sin embargo cuando en las clases el profesor trabajaba carreras en las que el único objetivo era correr para superar un tiempo yo no destacaba tanto, en aquel momento no me daba cuenta, pero a lo largo de los años vi que yo no sabía controlar mi cuerpo ni mi respiración

y mi profesor de EF tampoco me había enseñado. Para mi correr se convirtió en algo aburrido y que dejaba de hacer cuando el profesor no miraba (como todo el mundo me imagino). Puede ser que perdamos esa motivación en correr por no encontrar el sentido a lo que estamos haciendo, por experiencias negativas o en mi caso por no saber controlar mi respiración y mi cuerpo, algo de lo que debería haberme explicado desde un primer momento mi profesor.

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Por otro lado, las experiencias que los alumnos en formación inicial han vivido durante su etapa de escolares en el área de Educación Física pueden ser positivas o negativas. Cualquiera de estas dos opciones aporta riqueza a la comunidad de práctica.

Hay gente que lo ha pasado fatal cuando eran pequeños en Educación Física.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Justamente hay personas que por lo mal que lo han pasado en clase de Educación Física ahora quieren cambiar las cosas y no reproducir los mismos errores.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Es interesante señalar que varios de los estudiantes que han participado en (Re)Produce no cursan la mención de Educación Física, es decir, no siempre han sido los favorecidos por la Educación Física (cosa que suele ocurrir con los estudiantes de la Mención; e.g. Pulido, Bores y Moreno, 2009; Zurita et al., 2016) y ello introduce una mirada interesante sobre la materia.

c) Visiones complementarias basadas en experiencias educativas similares

Existen participantes en formación inicial que, pese a no haber sido nunca profesores de Educación Física en la enseñanza reglada, sí han experimentado situaciones de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza no reglada.

Yo no tengo mucha idea de educación física pero sí que llevo unos años trabajando de profesor de inglés en una academia con niños y niñas de infantil y primaria, y creo que algo de experiencia, aunque sea poca tengo. Puede que esa experiencia en otra área del currículo puede ser de ayuda. Además en este tiempo he visto como muchas actividades triunfan y fracasan y creo que también puedo aportar en este sentido.

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

d) Frescura e ideas nuevas

Los estudiantes de Magisterio están en contacto permanente con las teorías educativas, ya sean tradicionales o innovadoras, y en diferentes materias de la carrera tienen la posibilidad de conocer nuevas tendencias educativas, visiones progresistas de la enseñanza, etc. Aunque no tengan experiencia en centros educativos como docentes, sí pueden aportar ideas que renueven las que vienen “arrastrando” los profesionales en sus centros docentes durante años.

Creo que como alumno podemos ofrecer un feedback que puede estar equivocado o no y que puede enriquecer no solo a los demás compañeros que participan en este proyecto sino también a los profesores que los gestionáis.

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

el hecho de reconocer mi esfuerzo para llegar a participar en este proyecto me ayuda a entender que puedo aportar ideas renovadas e interesantes. Creo que mi opinión, mis conocimientos y mis ideas sobre los planteamientos que se hacen en MultiScopic pueden servir para por ejemplo tu caso Daniel bores, trabajar en una tesis Doctoral, o para que los actuales profesores conozcan ideas “frescas” sobre la Educación Física actual y su funcionamiento en el contexto escolar.

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Durante mi etapa en la formación inicial recuerdo muchas ocasiones en las que me juré que me permitiría a mí mismo estancarme en la misma concepción pedagógica durante toda mi etapa profesional. Sabía, sin ni siquiera haber terminado la Universidad, que muchos profesores enseñaban por inercia, perpetuando patrones metodológicos durante años, sin someter su labor a una autocrítica o a una crítica de otros colegas de profesión. Conocí a varios docentes que no habían oído hablar nunca del aprendizaje por descubrimiento, la microenseñanza, la co-evaluación o la reflexión sobre la práctica. Recuerdo el miedo que experimentaba al pensar que a mí me ocurriera lo mismo al comenzar mi trayectoria profesional.

e) Visión como deportistas

Las ideas que aporta la gente aquí, como he mencionado, son más curriculares, el que hacer en algunas clases. No tengo ninguna experiencia en eso, pero creo que puedo aportar ideas que van por otro lado, ideas a seguir a la hora de hacer deporte, problemas que he tenido yo en mi experiencia deportiva (como no saber respirar a la hora de efectuar una carrera) o soluciones que he utilizado para solucionarlos.

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Algunas Unidades Didácticas han recibido los comentarios de estudiantes de Magisterio expresando sus puntos de vista sobre algún tema desde la perspectiva de su experiencia deportiva. El ejemplo más claro es la UD La Carrera Saludable.

Empecé a jugar a balonmano bien pequeñita con unos 7/8 años y ahí fue para mí el momento en el que descubrí que corremos por algún objetivo en

concreto, que correr por correr está bien pero cuando te vas haciendo mayor te empieza a cansar y no le encuentras el sentido. Yo en ese momento había encontrado el sentido a correr y era detrás de un balón (y en algunas ocasiones delante).

(Comentario de estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Abril de 2015)

f) Ideas y opiniones que aumentan la riqueza en la comunidad

Como ya se ha señalado, la membresía en (Re)Produce es muy variada. Algunos estudiantes en formación inicial proponen que esta heterogeneidad en la participación, constituida a través de comentarios y debates desde multitud de perspectivas con diferentes ideas y opiniones, puede asemejarse a la que existe en las clases de Educación Física.

MultiScopic no solo se compone de profesionales con experiencia, sino también de personas que están en formación esto hace que los que menos experiencia tenemos de cara al ámbito laboral en la educación formal podamos aportar otra visión diferente de la educación y como mejorar, para impartirla mediante la transmisión de nuestras ideas, opiniones y recursos personales, que unida a la experiencia de los profesionales que se encuentran dentro, enriquezcamos la educación de un modo común para así llegar mejor a la heterogeneidad que podemos encontrarnos en las aulas.

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

g) Visiones ajenas a la Educación Física

Los alumnos que no están vinculados al contexto de la Educación Física, y que incluso optarán por una mención diferente, expresan que desde su perspectiva externa pueden determinar otras necesidades en el alumno.

Los profesores de EF son muy conscientes de lo que quieren a nivel físico, de salud, etc. Pero igual alguien que no es de Educación Física puede ver que hay otras necesidades más generales, como aprender a aprender, o aprendizajes sociales.

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Los de Educación Física se centran solo en eso, y es bueno que haya docentes de otras ramas.

(Entrevista a estudiante-participante 1 en (Re)Produce 4 Mayo de 2015)

No obstante, señalan que no se puede generalizar, ya que algunos docentes de Educación Física tienen una visión más amplia.

Algunos se centran en el resultado y otros se centran en el proceso del niño.

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

6.7.3. Impresiones iniciales ante las primeras experiencias en (Re)Produce

En este apartado expondremos las impresiones iniciales de los estudiantes en formación inicial en los momentos previos e iniciales a su participación en (Re)Produce.

a) Sentimiento de vergüenza, temor a hacer el ridículo y quedar mal en público

Pese a ser una comunidad virtual en la que no hay presencialidad y, por lo tanto, tampoco hay posibilidad de comunicación cara a cara, algunos estudiantes expresan su sentimiento de vergüenza y miedo a que sus interacciones en la plataforma sean juzgadas o que les haga quedar mal delante de otros profesionales.

Todo comenzó cuando Alfonso nos comentó el proyecto y nos animó a participar pero hasta que no estas dentro y lees todos los comentarios escritos no te das realmente cuenta de donde te has metido y de cómo funciona todo. Las primeras sensaciones que tuve fueron de vergüenza, parece raro ya que no puedes tener vergüenza si no estás viendo a las personas a las que estas escribiendo, sin embargo sientes vergüenza a hacer el ridículo y a quedar mal en público por así decirlo. Otra de las sensaciones que primero te invaden es la del no saber qué decir, en mi caso me decidí a comentar y me llevo bastante tiempo escribir un "primer borrador" de lo que finalmente seria mi intervención.

(Entrevista a estudiante-participante 7 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Intento ser muy cuidadoso con lo que escribo por el que dirán, no quiero meter la pata.

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Se percibe un cierto temor al error. No obstante, el participante del extracto que viene a continuación reconoce que por el simple hecho de contestar a las preguntas de la entrevista se ha animado para participar más en la plataforma.

Con respecto a los post de la gente aún no me he animado a comentar nada definitivo porque me da bastante "palo" meter la pata pero respondiendo a esto me he animado y ahora mismo postearé algo mas.

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

No saber qué decir es uno de los miedos más extendidos entre los alumnos en formación inicial. Como ya se ha dicho anteriormente, algunos piensan que nada de lo que puedan aportar será novedoso o de interés para los profesionales que llevan años de experiencia y formación.

Mis sensaciones eran también de vergüenza, inseguridad y miedo por no saber que pondría en los mensajes. A día de hoy, las sensaciones se mantienen más o menos, y también me siento un poco perdida en el sentido

de que no se me ocurre nada sobre lo que pueda comentar, de los temas que están presentes en el momento.

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Otro de los temores de algún estudiante es que los profesionales que participan en (Re)Produce “saquen defectos” de los comentarios que ellos hagan en el grupo.

En este grupo es en el que tengo que desarrollar mi actividades, que como ya he dicho antes, me da un poco de miedo porque algunos de los que están en esa página son profesores de la materia y pueden llegar a sacar muchos defectos de mi parte.

(Diario personal de estudiante-participante 3, 2015)

b) Sensación de “vértigo” por el nivel del debate

La percepción de los alumnos en formación inicial es que el debate que se produce en MultiScopic es profesional. Y esto lo relacionan inmediatamente con una mayor exigencia por parte de la comunidad y de ellos mismos.

al entrar por primera vez tenía una sensación un tanto de vértigo por saber que aquí hay un debate "profesional", pero también con muchas ganas.

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Esta sensación de que los debates son elevados, unida a la existencia de varios profesores con experiencia y de profesores de universidad, produce en algunos alumnos en formación inicial un sentimiento de inferioridad.

Les ves tan arriba que tú te sientes muy abajo

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

También hacen referencia al vocabulario utilizado. Alguno señala este elemento como una dificultad.

Me da miedo no saber utilizar un vocabulario técnico

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

En la misma línea del comentario anterior, algún participante señala su temor a comentar los vídeos subidos en (Re)Produce por pensar que sus palabras no estarían “a la altura” de las del resto de participantes del grupo.

Me da un poco de miedo comentar los vídeos que se suben a MultiScopic porque igual no estoy a la altura de los otros comentarios.

(Entrevista a estudiante-participante 1 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

c) Dificultad de uso de la plataforma

A mí la página web en sí me parece un poco complicada

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

Aunque la mayor parte de los alumnos en formación inicial son jóvenes, y por tanto están acostumbrados al uso de las nuevas tecnologías, alguno de ellos reconoce que ha encontrado dificultades de acceso y navegación por la plataforma. Aún así, señalan que es simplemente una cuestión de tiempo hasta que pueden encontrar lo que están buscando.

...por el tiempo que he estado por MultiScopic me ha parecido algo difícil su navegación pero los contenidos al final se encuentran. Requiere un proceso algo mas lento que otras páginas con un aspecto más ligero o mas dinámico.

(Entrevista a estudiante-participante 7 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

d) Demasiada información

Algunos participantes se han ido incorporando al grupo cuando el debate estaba ya muy avanzado. Esto les produce una sensación de agobio, ya que deben leer una gran cantidad de texto para poder engancharse al proceso y tener algo que decir.

Cuando entré por primera vez en (Re) Produce me dio una primera impresión de mucha información para poder asimilar tan rápido, espere unos días para reflexionar sobre el hecho de haberme embarcado en esto y finalmente entré y empecé a leer, pero me ha dado miedo opinar o simplemente saludar, prueba de ello es el hecho de que no he escrito hasta el día de hoy jejej.

(Entrevista a estudiante-participante 4 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Es difícil entrar en temas ya empezados. Para enterarte sabes que tienes que tener tiempo para enterarte de todo

(Entrevista a estudiante-participante 3 en (Re)Produce 4. Julio de 2015)

La gran cantidad de post que hay que leer para poder seguir integrado en el debate genera en algunos participantes cierta ansiedad. Pese a todo, parece que la propia distribución de los debates, que no están solamente en un hilo sino que se diversifican a otros hilos por ejemplo en el apartado de “Debates Pedagógicos”, ayuda a la reincorporación de los participantes que llegan al debate avanzado.

Cuando Alfonso nos propuso formar parte de MultiScopic, no me imaginaba que sería exactamente así. Al entrar por primera vez me asusté muchísimo al ver la cantidad de posts que tenía que leer para ponerme al día y poder escribir algo, pero después comprobé que de un mismo hilo, que era la UD, surgían otros hilos secundarios que entendía mejor.

(Entrevista a estudiante-participante 2 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

e) Respeto por la presencia de varios profesores en el grupo

Cuando el alumno en formación inicial entra en la plataforma y ve que en ella participan profesores con los que se encuentra en la Universidad y que le dan clase en diferentes asignaturas, reconoce experimentar una sensación de horror y angustia. No obstante, ver que las respuestas que recibe a su primer comentario son útiles le ayudan a tranquilizarse.

Mi sensación inicial ha sido de horror al ver la de profesores que había en (Re)Produce, con millones de ideas y sensaciones. Poco a poco he ido viendo que tampoco era para tanto al escribir mi primer comentario y ver las respuestas recibidas (la gente muy interesada en lo que escribí y dándome respuestas muy útiles).

(Entrevista a estudiante-participante 5 en (Re)Produce 4. Mayo de 2015)

Esta convivencia virtual, en el caso de los estudiantes en formación inicial, no queda solo ahí, sino que algunos de sus profesores en la Universidad están en el grupo también. De ahí el miedo a escribir cosas que su profesor pueda leer.

No quiero que mi profesor vea que pongo una burrada

(Entrevista a estudiante-participante 6 en (Re)Produce 4. Julio de 2015).

Algunos estudiantes reconocen haber sentido una sensación de angustia al compartir la comunidad con profesores ante los cuales se ven en un nivel inferior.

No estamos debatiendo entre amigos o estudiantes, sino que hay profesionales de la Educación Física metidos ahí también. Entonces, es como una relación profesor-alumno que genera un poco de angustia.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

Esta angustia está producida, entonces, por esa diferencia de conocimientos y experiencias que los estudiantes detectan entre ellos y los profesores, y no tanto por la simple presencia de profesores en la comunidad. De hecho, algunos de los estudiantes en formación inicial señalan que el hecho de que uno de sus profesores de la Universidad estuviera en el grupo les daba tranquilidad.

Yo me sentía más tranquila, pensando: bueno, por si necesito que alguien me salve.

(Grupo de debate de estudiantes de Magisterio participantes en (Re)Produce. Junio de 2016)

6.7.4. Sensaciones previas y expectativas ante la participación en (Re)Produce

a) Incertidumbre

Gran parte de los estudiantes de Magisterio que han participado en (Re)Produce lo han hecho invitados por uno de los participantes en el grupo que es, a su vez,

profesor en la Universidad. Estos alumnos han podido elegir entre dos grupos de MultiScopic, CondiscipuliMundi o (Re)Produce, y para la elección entre ambos grupos los alumnos han experimentado incertidumbre, ya que no conocían nada de ninguno de los dos.

No sé exactamente qué se cuenta en MultiScopic, si son prácticas “experimentales” con alumnos, si es contar experiencias personales...

(Diario personal de estudiante-participante 4, 2015)

Desconocer la complejidad de la plataforma e incluso no saber cómo va a reaccionar uno mismo en el proceso genera en el alumno cierta incertidumbre.

La verdad, es que cuando salimos de aquella tutoría y comenzamos a comentar nuestras primeras impresiones entre los compañeros, empecé a pensar para mis adentros que quizás me había metido en un “lío”, en el sentido de que no sería algo fácil y quizás no iba a saber cómo actuar. Son las típicas inseguridades mías cuando me propongo hacer algo que nunca antes había hecho, aunque en mi más profundo yo, sé que de una manera u otra lo acabaré sacando adelante.

(Diario personal de estudiante-participante 1, 2015)

Tampoco conocían al resto de miembros de la comunidad, lo que aumentó el nivel de incertidumbre.

Sigo dándole vueltas a la propuesta, aún no sé muy bien con quien trabajaré y cómo será la experiencia

(Diario personal de estudiante-participante 3, 2015)

b) Ayuda para el desarrollo profesional

Como alumnos que se están formando para su incorporación futura al mercado laboral dentro del sector educativo, los estudiantes reconocen la posibilidad de desarrollarse profesionalmente a través de esta plataforma virtual.

tenía la sensación de que ese programa me iba a proporcionar muchas cosas útiles para mi desarrollo como futura profesora.

(Diario personal de estudiante-participante 5, 2015)

MultiScopic es también valorado como un complemento útil a los aprendizajes que pueden obtenerse en las diferentes asignaturas de la carrera universitaria que, aisladamente, pueden generar algunas carencias que (Re)Produce puede cubrir.

me puede ayudar a corregir mis carencias en algunos temas de la educación física.

(Diario personal de estudiante-participante 7, 2015)

c) Dar una buena impresión al profesor que les invitó a participar

La invitación del profesor de la Universidad, que es también participante en (Re)Produce y su principal promotor, deja al alumno en una situación de tener que agradecer al profesor la confianza depositada en ellos al haberles propuesto participar en la plataforma.

no quiero defraudar a quien me eligió.

(Diario personal de estudiante-participante 8, 2015)

Este sentimiento puede provocar nervios en el participante, que ve cada post que escribe como una oportunidad de “ganarse” el respeto y la aprobación de su profesor de Universidad.

Estoy nerviosa y halagada. Nerviosa por si voy a saber explicar lo que pienso o qué opiniones me voy a encontrar, y sobre todo, si estaré a la altura de lo que espera Alfonso de nosotros.

(Diario personal de estudiante-participante 3, 2015)

Los alumnos que han recibido la propuesta del profesor se sienten parte de un grupo de privilegiados³ en los que el profesor ha confiado para ser parte de la comunidad de práctica.

Me siento muy gratificada, porque si el profesor nos ha elegido a nosotros, es que valora y confía en nuestro trabajo.

(Diario personal de estudiante-participante 4, 2015)

6.7.5. Valoración de MultiScopic como herramienta para el desarrollo profesional docente desde la perspectiva de estudiantes en formación inicial

Durante el segundo cuatrimestre del curso escolar 2014/2015, uno de los profesores de Universidad que participan asiduamente en MultiScopic pidió a sus alumnos que entraran a MultiScopic, navegaran durante un tiempo por la plataforma y después elaboraran una reflexión sobre la utilidad de la misma. A continuación exponemos las valoraciones de estos alumnos en formación inicial acerca de la utilidad de MultiScopic como herramienta para el desarrollo profesional docente.

a) Herramienta de interacción con otros profesionales de Educación Física

MultiScopic está formada por decenas de profesionales de Educación Física en diferentes niveles de socialización profesional. Dada la vocación dialógica de la plataforma, se posibilita en ella la comunicación entre todos ellos.

³ Los estudiantes que participaron fueron elegidos entre los 140 estudiantes que cursaban la asignatura de Educación Física Escolar de 2º curso del grado de Educación Primaria. Nuestro reto futuro es el construir una estructura que de acogida a todo el alumnado sin que suponga una carga insuperable de demanda al profesorado perteneciente al grupo.

esta plataforma me parece realmente interesante, ya que me permitirá interactuar virtualmente con otros compañeros de profesión, compartir y discutir puntos de vista sobre el análisis de una sesión

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

Si bien en el grupo (Re)Produce en concreto no hay participantes de tantos países, en otros grupos de MultiScopic hay muchos profesionales de la Educación Física, vinculados con la Universidad sobre todo, de varios países de todo el mundo.

Al existir unos 463 participantes tanto de España como de otros países (Portugal, Brasil, Ecuador...) es una forma interesante de compartir opiniones tanto con los compañeros como con otros profesionales de tal manera que podemos completar y aplicar los conocimientos e información sobre la educación física.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

El mismo nombre de la plataforma arroja información sobre su ADN, que no es otro sino compartir conocimiento desde múltiples miradas a un mismo objeto que es la Educación Física escolar.

A modo de conclusión, resaltar lo interesante que puede ser trabajar en una plataforma en la que se dan cabida tantos miembros y publicaciones relacionadas con nuestro tema, lo que nos ofrecerá múltiples puntos de vista, algo realmente enriquecedor.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

En una disciplina tan heterogénea, tan sometida a cambios legislativos, sociológicos, conceptuales, etc, se hace necesario formar parte de una comunidad de lucha por la creación de ciertos elementos en común que puedan ser aceptados por la comunidad profesional con el fin de ofrecer al mundo educativo una Educación Física sólida y llena de significados compartidos.

Desde mi punto de vista, esta plataforma me parece muy interesante, bajo el punto de vista de estudiante y futuro profesor de Educación Física, ya que es una herramienta muy interesante para elaborar un conocimiento conjunto entre todas las personas que les interesan temas relacionados con la Educación Física, ya sean de tu grupo de trabajo o de otras universidades o centros que lo cuelgan para poder mejorar tu propio conocimiento, con la ayuda de profesionales podremos tener un nivel mayor de reflexión y mayor riqueza de diferentes aspectos de la Educación Física.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

El análisis de prácticas en centros educativos de forma conjunta con profesionales experimentados aporta al alumno en formación inicial una experiencia inmejorable para su formación como futuro docente.

MultiScopic es una comunidad de investigación y formación en Educación Física que nos permitirá, a nosotros futuros docentes, analizar diferentes prácticas educativas con otros expertos de la materia.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

b) Herramienta para la corrección de los errores

El trabajo en aislamiento al que muchas veces se ven sometidos los docentes de Educación Física en sus centros escolares se asemeja al trabajo en solitario de muchos alumnos en formación inicial que no tienen la oportunidad ni de ver otras formas de enseñar ni de ser corregidos por profesionales con más conocimientos y experiencia.

aprender de mis errores a través de la corrección de otro

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

c) Herramienta de actualización del conocimiento sobre la Educación Física

Cuando el alumno en formación inicial está inmerso en multitud de asignaturas en la universidad, puede sentirse algo desorientado y necesitado de experiencias que le muestren cómo se trabaja en los centros educativos de una forma innovadora y, en muchas ocasiones, superando los textos que aún se siguen estudiando en algunas materias de la carrera.

encontrar información actualizada sobre la Educación Física Escolar a través de los enlaces de interés,

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

Aunque el problema de la actualización está extendido a cualquier nivel de socialización profesional, es cierto que el alumno en formación inicial tiene una sobreoferta de visiones pedagógicas pero necesita una orientación para asimilarlas todas, ligarlas con la realidad del aula y formar para sí un cuerpo teórico y metodológico propio con el que pueda trabajar de forma coherente.

esta plataforma puede ser muy útil para estar al día sobre temáticas relacionadas principalmente con la educación física escolar, ampliar conocimiento y contribuir a mi proceso de formación.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

d) Herramienta para conocer las formas de trabajar diversas de los profesionales formados en otras universidades

Aunque la mayor parte de los participantes en (Re)Produce provienen de los estudios en la Universidad de Valladolid, algunos otros no han tenido la ocasión de

estudiar en esta universidad y, por ello, pueden aportar nuevos puntos de vista u opiniones que enriquezcan a la comunidad.

observar el modo que tienen de trabajar otros grupos de estudio de otras universidades de Magisterio

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

e) Herramienta para el conocimiento de la realidad del aula

Una de las más frecuentes quejas de los alumnos de Magisterio tiene que ver con la escasa transferencia de los aprendizajes de la carrera a la realidad profesional del día a día con la que se encontrarán al incorporarse al mercado laboral. MultiScopic puede ser para ellos la antesala a esta realidad, a la que pueden acceder sin haber ni siquiera terminado su formación inicial.

y, asimismo, esta red de trabajo colaborativo me acerca a realidades de aula sobre las cuales podremos aplicar y ampliar nuestros conocimientos como estudiantes sobre Educación Física.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

f) Herramienta para conocer las diferentes perspectivas sobre la Educación Física a partir de los diferentes niveles de socialización profesional

La mezcolanza existente en MultiScopic de profesionales que desempeñan su labor en diferentes contextos es un agente de enriquecimiento para los alumnos en formación inicial.

MultiScopic es un punto de encuentro para las personas implicadas e interesadas por la educación física, y que sirve como una herramienta de formación utilizada tanto por los expertos como por los alumnos en formación docente, así como para los propios alumnos a los que se dirigen los esfuerzos del profesorado de educación física y sus familias. Nos permite así tener un conocimiento más fiel de la educación física escolar, dado que aún a las diferentes perspectivas desde las que esta es observada.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

Me parece una forma muy interesante de compartir opiniones e información con los compañeros del aula y con otros profesores, además de poder hacerlo también con gente de otras partes del mundo. En resumen, es un buen lugar para tratar diferentes temas y puntos de vista sobre la Educación física en la educación actual.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

El contraste de opiniones y experiencias con compañeros, profesores universitarios, profesores en centros educativos, etc, es un método interesante para el crecimiento profesional.

Considero que esta es una forma muy buena de que las personas interesadas en esta temática puedan contrastar ideas y opiniones y que por tanto sirva como una herramienta de formación de futuros maestros de esta mención, de los docentes en activo y de los propios alumnos y familias.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

De nuevo, la existencia de diferentes profesionales desempeñando sus labores en diferentes niveles y contextos, crea una oportunidad real de multiplicación de perspectivas y visiones sobre una misma realidad.

esta página me parece una genial idea para enriquecer conocimientos, tanto de estudiantes como de docentes, con el aporte de diferentes tipos de materiales y puntos de vista, actuando como nexo de unión entre futuros profesores y profesores en activo, además de las familias y los propios alumnos. Todo ello implica el nacimiento de unas ideas de trabajo que recogen los puntos de vista de todos.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

g) Herramienta para la reflexión

MultiScopic ofrece un espacio de reflexión vital para el desarrollo profesional docente.

Para nosotros, como futuros maestros de educación física, esta plataforma es una herramienta de aprendizaje, que nos permite reflexionar sobre las diferentes dimensiones sobre las que giran las prácticas de educación física, y conocer los puntos de vista de profesionales de la materia y alumnos, pudiendo así contar con cierto bagaje a la hora de adquirir un posicionamiento fundamentado en los principios pedagógicos que, como docentes, debemos construir y aplicar.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

Uno de los objetivos esenciales del formador de formadores (en este caso de profesores de Magisterio en la Universidad de Valladolid) es crear situaciones para la reflexión a partir de experiencias reales en el aula, problemas que surgen y demandan una propuesta de solución por parte del estudiante, confrontación de teorías con experiencias, etc.

Como estudiantes de Educación Primaria, esta plataforma será una herramienta complementaria para nuestro aprendizaje ya que nos permite reflexionar sobre las diferentes bases pedagógicas sobre las que se apoyan las diferentes propuestas de Educación Física; Además, esta reflexión sobre las propuestas nos permite conocer a personas de cualquier lugar dedicadas al ámbito de la Educación, lo que nos permitirá aumentar el bagaje de puntos de vista sobre los que apoyar nuestra reflexión.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

h) Herramienta para el trabajo cooperativo

Tratándose de una comunidad de práctica virtual mediada por ordenador, es posible trabajar de forma cooperativa con otros profesionales del mundo de la Educación Física estableciendo canales de comunicación para la generación o el traspaso de conocimiento.

MultiScopic permite comunicarse entre profesores y futuros maestros y debatir en los foros. Además, tienes enlaces directos a páginas interesantes sobre educación. En definitiva, esta página web nos permite trabajar para desarrollarnos como futuros docentes pero a la vez estar informado sobre novedades que vayan apareciendo así como una futura educación permanente a lo largo de la carrera profesional.

(valoración sobre MultiScopic de estudiantes de Magisterio. Junio de 2015)

6.8. Síntesis de las ideas fundamentales sobre el capítulo

Para finalizar con el último capítulo del informe final del análisis y la recogida de los datos, resumiremos los datos que se obtienen de los temas que se han tratado en el mismo.

- Principales ventajas de la utilización de (Re)Produce como medio de formación continua de los profesionales de la Educación Física:
 - a) Posibilidad de participación a distancia, desde cualquier dispositivo
 - b) Mayor facilidad de coordinación de los participantes
 - c) El conocimiento generado es más accesible en el tiempo
 - d) Posibilidad de participación en momentos adecuados para cada miembro de la comunidad: asincronía
 - e) Posibilidad de interactuar con participantes en diferentes niveles de socialización profesional
 - f) Facilidad para extender una visión pedagógica determinada y valorar su aceptación en la comunidad
 - g) El efecto “igualador” de la plataforma: docentes y observadores
 - h) Libertad de participación y falta de compromisos
 - i) Cobertura de diferentes necesidades docentes

- Posibilidades que ofrece (Re)Produce para la formación continua de los profesionales de la Educación Física:
 - a) Conocer otras perspectivas sobre la Educación Física
 - b) Compartir experiencias y conocimiento con estudiantes en formación inicial
 - c) Transferencia entre el conocimiento compartido y la práctica docente
 - d) Comunicación escrita que puede favorecer los procesos reflexivos
 - e) Posibilidad de dar o recibir feedback sobre la práctica

- Elementos destacables en la experiencia formativa del investigador como participante en la comunidad de práctica virtual:
 - a) El contraste entre dos realidades: la experiencia en el contexto laboral y la experiencia en (Re)Produce
 - b) Transparencia en las prácticas: disposición ante las críticas
 - c) Exigencia profesional en las lecciones replicadas
 - d) La tensión entre la planificación y la adaptación de los planes de lección
 - e) Frustración por la escasa participación en el grupo
 - f) Resolución de problemas pedagógicos con la ayuda de la comunidad
 - g) Dificultad para la observación de los procesos educativos en las lecciones

 - La comunidad profesional de supervisión: (Re)Produce como herramienta facilitadora de la supervisión
 - a) Mediante la participación en la plataforma, se fomenta la desprivatización de las prácticas a través de (Re)Produce
 - b) La relación entre alumno en prácticas y supervisor en la CoPv produce efectos beneficiosos en ambas partes

 - El desarrollo profesional efectivo a través de (Re)Produce
- Basándonos en el trabajo de Riding (2001), obtenemos que (Re)Produce es un medio de formación potencialmente útil para el desarrollo profesional docente, ya que cumple los siguientes requisitos:
- a) Regularidad
 - b) Inclusión de oportunidades de reflexión individual y en grupo
 - c) Basado en la escuela y en el trabajo del profesor
 - d) Colaboración entre profesionales
 - e) Raíz en el conocimiento sobre la enseñanza y ser accesible e inclusivo
-
- Hallamos varios elementos que la participación en (Re)Produce aporta al desarrollo profesional del alumno en formación inicial:
 - a) Intercambio de información para mejorar la práctica docente
 - b) Preparación para el futuro profesional
 - c) Aprendizaje por medio de diferentes profesionales en activo con diferentes puntos de vista y experiencias
 - d) El aprendizaje a través de la práctica real en el aula
 - e) Aceleración del proceso de profesionalización
 - f) Sentimiento de pertenencia a la comunidad profesional
 - g) Comunidad de confianza
 - h) Aprendizaje de la importancia de la reflexión en clase de Educación Física
 - i) Aprendizaje poco transferible a otras disciplinas

 - Por otro lado, destacamos algunos aspectos relacionados con las aportaciones alumno hace a la CoPv a través de su participación en ella:

- a) Sentimiento de inferioridad por falta de conocimiento y experiencia
 - b) Visión como ex-alumnos de Educación Física
 - c) Visiones complementarias basadas en experiencias educativas similares
 - d) Frescura e ideas nuevas
 - e) Visión como deportistas
 - f) Ideas y opiniones que aumentan la riqueza en la comunidad
 - g) Visiones ajenas a la Educación Física
- Las impresiones iniciales de los alumnos en formación inicial ante las primeras experiencias en (Re)Produce fueron:
- a) Sentimiento de vergüenza, temor a hacer el ridículo y quedar mal en público
 - b) Sensación de “vértigo” por el nivel del debate
 - c) Dificultad de uso de la plataforma
 - d) Demasiada información
 - e) Respeto por la presencia de varios profesores en el grupo
- Las sensaciones previas y expectativas ante la participación en (Re)Produce por parte de los alumnos en formación iniciales fueron las siguientes:
- a) Incertidumbre
 - b) Ayuda para el desarrollo profesional
 - c) Dar una buena impresión al profesor que les invitó a participar
- Por último, expondremos la valoración que los alumnos en formación inicial hacen de MultiScopic como medio para el desarrollo profesional docente:
- a) Herramienta de interacción con otros profesionales de Educación Física
 - b) Herramienta para la corrección de los errores
 - c) Herramienta de actualización del conocimiento sobre la Educación Física
 - d) Herramienta para conocer las formas de trabajar diversas de los profesionales formados en otras universidades
 - e) Herramienta para el conocimiento de la realidad del aula
 - f) Herramienta para conocer las diferentes perspectivas sobre la Educación Física a partir de los diferentes niveles de socialización profesional
 - g) Herramienta para la reflexión
 - h) Herramienta para el trabajo cooperativo

Capítulo 7. Conclusiones finales y líneas futuras de investigación

7.1. Introducción

En este último capítulo del presente trabajo resumiremos las conclusiones obtenidas a partir del proceso de recogida y análisis de los datos a lo largo de los tres capítulos del informe final. Además, añadimos un epígrafe en el que mostramos posibles líneas de trabajo futuro que se abren a partir de esta investigación.

7.2. Respuesta a las preguntas de investigación

En cada uno de los tres capítulos de análisis y presentación de los datos se incluye la síntesis de los datos obtenidos en relación a los temas tratados en cada epígrafe. El lector queda informado también al comienzo de cada capítulo de cuáles son los objetivos del mismo y cuáles las preguntas de investigación que tratarán de resolverse. A continuación estructuraremos las conclusiones de esta Tesis Doctoral en base a los objetivos de la investigación y enunciándolas como respuesta a las preguntas de investigación, con la convicción de que esta forma de estructurar el presente apartado facilitará su lectura y asimilación.

Objetivo 1º: “Conocer los tipos de participación que tienen lugar en (Re)Produce”.

Preguntas de investigación: ¿Cómo es la participación en (Re)Produce? ¿Qué tipos de participación tienen lugar en (Re)Produce?

La participación en (Re)Produce se ha clasificado en cinco grupos, pudiendo ser para dar soporte práctico, para explicar o informar, para opinar, para preguntar o para generar debate.

El tipo de participación más utilizado en (Re)Produce es la participación para opinar, con casi la mitad de los comentarios en la comunidad. El resto de tipos de participación tiene una frecuencia similar, entre el 10% y el 17% de los comentarios, siendo la participación para dar soporte práctico la menos utilizada. (Re)Produce es, por tanto, una CoPv en la que prevalece fundamentalmente la opinión. En la tabla siguiente se muestran los datos en términos absolutos (número de post de cada tipo de participación en las diferentes Unidades Didácticas) y en términos relativos (porcentajes).

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. PARTICIPACIÓN				
	Soporte práctico	Explicar/informar	Opinar	Preguntar	Generar debate
UD 1. Juego bueno	7/7,9%	15/17%	34/38,6%	17/19,3%	15/17%
UD 2. Estrategias	8/15,6%	12/23,5%	19/37,2%	8/15,6%	4/7,8%
UD 3. Parkour	8/14,2%	11/19,6%	20/35,7%	9/16%	8/14,2%
UD 4. Contact dance	8/18,1%	9/20,4%	16/36,3%	6/13,6%	5/11,3%
UD 5. Acrosport	7/14,5%	9/18,7%	19/39,5%	7/14,5%	6/12,5%
UD 6. La Carrera	5/4,4%	11/9,7%	70/62%	10/8,84%	17/15%
TOTAL	43/10,7%	67/16,7%	178/44,5%	57/14,2%	55/13,7%

Tabla 20. Resumen de los tipos de participación en (Re)Produce.

Además, el estudio de la densidad de la participación en la plataforma muestra que la mitad de los post escritos en las seis Unidades Didácticas surgen de dos participantes solamente, siendo el 70% de la participación monopolizada por tan solo cuatro. La mayor parte de los participantes en la plataforma han realizado menos de diez participaciones, estando por debajo del 2% de la participación total.

UNIDADES DIDÁCTICAS	DENSIDAD DE PARTICIPACIÓN (cada participante tiene un número asignado, para preservar su anonimato)																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
UD 1. Juego bueno	39/44,3%	22/25%	9/10,5%	10/11,3%	5/5,6%	0/0%	1/1,1%	0/0%	2/2,2%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%
UD 2. Estrategias	17/35,4%	11/28,9%	7/18,4%	11/28,9%	0/0%	0/0%	2/5,2%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%
UD 3. Parkour	22/37,2%	15/25,4%	6/10,1%	10/16,9%	0/0%	0/0%	1/1,6%	5/3,3%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%
UD 4. Contact dance	15/25,8%	19/32,7%	5/8,6%	11/18,9%	0/0%	3/5,1%	2/3,4%	0/0%	0/0%	2/3,4%	0/0%	1/1,7%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%
UD 5. Acrosport	13/30,2%	18/41,1%	4/9,3%	1/2,3%	0/0%	3/6,9%	0/0%	0/0%	0/0%	2/4,6%	2/4,6%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	6/13,8%
UD 6. La Carrera	47/26,1%	33/18,3%	24/13,3%	48/26,6%	1/0,5%	5/2,7%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	0/0%	1/0,5%	1/0,5%	2/1%	4/2%	4/2%	5/2,7%	2/1%	3/1,6%	0/0%	0/0%
TOTAL	153/31,8%	118/24,5%	55/11,4%	91/18,9%	6/1,2%	11/2,2%	6/1,2%	5/1%	2/0,4%	4/0,8%	2/0,4%	1/0,2%	1/0,2%	1/0,2%	2/0,4%	4/0,8%	4/0,8%	5/1%	2/0,4%	3/0,6%	6/1,2%

Tabla 21. Resumen de la densidad de participación en (Re)Produce.

Objetivo 2º: “Conocer los tipos de diálogo que se dan en (Re)Produce”

Preguntas de investigación: ¿Cómo son los diálogos en (Re)Produce? ¿Qué tipos de diálogo existen en (Re)Produce?

Si bien la función del lenguaje más utilizada es la denotativa, observamos muchos ejemplos de las cinco funciones del lenguaje. Los niveles de comunicación más utilizados son la comunicación intrapersonal y la comunicación pública. En cuanto a si el diálogo es abierto o cerrado, en (Re)Produce predominan los diálogos abiertos.

Los tipos de diálogo más utilizados son los confluyentes para matizar o para ampliar, seguidos por los diálogos paralelos. Por el contrario, los tipos de diálogo con menos presencia en el grupo son los dispersos del propio participante. A continuación mostramos el resumen en términos absolutos y relativos de los tipos de diálogo.

UNIDADES DIDÁCTICAS	T. DIÁLOGO						
	Disperso del propio participante	Disperso entre participantes	Paralelo	Confluyentes confrontando	Confluyentes matizando	Confluyentes ampliando	Confluyentes profundizando
UD 1. Juego bueno	10/11,9%	12/14,2%	12/14,2%	13/15,4%	11/13%	11/13%	15/17,8%
UD 2. Estrategias	1/2%	5/10,2%	14/28,5%	2/4%	11/22,4%	11/22,4%	5/10,2%
UD 3. Parkour	2/3,6%	8/14,5%	8/14,5%	4/7,2%	11/20%	7/12,7%	15/27,2%
UD 4. Contact dance	0/0%	0/0%	1/3%	4/12%	7/21%	21/63%	0/0%
UD 5. Acrosport	6/12%	5/10%	14/28%	4/8%	13/26%	7/14%	1/2%
TOTAL	19/7%	30/11%	49/18%	27/9,9%	53/19,5%	57/21%	36/13,2%

Tabla 22. Resumen de los tipos de diálogo en cada UD.

Objetivo 3º: “Comprender los procesos por los cuales los discursos en (Re)Produce son más o menos profundos o superficiales”

Preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción que los participantes tienen de la profundidad en (Re)Produce? ¿Hay autocontención en la participación en (Re)Produce? ¿Son conscientes los participantes de la posible autocontención que limita la profundidad de los debates en la plataforma?

En cuanto a las diferentes perspectivas sobre la profundidad de los debates dentro de la comunidad, algunos participantes tienen una visión empirista de acceso al conocimiento, entendiendo que éste se produce al llegar a la raíz del problema y de ahí volver hacia la generalidad, abriendo el abanico de posibilidades. Otros participantes sustentan una visión idealista y ligeramente relativista, entendiendo la profundización como una vía de acceso a diferentes conocimientos sobre el mismo fenómeno. También existe una concepción sobre la profundidad basada en un esquema cíclico llevado a cabo en comunidad, teniendo en cuenta la literatura y haciendo énfasis en la investigación-acción. Otros participantes demandan que haya opiniones con mayor elaboración y con mayor soporte en evidencias teóricas o prácticas. Encontramos, por otra parte, a participantes con una perspectiva de la profundización relacionada con la elaboración del discurso de una forma sistemática. Por último, tenemos la perspectiva de la existencia de una profundización difusa que da lugar a resultados también difusos.

En cuanto a la autocontención, los participantes reconocen conocer la existencia de disensiones en el grupo, pero no creen que éstas sean demasiado profundas, por lo que no se le presta más atención, sino que se trata de que la mayor parte del tiempo los debates se centren en aspectos que no generen demasiado conflicto entre los miembros de la comunidad. Además, el cuidado por el mantenimiento de las buenas relaciones dentro del grupo actúa como mecanismo de autocontención para que en algunas ocasiones los miembros de la comunidad se expresen con mayor claridad, libertad o sinceridad.

Objetivo 4º: “Analizar los niveles de dispersión que tienen lugar en los diálogos en la plataforma y las implicaciones que esta dispersión tiene”

Preguntas de investigación: ¿Se produce dispersión en los post en (Re)Produce? ¿Qué características presenta la dispersión generada, si se genera, en (Re)Produce?

Los participantes tienen diferentes perspectivas sobre la dispersión que tiene lugar en los debates en (Re)Produce. Algunos participantes señalan que la dispersión es una fuerza centrífuga que produce desgaste en algunos de ellos, mientras que otros se sienten cómodos en esa dispersión. La percepción de la dispersión de los diálogos dependerá del nivel abarcador en el que se sitúe el participante, entendiéndose la dispersión como un elemento enriquecedor y a la sistematización de los debates como un elemento que empobrece los mismos. La práctica educativa es compleja y esto se refleja en un debate complejo, siendo diversos también los intereses de los participantes, quienes relacionan la sistematicidad con connotaciones de obligatoriedad, mientras que la espontaneidad la relacionan con la pasión y el interés por el debate y el conocimiento. Por otro lado, pese a esta visión negativa de la sistematización de algunos participantes, otros justamente lo que demandan es la existencia de una mayor sistematización y de una serie de figuras que resuman y encaucen los debates cuando éstos están dispersos o hay varios abiertos. Se produce una disminución en la participación de miembros poco comprometidos cuando se abren muchos temas al mismo tiempo, ya que el participante debe hacer un gran esfuerzo intelectual y de tiempo para poder integrarse en el debate.

Objetivo 5º: “Analizar los temas sobre los que se producen debates en (Re)Produce y comprender los motivos por los que algunos temas cobran más protagonismo que otros en la comunidad de práctica”

Preguntas de investigación: ¿Qué temas se tratan en (re)Produce? ¿Los temas tratados en la plataforma son homogéneos? ¿Guardan alguna linealidad temporal?

En (Re)Produce se generan setenta temas diferentes a lo largo de las seis Unidades Didácticas que se desarrollan en la plataforma. Los temas son heterogéneos y no responden a un criterio de linealidad, sino que los debates pasan de unos temas a otros. De hecho, se producen momentos en el debate en el que se están tratando tres o cuatro temas simultáneamente.

Veintiocho de los setenta temas tratados en (Re)Produce están relacionados directamente, y de forma exclusiva, con la Educación Física. El resto de temas, 42, podrían tratarse desde la perspectiva de otras materias curriculares, aunque al ser (Re)Produce una comunidad de práctica de profesionales de la Educación Física, el abordaje de estos temas se hace desde esta perspectiva.

La selección de los temas guarda una gran relación con los intereses de los participantes y los ámbitos en los que cada uno se siente más competente para opinar, corregir o proponer. Se trata también de buscar una zona de confort para todos los participantes, de tal manera que todos se sientan cómodos en el grupo y permanezcan en él; esto implica que determinados temas que pueden generar mayor controversia o que pueden resultar indiferentes para algunos participantes se obvian o bien se pasa por ellos rápidamente. Muchos de los temas que los profesores en activo proponen, ya que están relacionados con problemas que ocurren en las clases, no son seguidos por el resto de la comunidad y en ocasiones se da la paradoja de que terminan hablando de asuntos alejados de la práctica real de la Educación Física, quedando los más urgentes en el olvido.

Objetivo 6º: “Conocer cuáles son las barreras que dificultan la participación en (Re)Produce”

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las barreras que impiden o dificultan la participación inicial y permanente de potenciales miembros de la comunidad?

En cuanto a las barreras que dificultan o impiden el acceso y la participación en una comunidad como (re)Produce, hemos distinguido entre barreras iniciales para los estudiantes en formación inicial, barreras iniciales para el resto de participantes y barreras a la permanencia en la comunidad (Re)Produce.

Las barreras iniciales para los estudiantes en formación inicial son la dificultad para saber qué escribir, sentimiento de vergüenza, miedo a fallar, la longitud y la complejidad de los post, la accesibilidad a la plataforma y un sentimiento de inferioridad de conocimiento frente a los participantes más experimentados. Las barreras iniciales para el resto de participantes son el acceso a la plataforma, el tiempo disponible para su uso, la falta de interés por los temas tratados y el desconocimiento sobre los temas debatidos. Las barreras a la permanencia en (Re)Produce son el tiempo, entendido como un bien escaso, siendo diferente su influencia dependiendo de la época del año. Aparte del tiempo, que es el principal problema, hay otros dos que son la extensión y densidad de los post y la sensación que tienen algunos participantes de no tener nada que decir.

Objetivo 7º: “Conocer cuáles son las motivaciones que llevan al inicio de la participación y/o a la participación mantenida en el tiempo en (Re)Produce”

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las motivaciones que impulsan la participación inicial y permanente de los miembros de la comunidad?

Las conclusiones sobre cuáles son las motivaciones para participar en una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce son las siguientes:

- a) Motivaciones altruistas: aunque los participantes en (Re)Produce señalan que su participación no está impulsada por la búsqueda de un rédito externo, sino que en principio participan siendo conscientes de la ayuda que pueden ofrecer a la comunidad, parece obvio que el altruismo no es el factor fundamental que facilita la participación en una comunidad de práctica virtual como es Multiscopic. Los alumnos en formación inicial piensan que pueden ofrecer ayuda a la comunidad, pero esto no significa que no esperen recibir, al menos, la misma ayuda. Por otra parte, los participantes en (Re)Produce ven su participación como parte de su desempeño profesional, pero no sienten una necesidad moral imperiosa de contribuir con el conocimiento propio ni tampoco de devolver a la sociedad o a la comunidad profesional lo que han recibido en el pasado.
- b) Motivaciones egoístas: entendiendo las motivaciones egoístas como todas aquellas cuyo sujeto y beneficiario de la participación en (Re)Produce es el “yo”, aun sabiendo que esto no supone excluir en todos los casos el “ellos”, vemos que hay un gran número de elementos motivadores que se relacionan con motivos egoístas. La necesidad de mejorar el conocimiento (personal) sobre la Educación Física, la posibilidad de integrarse en un grupo de profesionales y además poder hacerlo sin que la dispersión

geográfica sea un inconveniente, son los motivos “egoístas” a los que más aluden los participantes en (Re)Produce. Comparando esta motivación con la anterior, esta tiene una representatividad mucho mayor que aquella en (Re)Produce.

- c) Motivaciones de reciprocidad: la reciprocidad, entendida como el intercambio de información, conocimientos, experiencias y como impulso para una mayor participación, es un elemento vital en la realidad de (Re)Produce, como se ha podido observar en el gran número de extractos de entrevistas y de comentarios en la misma plataforma realizados por los miembros de la comunidad. La gran mayoría de los participantes reconocen la riqueza que existe en estos intercambios y el beneficio que se produce para todos los miembros de la comunidad cuando estos intercambios provienen de un gran número de participantes que reciben y aportan de y a la comunidad. No obstante, los participantes aseguran que el hecho de recibir información, conocimiento, experiencias, sugerencias, etc...no es un factor decisivo a la hora de decidir si participar o no en Multiscopic. Por lo tanto, con los datos recabados, parece claro que los participantes entienden la reciprocidad como un elemento motivador importante aunque no esencial. Esto quiere decir que, si bien el hecho de existir o no existir una contraprestación no es un factor decisivo para la participación, sí contribuye a que ésta aumente en calidad y en cantidad.
- d) Otros elementos motivadores que encontramos para la participación y continuidad en (Re)Produce son la curiosidad por conocer más, disponibilidad de tiempo para leer los comentarios y redactar los post, el sentimiento de seguridad en uno mismo y de libertad para expresar el desacuerdo cuando lo hay y la necesidad de buscar solución para problemas docentes. Para los impulsores de la plataforma su correcto funcionamiento es una de las principales motivaciones, así como la redacción de la presente Tesis Doctoral ha sido una motivación importante para el investigador. Compartir la misma comunidad entre profesores y alumnos, el sentimiento de que cualquiera puede participar y es bienvenido y la sensación de sentirse parte de una comunidad son otros elementos motivadores.

Objetivo 8º: “Conocer el tipo de conocimiento que se comparte en (Re)Produce para comprender el pensamiento sobre Educación Física de un grupo de profesionales en diferentes fases de desarrollo profesional.”

Preguntas de investigación: ¿Qué conocimiento se comparte sobre enseñanza, aprendizaje y formación en (Re)Produce, según la perspectiva del Triángulo Pedagógico de Houssaye? ¿Qué conocimiento se comparte en el nivel de cambio profundo, intermedio y superficial, según la perspectiva de los Niveles de Cambio de Sparkes? ¿Qué conocimiento se comparte acerca de los aprendizajes sobre los temas tratados en las lecciones de Educación Física, los alumnos y la profesión?

Para una mayor comprensión del conocimiento sobre Educación Física que se comparte en Multiscopic hemos abordado este asunto desde tres perspectivas diferentes: el triángulo profesor-alumno-contenido (Houssaye, 1988) , los niveles de cambio superficial (Sparkes, 1992), intermedio y profundo y los aprendizajes

que el profesor puede extraer a partir de una lección acerca del alumno, el tema tratado y la profesión (Vaca, 2010).

Desde la perspectiva del triángulo pedagógico, el conocimiento que se ha compartido en la relación profesor-alumno (formación) está relacionado con temas sobre los refuerzos, los procesos de reflexión, el rol del profesor y del docente en las lecciones, las relaciones entre los alumnos, la diversidad del alumnado, la organización de la clase, la creación de ambientes libres de amenazas, la tendencia docente/discente, los estilos de enseñanza y el contacto físico. El conocimiento compartido en la relación alumno-saber (aprendizaje) ha comprendido asuntos como los roles en la tarea, los procesos reflexivos sobre la práctica, la información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, la implicación del alumno al sentir que es reconocido por el profesor y los compañeros, el alumno en el rol de docente, el currículum oculto, la implicación del alumno con el contenido y su disfrute, las decisiones ante problemas motores, el aprendizaje de contenidos y las propuestas de los alumnos. Por último, en la relación profesor-contenido (enseñanza) se han producido intercambios de conocimiento sobre las propuestas del profesor, el aprendizaje por descubrimiento, aspectos metodológicos, seguridad, agrupamientos, contenido, evaluación, programación de las Unidades Didácticas y las lecciones, el discurso docente, el marco legal, estrategias para la trascendencia de los aprendizajes sobre EF a la vida adulta, etc.

Desde la perspectiva de los niveles de cambio, en el nivel superficial se ha compartido conocimiento sobre el plan de lección, comentarios sobre una tarea, propuesta de tareas, roles en la tarea, objetivos y contenidos. En el nivel intermedio el conocimiento que se ha compartido ha estado relacionado con aspectos fundamentalmente metodológicos, de evaluación, objetivos, equilibrios entre teoría y práctica, equilibrios entre emulación y decisión personal, el síndrome de la camiseta mojada, la competitividad, oportunidades para la práctica, el discurso docente, los alumnos lesionados y el reto en la tarea. Finalmente, en el nivel de cambios profundos los conocimientos que se han compartido a través de los debates en (Re)Produce han sido algunos como la aceptación del otro como valor del docente, la dualidad cuerpo-mente VS visión integradora, el contacto físico, la formación inicial del profesorado, la estética, la relevancia de lo físico en las clases de EF y los aprendizajes para la vida adulta.

Desde la perspectiva de los aprendizajes del profesor al término de la lección (o de la reflexión y el debate sobre la lección en el caso de (Re)Produce), con respecto al tema tratado en la misma se han producido intercambios de conocimiento sobre la definición y objetivos de la UD, aprendizajes iniciales necesarios, equilibrio práctica-reflexión, la normativa en el juego, la evaluación de los aprendizajes, organización de las actividades, el tiempo como mecanismo de presión, tareas para una Unidad Didáctica, evaluación, roles del alumno y el componente fisiológico en las clases. En relación a los aprendizajes sobre el alumnado, se ha compartido conocimiento sobre la implicación del alumno, los agrupamientos naturales, la apreciación asimétrica de los errores y aciertos ajeno, las relaciones en los trabajos grupales, la capacidad del alumno de comprender la consecuencia de la modificación en una tarea, su capacidad de comprender la consecuencia de la modificación en una tarea, la dificultad para comprender la ausencia de

movimiento, la motivación del alumno, la simplificación de las propuestas por parte del alumno cuando no hay intervención docente, la gestión del tiempo, los factores que inciden en las expectativas hacia el resto y el status de los alumnos, el riesgo de abandono ante actividades demasiado retadoras, los aprendizajes de los alumnos, los alumnos ante el contacto físico, la influencia de los espacios en la actitud del alumnado, los límites, importantes para los alumnos, cómo sobrevaloran sus capacidades las élites motrices y los alumnos con problemas de comportamiento. Por último, sobre la profesión se han compartido conocimientos en relación al refuerzo positivo como amortiguador de la incertidumbre del docente, las actitudes ante otros como docentes: diversidad, no utilizar nuestra posición de poder, la necesidad de producir en los alumnos reflexiones más allá de la Educación Física, la necesidad de movimiento en las clases de Educación Física, la importancia de la evaluación como profesionales de la enseñanza, la naturaleza de la profesión del docente de EF (¿qué se puede programar? ¿cómo se pueden conocer los efectos de la programación?), la modificación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, las relaciones interpersonales, claves en la construcción de conocimiento y la mejora pedagógica, la necesidad de dar lugar a que todos puedan experimentar es una parte del aprendizaje, el sentido de nuestra profesión: ayudar a los alumnos a progresar en centros de interés, no solo proponer actividades, el equilibrio acción por emulación - miedo al rechazo, el valor que los alumnos dan a la Educación Física, un reto de la profesión, el discurso docente, la tendencia docente/discente que varía según el contenido, el síndrome de la camiseta mojada, las redes de presión entre el profesorado, la formación del docente, la Educación Física como marco para el conocimiento de los alumnos, la influencia de lo personal en lo profesional y el valor otorgado al marco legal.

Así pues, vemos cómo se tratan multitud de aspectos relacionados con las prácticas concretas en el aula, con elementos de la materia e incluso con aspectos de la educación en general. Hay una gran ausencia de debates sobre los procesos personales de los alumnos de forma concreta, así como sobre aspectos de programación de la progresión de la enseñanza de los diferentes contenidos a lo largo de las sucesivas etapas educativas. Esto está relacionado con las dos zonas de diálogo en las que los participantes no producen sus discursos en la plataforma, que son justamente la relacionada con las vivencias particulares de los alumnos a partir de las prácticas propuestas y las propuestas programáticas encaminadas a establecer una progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo 9º: “Comprender las dificultades que presenta la asimilación de una propuesta pedagógica como el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, por parte de un docente ajeno a la misma, a través de una comunidad de práctica virtual”

Preguntas de investigación: ¿Qué dificultades se encuentra un docente al enfrentarse por primera vez a una concepción pedagógica de la Educación Física como es el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal? ¿Cómo puede una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce servir como herramienta para el acercamiento del docente a esa nueva visión? ¿Cuál es el camino que recorre el docente, a través de su participación en la comunidad de práctica, hasta que comienza a utilizar los elementos del TPC en su labor docente diaria?

Mediante del estudio de mi trayectoria formativa puede comprobarse que ésta está desprovista por completo de cualquier indicio de TPC. Por tanto, no será hasta que

comienzo a participar activamente en Multiscopic, dentro del grupo (Re)Produce, que los primeros rasgos de esta corriente comienzan a hacerse presentes. La asimilación de los principales elementos del TPC no se produce, en mi caso, de forma inmediata, sino que necesito el paso de los meses y el transcurso de las unidades didácticas para ir leyendo los comentarios de los participantes en la comunidad y entresacando aquellos valores o conceptos reiterados que termino aceptando como parte del cuerpo teórico del TPC. Los elementos más destacables del TPC con los que me encuentro y convivo durante los dos cursos de participación en (Re)Produce son la desaparición de la dualidad cuerpo-mente, la consciencia sobre el aprendizaje, el papel del docente como provocador de situaciones de reflexión y la programación abierta y flexible de las Unidades Didácticas.

El método para ir comprendiendo el TPC no es sistemático, ni tampoco trato conscientemente de utilizar un mecanismo formal para conocer esta corriente. A través de los diálogos que se producen en la comunidad de práctica virtual voy de la superficie a la profundidad de esta forma de entender la Educación Física. Como parte del proceso de replicación de las Unidades Didácticas, introduzco los elementos del TPC a mis prácticas diarias en el aula, dentro del contexto de exposición a los comentarios de la comunidad de práctica en (Re)Produce, que me guía y me aconseja en aquellos aspectos complicados para mí, por mi condición de novato, y me confirma en otros elementos que voy interiorizando como parte de mi constructo ideológico que se visualiza en las lecciones de Educación Física.

Objetivo 10º: “Conocer las ventajas y posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación continua”

Pregunta de investigación: ¿Qué ventajas ofrece (Re)Produce como medio para la formación continua? ¿Qué posibilidades ofrece (Re)Produce como medio para la formación continua?

La participación en (Re)Produce ofrece algunas ventajas como medio para la formación continua, tales como la posibilidad de participación a distancia, desde cualquier dispositivo, una mayor facilidad de coordinación de los participantes, mayor accesibilidad en el tiempo al conocimiento generado, la posibilidad de participación en momentos adecuados para cada miembro de la comunidad, la posibilidad de interactuar con participantes en diferentes niveles de socialización profesional, la facilidad para extender una visión pedagógica determinada y valorar su aceptación en la comunidad, el efecto “igualador” de la plataforma para docentes y observadores, libertad de participación y ausencia de compromiso y por último una asistencia para las necesidades del docente.

También hallamos varias posibilidades que ofrece (Re)Produce para la formación continua de los profesionales de la Educación Física, tales como la posibilidad de conocer otras perspectivas existentes sobre la Educación Física, poder compartir experiencias y conocimiento con estudiantes en formación inicial, transferir el conocimiento compartido a la práctica docente, reflexionar sobre lo que se va a decir en el grupo al ser la comunicación escrita y por último la posibilidad de dar o

recibir feedback sobre la práctica para que se produzca un avance profesional en el participante.

El autor del presente trabajo, en su doble rol de investigador y participante en la comunidad, establece algunos elementos destacables de su experiencia formativa, como son el contraste entre la experiencia en el contexto laboral y la experiencia en (Re)Produce, la transparencia en las prácticas y su disposición ante las críticas, la exigencia profesional en las lecciones replicadas, la tensión entre la planificación y la adaptación de los planes de lección, la frustración por la escasa participación en el grupo, la resolución de problemas pedagógicos con la ayuda de la comunidad y la dificultad para la observación de los procesos educativos en las lecciones.

Objetivo 11º: “Conocer las posibilidades de (Re)Produce como medio para la formación inicial del docente”

Preguntas de investigación: ¿Qué aporta (Re)Produce a la formación inicial del docente? ¿Qué puede aportar el docente en formación inicial a la comunidad de (Re)Produce? ¿Cuáles han sido las impresiones iniciales de la experiencia en (Re)Produce de los docentes en formación inicial? ¿Cuáles fueron las expectativas de los estudiantes en formación inicial ante la experiencia en (Re)Produce?

La participación en (Re)Produce reporta varios beneficios a los alumnos en formación inicial, tales como el intercambio de información para mejorar la práctica docente, la preparación para el futuro profesional, el aprendizaje por medio de diferentes profesionales en activo con diferentes puntos de vista y experiencias, el aprendizaje a través de la práctica real en el aula, la aceleración del proceso de profesionalización, un sentimiento de pertenencia a la comunidad profesional, una comunidad de confianza, el aprendizaje de la importancia de la reflexión en clase de Educación Física y por último obtenemos que el aprendizaje es poco transferible a otras disciplinas.

En cuanto a las aportaciones del alumno a la comunidad pese a que éste reconoce tener un sentimiento de inferioridad por falta de conocimiento y experiencia, señalamos varias como una visión como ex-alumnos de Educación Física, visiones complementarias basadas en experiencias educativas similares, fresca e ideas nuevas, una visión como deportistas, ideas y opiniones que aumentan la riqueza en la comunidad y otras visiones ajenas a la Educación Física.

Las impresiones iniciales de la experiencia formativa en (Re)Produce para estos alumnos en formación inicial fueron: sentimiento de vergüenza, temor a hacer el ridículo y quedar mal en público, sensación de “vértigo” por el nivel del debate, dificultad de uso de la plataforma, demasiada información y respeto por la presencia de varios profesores en el grupo.

Las sensaciones previas y expectativas de los alumnos en formación inicial al verse ante la experiencia de participación en (Re)Produce fueron la incertidumbre, un reconocido elemento de ayuda para el desarrollo profesional y la necesidad de dar una buena impresión al profesor que les invitó a participar.

Finalmente, los alumnos en formación inicial valoraron la participación en (Re)Produce como una herramienta de interacción con otros profesionales de Educación Física, una herramienta para la corrección de los errores, para la

actualización del conocimiento sobre la Educación Física, para conocer las formas de trabajar diversas de los profesionales formados en otras universidades y la realidad en el aula, para conocer las diferentes perspectivas sobre la Educación Física a partir de los diferentes niveles de socialización profesional, una herramienta para la reflexión y para el trabajo cooperativo.

Objetivo 12º: “Comprender los beneficios que aporta (Re)Produce a la supervisión de los programas de prácticas en centros educativos”

Pregunta de investigación: ¿Qué beneficios ofrece (Re)Produce para los procesos de supervisión de los programas de prácticas en los centros educativos?

Se han establecido dos beneficios principales que se obtienen de la participación en (Re)Produce por parte de alumnos y supervisores durante el período de prácticas educativas: se fomenta la desprivatización de las prácticas y se producen efectos beneficiosos en ambas partes mediante relación entre alumno en prácticas y supervisor en la CoPv. No obstante, el aprovechamiento de (Re)Produce como medio favorecedor de estos programas puede ser mucho mayor si se elabora un plan estructurado en el que se definan los objetivos y los roles de los participantes.

Objetivo 13º: “Comprobar la potencialidad de (Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente

Pregunta de investigación: ¿Qué posibilidades ofrece (re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente?

MultiScopic se presenta como un medio potencialmente útil para el desarrollo profesional docente, ya que cumple los cinco requisitos propuestos por Riding (2011): regularidad, inclusión de oportunidades de reflexión individual y en grupo, basado en la escuela y en el trabajo del profesor, colaboración entre profesionales y con raíz en el conocimiento sobre la enseñanza, además de ser accesible e inclusivo.

7.3. Líneas futuras de investigación

A partir de la investigación llevada a cabo surgen muchos otros elementos interesantes que no han sido abordados en el presente trabajo pero que constituyen una rica fuente potencial de conocimiento sobre el fenómeno de las comunidades de práctica como medio para la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física. A continuación expondremos algunas propuestas de investigación futura a partir de la presente:

La experiencia en (Re)Produce ha contado con estudiantes en formación inicial, siendo tres los que participaron durante el curso 2013/2014 y doce durante el curso 2014/2015. Varios participantes han señalado que sería positivo tener un mayor número de participantes en la comunidad, lo que enriquecería las perspectivas, los debates y el conocimiento compartido en ella. Habiendo analizado algunos beneficios que aportan los estudiantes en formación inicial a la comunidad, cabe preguntarse qué cantidad de estudiantes podría llegar a admitir una comunidad de práctica virtual como (Re)Produce. No existen requisitos de

acceso, y por lo tanto no hay un número límite de miembros, pero creemos que sería conveniente conocer el rango óptimo de participación de alumnos en formación inicial sin que se viera afectada la normalidad de funcionamiento del grupo y sin renunciar a ofrecer a los estudiantes un entorno en el que se sientan seguros y motivados para participar y contribuir a la comunidad.

A lo largo del presente trabajo de investigación se han observado varios beneficios que aporta el componente de virtualidad sobre el modelo tradicional de presencialidad. Sin embargo, algunos participantes han planteado también ciertas limitaciones al modelo de comunidad de práctica virtual, abordados también en la bibliografía existente, en relación a las limitaciones de la asincronía (Branon y Essex, 2001), la extensión temporal de las discusiones (Marcelo y Perera, 2007), o la dificultad de seguir los debates por la multitud de temas tratados al mismo tiempo (Pincas, 1998). Todo ello ha llevado a sugerir un tercer modelo en el que se combinen actividades presenciales con otras virtuales. Este modelo está en auge en muchos estudios superiores en los que se ofrece la opción de cursar estudios en modo semipresencial, beneficiándose el usuario de las ventajas que brinda la virtualidad y, al mismo tiempo, de las que ofrecen las actividades presenciales. Creemos interesante estudiar en qué grado se hace necesaria la introducción de ciertos elementos de presencialidad en (Re)Produce y cuáles pueden ser éstos. Se podría estudiar el efecto de la puesta en marcha de iniciativas presenciales como encuentros informales entre participantes, seminarios presenciales de análisis de prácticas concretas, observaciones presenciales de los contextos de práctica en los diferentes centros educativos de los profesores que participan en la comunidad, grupos de debate presenciales sobre temáticas concretas, grupos de trabajo con una orientación hacia el diseño curricular y otras actividades en las que la presencialidad se alterne con la virtualidad propia de (Re)Produce.

En el Capítulo 4 se analizaban los procesos de comunicación e intercambio de experiencias y conocimiento en el grupo (Re)Produce, observando la existencia de distintos grados en la profundización en los temas tratados y una tendencia hacia la dispersión en los debates. Esto está relacionado con los niveles por los que discurren los diálogos en la comunidad y con las zonas de comodidad en las que los participantes enuncian sus discursos. A partir de las entrevistas y foros de debate con los participantes en el grupo, salen a la luz algunas propuestas orientadas a aumentar la sistematización de los procesos de participación en (Re)Produce con el objetivo de disminuir la dispersión en los debates y llevar éstos hacia reflexiones de mayor profundidad que enriquezcan el conocimiento que se genera y comparte en la comunidad. Por lo tanto, un tema interesante de investigación sería el efecto que tendría sobre una comunidad de práctica virtual la implementación de un plan estructurado de participación en el que se contemplen unos objetivos comunes a los que se pueda llegar mediante una serie de propuestas prácticas de intervención que puedan ser evaluadas sistemáticamente. Se investigarían los problemas que pueden surgir de la pérdida de flexibilidad en la participación y del aumento de exigencia de un patrón común de actuación para todos los miembros de la comunidad, al mismo tiempo que se estudiarían los beneficios que este nuevo sistema de organización y funcionamiento tendría sobre la participación, la creación y transmisión de conocimiento y la transferencia de los conocimientos a las prácticas docentes.

En relación con este asunto recogemos una propuesta realizada por uno de los participantes que se intentó, sin éxito, poner en práctica durante el curso 2014/2015 y que consistía en la creación de un mapa común de progresión de enseñanza de los contenidos de Educación Física a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Se abre, pues, la posibilidad de estudiar qué factores actuaron como impedimento para la consecución de esta iniciativa, ya que hasta el momento solo contamos con intuiciones que parten de hallazgos de esta investigación que pueden estar relacionados con el tema. Elementos como el número de participantes, las motivaciones para la participación, la ausencia de presencialidad, la falta de la figura de un moderador, la inespecificidad de los resultados esperados de la participación en el grupo, el tiempo, la inexistencia de unos objetivos claros y de unos patrones comunes de participación parecen estar relacionados con esta dificultad para llevar a cabo la propuesta de elaboración del mapa de progresión de la enseñanza; sin embargo, pensamos que debería hacerse un estudio riguroso en el que se tratara de comprender mejor este fenómeno, de tal forma que incluso se pudieran proponer estrategias para la eliminación de las barreras existentes y para la consecución del plan propuesto.

Aprovechando la participación de algunos estudiantes en formación inicial que estaban realizando sus prácticas educativas en centros escolares se ha podido conocer mejor cuáles han sido sus expectativas, sus sensaciones y su experiencia en (Re)Produce. No obstante, y como ya se ha señalado anteriormente, no se ha aprovechado totalmente la potencialidad de la CoPv como medio de formación inicial ni tampoco como facilitador de los procesos de tutorización y supervisión de las prácticas en los centros educativos. Creemos necesario estudiar las posibilidades que generaría la estructuración de un plan de participación en (Re)Produce como un elemento más del proceso de las prácticas educativas, en el que se involucren tanto los estudiantes como los tutores en los centros educativos, así como los supervisores universitarios. Este plan podría establecerse para un curso escolar y ser evaluado al término del mismo para su posterior reestructuración y diseño futuro.

La mayor parte de los participantes en (Re)Produce provenían de un contexto relacionado con el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal y, por lo tanto, conocían sus rasgos y sus efectos en la práctica educativa. Una de las propuestas de trabajo futuro es la inclusión en el grupo de profesionales ajenos totalmente al TPC y claramente vinculados a otras concepciones de la Educación Física, de tal forma que se produzca un intercambio de opiniones, experiencias y conocimiento entre diversas ópticas profesionales. Se estudiarían los efectos que esta heterogeneidad tan evidente de perspectivas tendría sobre la profundidad/superficialidad de los debates, sobre la diversidad/coherencia, sobre la generación o el proceso de compartir conocimiento sobre Educación Física, sobre la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente, además de analizar en qué medida se produciría una “contaminación” entre perspectivas distintas hasta el punto de la creación de posibles nuevas concepciones sobre la Educación Física, fruto de la interacción en la comunidad.

Finalmente, habiendo encontrado que el tiempo es una de las barreras más frecuentes y potentes para la participación en (Re)Produce, como señalara refiriéndose a las comunidades de práctica virtuales en general Win Lai et al.

(2006), creemos necesario estudiar estrategias que tengan en cuenta la naturaleza del tiempo como un bien escaso y adapten la participación en la comunidad a la realidad en la que viven los miembros de la misma. Cabe investigar sobre los efectos que produciría la variación de algunos elementos como la longitud de los post, la frecuencia de participación, los recursos audiovisuales, la creación de objetivos a corto plazo, la moderación sobre los temas tratados y el tiempo disponible para comentar sobre una práctica determinada.

Referencias bibliográficas

Altalib, H. (2002). *Situated cognition: describing the theory*. ERIC: Reproduction Services.

Alterman, R., & Ari, J. (2013). Participation and common knowledge in a case study of student co- blogging. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(2), 6-15.

Allen, N. J., & Rushton, J. P. (1983). Personality characteristics of community mental health volunteers: a review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 12, 36-49.

Anderson et al. (2001). Assessing teacher presence in a computer conferencing context. *JALN*, 5(2).

Angulo, J. F., & Vázquez Recio, R. (2003). Los estudios de caso. una aproximación teórica. En R. Vázquez Recio, & J. F. Angulo (Eds.), *Introducción a los estudios de casos: Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Málaga: Aljibe.

Angulo Rasco, J. F. (1992). Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, 10, 91- 129.

Ardichvili, A. Page, V. & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, 7(1), 64-77.

Armour, K. & Makopolou, K. (2005). *Evaluation of the National PE and School Sport Professional Development Programme*. Interim report (year 2). Retrieved March 26, 2007.

Armour, K. & Yelling, M.R. (2004). Professional development and profesional learning: Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10, 71-94.

Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arribas Cubero, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman

and Company.

Barab, S.A., & Duffy, T.M. (2000). From practice fields to communities of practice. In S.M. Land & D.H. Jonassen (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Barab, S. A.; MaKinster, J. G. & Scheckler, R. (2004), Designing System Dualities. Characterizing an Online Professional Development Community. En S. A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 53-90). Cambridge, Cambridge University Press.

Barbera, E., Badía, A., Coll, C., Espasa, A., Gispert, I., Lafuente, M., & Mayordomo, R. (2002). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. Barcelona: EDUS (UOC)-GRINETE.

Barbero González, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. *Revista de Educación*, 311.

Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7, 39-58.

Becker, H. y Geer, B. (1970). Participant observation and interviewing: A comparison. En W.J. Filstead (Ed.) *Qualitative Methodology*, 133-142. Chicago: Markham.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.

Bock, G.W., Zmud, R.W., Kim, Y.G., & Lee, J.N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.

BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE de 4 de mayo de 2006.

Bores Calle, N. (2001) "El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física". *Tándem*, 4.

Bores Calle, N. (ed.) (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. INDE, Barcelona.

Bores, N. (2006). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Valladolid.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, núm. 62-63, 69-72.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA.: Sage.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Branon, R., Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Tech Trends*, 44(1), 36-45.

Brody, D., & Hadar, L. L. (2010). *I speak prose and I now know it. Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community*. Paper presented at the teacher and teaching education sig conference: future Visions for learning and teaching conference. Helsinki, Finland.

Brosnan, K. & Burgess, R. (2003). Web based continuing profesional development. A learning architecture approach. *Journal of Workplace Learning*, 15(1), 24-33.

Brown, J., Broderick, A. J., & Lee, N. (2007). Word of mouth communication within online communities: conceptualizing the online social network. *Journal of Interactive Marketing*, 21(3), 2-20.

Bruner, J. (1996) Frames for thinking. Ways of Making Meaning. En D.R. Olson y N. Torrance (eds.) *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 93-105.

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor. [e.o. e *Culture of Education*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1996].

Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13.

Burke, P.J., Christensen, J.C., Fessler, R., Mcdonell, J.H. & Price, J.R. (1987, Abril). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association, Washington.

Burt, R. S. (1985). General social survey network items. *Connections*, 8, 119-23.

Buyse, V., Sparkman, K.L, & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.

Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.

Carrillo, P., Robinson, H., Al-Ghassani, A., Anumba, C. (2004). Knowledge management in UK construction: strategies, resources and barriers. *Project Management Journal* 35(1), 46-56.

Cebreiro López, B. & Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En

Cho, H., Chen, M., & Chung, S. (2010). Testing an integrative theoretical model of knowledge-sharing behavior in the context of Wikipedia. *Journal of the American*

Society for Information Science and Technology, 61(6), 1198–1212.

Clark, A., Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58, 7-19.

Cohen, D. and Prusak, L. (1996). British Petroleum's virtual teamwork program, Center for Business Innovation, Ernst&Young LLP, online en: <http://www.businessinnovation.ey.com/research/researchf.html>.

Coleman, James S. 1998. Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Collins, M.P.; Berge, Z.L. (1994). *Guiding design principles for interactive teleconferencing*. Recuperado de <http://emoderators.com/papers/augusta.html>

Connolly, T., Thorn, B.K. (1999). Discretionary databases: theory, data, and implications. In: Fulk, J., Steinfield, C. (Eds.), *Organizations and Communication Technology*. Sage Publications, Newbury Park, CA.

Constant, D., Sproull, L., Kiesler, S. (1996). The kindness of strangers: the usefulness of electronic weak ties for technical advice. *Organization Science*, 7(2), 119–135.

Coupland, J. (2014). *Small Talk*. New York: Routledge.

Craig, J. (2004). Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: when tacher communications become less safe. *Curriculum Inquiry*, 34, 395-424.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Daniel, B.K., Sarkar, A. & O'Brien, D. (2004). *A participatory design approach for a distributed community of practice in governance and international development*: Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Lugano, Switzerland.

Davenport, T. (1996). Knowledge management at Hewlett-Packard. Center for Business innovation, Ernst&Young LLP. Recuperado de <http://businessinnovation.ey.com/research/researchf.html>

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

Deglau, D. Ward, P. & O'Sullivan, M. (2006). Professional dialogue as profesional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.

Dennen, V. (2014). Becoming a blogger: Trajectories, norms and activities in a community of practice. *Computers in Human Behavior*, 36, 350-358.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* Sage Publications.

DePalma, R. (2009), 'Leaving Alinsu: towards a transformative community of

practice. *Mind, Culture and Activity*, 16, 353-70.

Devís Devís, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia Camacho & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-106), Sevilla: Wanceulen.

Donath, J.S. (1999). Identity and deception in the virtual community. In: Smith, M., Kollock, P. (Eds.), *Communities in Cyberspace*. Routledge, New York.

Duffy, T., Dueber, B., Hawley, C. (1998). Critical thinking in a distributed environment: a pedagogical base for the design of conferencing systems, en C. Bonk, K. King (eds), *Electronic Collaborators* (pp. 51-78), New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engle, A., & Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y educación*, 25(1), 77-94.

Ellis, K. (2001). Sharing the best practices globally. *Training*, July, 32-8.

Elster, J. (2003). *Tuercas y Tornillos*. Barcelona, Gedisa.

Famose, J.P. (1992) *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona, Paidotribo.

Fan-Chuan Tsneng, Feng-Yang Kuo. (2014). *A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice*. *Computers and Education*, 72, 37-47.

Fehr, E., & Gächter, S. (2000). Fairness and retaliation: The economics of reciprocity. *Journal of Economic Perspectives*, 14(4), 159-181.

Fejgin, N., & Hanegby, R. (1999). School based in-service training of PE teachers. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 4-16.

Fenstermacher, G. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza*. Tomo 1, Madrid, Barcelona. Paidós.

Fessler, R. (1992). The teacher career cycle. In R. Fessler, & J.C. Christensen (Eds.), *The teacher career cycle*, 21-44. Boston: Allyn and Bacon.

Fessler, R. y Christensen, J.C. (1992). Summary and synthesis of career cycle model. In R. Fessler & J.C. Christensen (Eds.). *The teacher career cycle*, 249-268. Boston: Allyn and Bacon.

Flick, U. (2014). *An Introduction to qualitative research*. London: Thousand Oaks, Sage Publications.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106, 33-62.

Fishman, B.J., Marx, R.W., Best, S. & Tal, R.T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.

Fontaine, M. (2001). Keeping communities of practice afloat. *Knowledge Management Review*, 4(4), 16-21.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona

Generelo, E. (1995). *Seguimiento del compromiso fisiológico en una clase de deporte educativo en las primeras edades de educación primaria*. Tesis inédita. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Gold, Raymond L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.

González Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral. Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>.

González Calvo, G., & Barba Martín, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.

González Calvo, G., & Bores García, D. (2014). Estudiando el proceso de configuración de MultiScopic, una red on-line profesional de análisis de la práctica de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 233-258.

González Calvo, JM. (2001). Revisión de la clasificación de la oración simple según el modus. *Anuario de estudios filológicos*, 24, 207-221.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78(6), 1360-1380.

Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Científicas

Guldberg, K., & Mackness, J. (2009). Foundations of communities of practice: Enablers and barriers to participation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 528-538.

Gunawardena, C., Lowe, C., Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a community of learners among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441), San Francisco: Jossey-Bass.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Haimila, S. (2001). Shell cretes communities of practice. *KM World*, 19, 1-2.

Hara, N., Bonk, C., Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28, 115-152.

Hara, N. (2009). *Communities of Practice: Fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the work place*. New York: Springer.

Hartup, W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as educational Contexts. ERICDigest (online). Recuperado de <http://ericee.org/pubs/digests/1992/hartup92.html>].

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis, en A.R. Kaye (ed). *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*, 117-136, Berlín, Springer-Verlag.

Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.

Holy, L. (1984). Theory, Methodology and Research Process. En *Ethnographic Research: a guide of general conduct*. Ellen, R.F. (comp). London: Academic Press.

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berna: Peter Lang
- Howard, S. & McKeown, J. (2011). *Online practice & online roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities*. American Educational Research Association.
- Howe, M. (1999). *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid, Alianza.
- Howe, C. J., Tolmie, A., Duchak-Tanner, V., & Rattray, C. (2000). Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge. *Learning and Instruction, 10*, 361-391.
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: the relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies, 65*(2), 153-169.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincon, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 428-444.
- Hung, C. T., Seng, H. J. G. & Seng, K. T. (2005). A framework for fostering a community of practice: scaffolding learners through an evolving continuum. *British Journal of Educational Technology, 36*(2), 159-176.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Imbernón Muñoz, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela, 43*, 57-66.
- Imbernón Muñoz, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graò
- Imbernón Muñoz, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. En Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 212-234), Londres: Sage.
- Jian, G., & Jeffres, L. W. (2006). Understanding employees' willingness to contribute to shared electronic databases: A three-dimensional framework. *Communication Research, 33*, 242-261.
- Jiménez Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educar, 19*, 33-46.
- Johnson, C.M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education, 4*(1), 45-60.

Jones, C., Hesterly, W.S., Borgatti, S.P. (1997). A general theory of network governance: exchange conditions and social mechanisms. *The Academy of Management Review*, 22(4), 911–945.

Jorrín, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921–2926.

Kankanhalli, Atreyi; Tan, Bernard C. Y.; and Wei, Kwok-Kee. (2005). Contributing Knowledge to Electronic Repositories: An Empirical Investigation, *MIS Quarterly*, 29, 1.

Kaulback, B. & Bergtholdt, D. (2008). Holding the virtual space. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.) *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Greenwich, Information Age, 25-43.

Keay, J. (2005). Developing the physical education profession: New teachers learning within a subject-based community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 139-157.

Kirk, D. (1998). Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 19(1),101–12.

Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18, 513-549.

Knapp, S. K. (1986). *Ethnographic contributions to evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives*, en Cook y Reichardt, 1986.

Knight, P. (2002). A systemic approach to profesional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.

Kollock, P. (1999). The economies of online cooperation: gifts and public goods in cyberspace. In: Kollock, P., Smith, M. (Eds.), *Communities in Cyberspace*. Routledge, New York.

Laat, M., Simons, P., (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lawley, E.L. (1994). The sociology of culture in computer-mediated communication: an initial exploration (online). Recuperado de <http://www.itcs.com/elawley/bourdieu.html>.

Lieberman, A. (2000) Networks as Learning Communities: shaping the future of

teacher development, *Journal of Teacher Education*, 51, 221-227.

Li-Juan, C., Sau-Ching, A. (2008). The teacher development in Physical Education: a review of the literature. *Asian Social Science*, 4, 12.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En D. K. Norman, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative inquiry* (pp. 97-129), Thousand Oaks (CA): Sage Publications

Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18, 917-946.

López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat De Valencia. Servei De Publicacions.

Lorente Catalán, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. Tesis doctoral inédita. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. New York: E.P. Dutton & Co

Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Marcelo García, C., Murillo Estepa, P., & Pino Mejías, R. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Marcelo García, C., Perera Rodríguez, V.H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara, México.

Marett, K., Joshi, K.D. (2009). The decision to share information and rumors: examining the role of motivation in an online discussion forum. *Communications of the Association for Information Systems*, 24(1), 47-68.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation,

engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365.

Martínez Álvarez, L.; Bores Calle, N.; García Monge, A.; Barbero González, J.I.; Vaca Escribano, M.; Abardía Colás, F.; Hernández Martín, A.; Miguel Aguado, A.; y Rodríguez Campazas, H. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coord.) *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 137-167), Miño y Dávila, Buenos Aires.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*. 9(1), 123-146.

Marzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60(1), 40–51.

Mason, R. (1990), Computer Conferencing in Distance Education, en A.W. Bates (ed): *Media and Technology in European Distance Education*, 221-226.

McDermot, R. (1999). Learning across teams: the role of communities of practice in team organizations. *Knowledge Management Review*, may/june.

McKenzie, P. (2010). Informing relationships: small talk, informing and relationship building in midwife-woman interaction. *Information Research*, 15(1), paper 423.

McLaughlin, T.H. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: the limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339-352.

Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299.

Merton. (1980). Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio. En *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 471-504.

Mevarech, Z.R. (1995). Teachers's paths on the way to and from the professional development fórum. En T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 151-170), New York: Teachers College Press.

Milliken, F. & Martins, L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21, 402-433.

Mitchell, C. (2003). Professional development in early childhood settings. Recuperado de <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/research/Bes/index.html>

Mitchell, J.C. (1969). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.

Montero Mesa, M.L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En A. Villa Sánchez (Ed.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 61-82), Bilbao: ICE.

Moreno, W. y Pulido, S. (2009). *Universidad, currículo y educación física*. Fonámbulos Editores: Medellín, 97-108.

Mork, E., Hoholm, T., Ellingsen, G., Edwin, B., & Aanestad, M. (2010). Challenging expertise: On power relations within and across communities of practice in medical innovation. *Management Learning*, 41(5), 575-592.

Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1996). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-268.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York-Oxford.

Offir, B. Barth, I., Lev, J., Shtenbok, A. (2003). Teacher-student interaction in distance learning. *Internet and Higher Education*, 37(2), 91-97.

O'Sullivan, M. (2007). *Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals*. Revision on a paper originally prepared for New Zealand Physical Education Association, April 2007.

Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. S. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment*, 10, Hillsdale, NJ: LEA.

Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-424, Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (1992) Las funciones sociales de la escuela; de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (coord.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Pérez Gómez, A. (2008). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114), Madrid: Morata.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Pincas, A. (1998). Successful online course design: virtual framework for discourse construction. *Educational Technology and Society*, 1(1). 14-25.

Portes, A. (1995). *The economic sociology of immigration*. New York: Russell Sage.

Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Probst, G. & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European Management Journal*, 26, 335-347.

Pulido, S., Bores, N. y Moreno, A. (2009). Investigando la identidad deportiva de los estudiantes de educación física, el proceso de construcción y la influencia en los programas de formación inicial. En W. Moreno y S. Pulido: Universidad, currículo y educación física (pp. 97-108), Fonámbulos Editores: Medellín.

Purvis, V. Sambamurthy, and R.W. Zmud. (2001). The Assimilation of Knowledge Platforms in Organizations: An Empirical Study, *Organization Science*, 12(2), 117-135.

Putnam, Robert D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Riding, P. (2006). Online teacher communities and continuing professional development. *Teacher development: an international journal of teacher's professional development*, 5(3), 283-296.

Riel, M. & Polin, L. (2004). Online learning communities: common ground and critical differences in designing technical environments. En S. Barab, R. Kling & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-50), Cambridge, Uk: Cambridge University Press.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Navarro, H., González Calvo, G., García Monge, A., Arias González V., Arias Martínez, B. (2016). Entornos comunicativos de aprendizaje: coordenadas para comprender los procesos de aprendizaje y el CSCL. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (Jan. 2016).

Schlager, M.S. & Fusco, J. (2004). *Teacher professional development, technology and communities of practice: are we putting the cart before the horse?* In S.

Schire, S. (2002). The learning process, moderation an discourse patters in asynchronous computer conferencing. Tesis inédita, Nova Southeastern University.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

Shin, N. (2002). Beyond interaction: the relational construct of transactional presence. *Open Learning*, 17(2), 121-137.

Shumaker, S., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing

conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11–36.

Sierra, A. (2000). Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en Educación Física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en clase de Educación Física. Tesis inédita, Universidad de Granada, Granada.

Sierra, A. (2003). *Actividad Física y Salud. El Compromiso Fisiológico en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sparkes, A. (1992). (ed.) *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions*. London: The Falmer Press.

Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sproull, L., Conley, C. A., & Moon, J. Y. (2013). Prosocial behavior on the internet. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Understanding our online behavior*, 143–164. New York: NY Oxford University Pres.

Stahl, G., & Hesse, F. W. (2009). Paradigms of shared knowledge. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 365-369.

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466), Thousand Oaks (CA): Sage.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Strauss, L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Super, D.E. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40(4), 405-414.

Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica. S.A.

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10- 19.

Teo, H. H., Chana, H. C., Wei, K. K., & Zhang, Z. (2003). Evaluating information accessibility and community adaptivity features for sustaining virtual learning communities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59, 671–697.

Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-20.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. comprender y actuar*. Madrid: La Muralla. S.A.

Tonkin, E. (1984). Participant observation. In R. F. Ellen (Ed.), *Ethnographic research: A guide to general conduct*, 213-223. London: Academic Press.

Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2010). The way we share and learn: an exploratory study of the self-regulatory mechanisms in the professional online learning community. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1043-1053.

Vaca Escribano, M. (1996). *La Educación Física en la práctica en educación primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Palencia, Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vaca Escribano, M. (2002) *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia, Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vaca Escribano, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.

Vaca Escribano, M. (2010) Teorías y prácticas de calidad en Educación Física: Una Unidad (Didáctica) de investigación-acción. *Ágora para la EF y el Deporte*, 12, 289-307.

Vaca Escribano, M. (2010). El cuerpo y la motricidad como fuente de sensaciones y sentimientos. Relatos y reflexiones sobre una experiencia práctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 187-199.

Vásquez, B. (2002). *Comunidades de práctica*. Documento de trabajo de GEC. Barcelona

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta, Madrid.

Vigotzky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.

Von Krogh, G. (1998). Care in knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 133-153.

Von Wright. G.H. (1987). *Explicación y comprensión*. Alianza:Madrid

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Wagner, C., & Prasarnphanich, P. (2007). *Innovating collaborative content creation:*

the role of altruism and wiki technology. In Paper presented at the 40th Hawaii international conference on system sciences, Big Island, Hawaii.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. & Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82), Madrid: Narcea.

Wang, Y. and Fesenmaier, D.R. (2003). Assessing motivation of contribution in online communities: an empirical investigation of an online travel community. *Electronic Markets*, 13, 33–45.

Ward, P., & Doutis, P. (1999). Toward a consolidation of the knowledge base for reform in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(4), 382-402.

Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, 29, 35–57.

Wasko M.M., S. Faraj. (2000). It is what one does: why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9, 155-173.

Watson-Gegeo, K.A. (2005). Journey to the new normal and beyond: Reflections on learning in a community of practice". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 399-424.

Weiser, M. (1991). The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American*, 94-100.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning as a social system*. Recuperado de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Wenger, E. McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wilhelm, D. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económico: México.

Wing Lai, K.; Pratt, K.; Anderson, M. & Stigter, J. (2006). *Literature Review and Synthesis: online communities of practice*. A report submitted to the Ministry of Education. Faculty of Education, University of Otago. Dunedin, New Zealand.

Wu, J. B., Hom, P. W., Tetrick, L. E., Shore, L. M., Jia, L., Li, C. (2006). The norm of reciprocity: Scale development and validation in the Chinese context. *Management and Organization Review*, 2(3), 377–402.

Ye, S., Chen, H., & Jin, X. (2006). An empirical study of what drives users to share knowledge in virtual communities, knowledge science. *Engineering and Management Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 4092, 563–575.

Yoo, W. S., Suh, K. S., & Lee, M. B. (2002). Exploring the factors enhancing member participation in virtual communities. *Journal of Global Information Management*, 10, 55–71.

Young, M. L., & Tseng, F. C. (2008). Interplay between physical and online settings for online interpersonal trust formation in knowledge-sharing practice. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(1), 55-64.

Yu-Hui Fang, Chao-Min Chiu. (2010). In justice we trust: Exploring knowledge-sharing continuance intentions in virtual communities of practice. *Computers in Human Behavior*, 26, 235–246.

Yu, J., Jiang, Z., & Chan, H. C. (2011). The influence of sociotechnological mechanisms on individual motivation toward knowledge contribution in problem-solving virtual communities. *Professional Communication, IEEE Transactions on*, 54(2), 152–167.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zurita, F.; Padial, R.; Viciano, V.; Martínez, A.; Hinojo, M.A. y Cepero, M. (2016). Perfil del estudiante de Educación Física en Primaria. *Redie*, 18(2), 156-169.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a participantes en (Re)Produce. Noviembre de 2013.

- Formación:
 - o Estudios
 - o Lugar de los estudios
- Experiencia docente
- Trabajo actual (profesor universitario, investigador, estudiante universitario, etc)
- Nivel de implicación/conocimiento con/del TPC
- Enumera, sin entrar en detalles, las características más importantes del TPC bajo tu punto de vista.
- Motivos por los que estableció el primer contacto con Multiscopic
- Razones para la participación en la plataforma. Además, se le pedirá que evalúe su propia participación y su rol, tratando de dar las razones para ello.
- Nivel de satisfacción de las expectativas
- Modificación de las expectativas a medida que el curso avanzaba
- Progreso en algún tema gracias a la participación en la CvP
- Rol adoptado en la comunidad y motivo para haber adoptado ese rol (mero observador, participante ocasional, participante habitual, propone actividades, muestra desacuerdo o acuerdo, etc).
- ¿Piensas que ha habido roles definidos en Multiscopic? Si es así, ¿cuáles?
- ¿Has sentido que tus opiniones y comentarios eran valorados igual que los del resto de participantes?
- ¿En algún momento te has inhibido de realizar algún comentario? Si es así, ¿por qué?
- ¿Crees que Multiscopic es una plataforma útil para compartir conocimiento y dialogar en torno a la práctica docente con el fin de mejorarla?
- Limitaciones de una CvP frente a una CP convencional en el que los participantes tienen una cercanía física. Que se base en la experiencia de Multiscopic, señalando las limitaciones que ha observado.
- Potencialidades que Multiscopic tiene (como posibilidades de crecimiento y utilización de la plataforma en el futuro cercano).

Anexo 2. Cuestionario a participantes en (Re)Produce. Marzo de 2014.

	Si hubiera una recompensa económica	Si hubiera un aumento o mejora de la reputación	Por reciprocidad ("contribuyo para recibir")	Por altruismo.
¿Participarías más en Multiscopic?				
¿Crees que aumentaría la calidad de las contribuciones en general?				
¿Crees que aumentaría el volumen de participación en general?				
¿Crees que aumentaría tu disposición de compartir tu conocimiento con otros?				
¿Crees que aumentaría el número de ideas y propuestas generadas?				
¿Crees que aumentaría la calidad de las ideas y propuestas?				
¿Crees que aumentaría la creatividad de las ideas y propuestas?				
¿Crees que aumentaría la satisfacción de los participantes?				

Consideraciones útiles:

Esta tabla consiste en una serie de preguntas acerca del impacto de algunos elementos motivantes en aspectos de participación, calidad, etc. Basándome en algunos estudios previos, he propuesto cuatro elementos motivantes:

- Motivación extrínseca:
 - Recompensa económica: imaginad que los participantes en Multiscopic recibieran una contraprestación económica.
 - Aumento de la reputación: efectos en la reputación y consideración pública de la persona que participa.
 - Reciprocidad: aquello que yo apporto a la comunidad buscando recibir algo a cambio (por ejemplo, hago una propuesta para una Unidad Didáctica para poder conocer otras propuestas de otros participantes)
- Motivación intrínseca:
 - Altruismo: participo en Multiscopic contribuyendo con mi conocimiento sin ninguna motivación extrínseca.

Sería genial que las respuestas fueran lo más detalladas posibles (en lugar de decir solo “sí” o “no”, especificar “por qué”).

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Un abrazo.

Anexo 3. Entrevista a participantes en (Re)Produce. Octubre de 2014.

- ¿Crees que en MultiScopic se profundiza en temas?
- ¿Crees que las cuestiones –preguntas- que se plantean en los foros quedan resueltas o que
- ¿Crees que una mayor profundización sería positiva, o tendría consecuencias negativas?
- ¿Crees que las cuestiones que plantean otros son interesantes?
- ¿De los temas que se plantean cuales te interesan más?
- Si fueras un moderador y pudieras elegir una línea temática para centrar los debates del grupo ¿cuál elegirías?¿qué temas o digresiones recomendarías que se llevaran a otro foro?
- En las ocasiones en las que podrías profundizar en algún tema pero no lo haces, ¿cuál es el motivo?
- Si para profundizar en alguna cuestión o tema de los que se plantea hubiera que hacer un trabajo sistemático semanalmente ¿estarías dispuesto a hacerlo?
- ¿Prefieres hacer comentarios a los temas planteados o plantear tus temas?
- ¿Prefieres hacer comentarios a los temas planteados o buscar información sistemáticamente en tu práctica sobre esos temas durante un periodo de tiempo prolongado y organizar lo que va saliendo para llegar a unas conclusiones?
- ¿Crees que hay un equilibrio entre mantenerse activo profesionalmente mediante la participación en el foro y el nivel de exigencia en el mismo?
- Si tuvieses que elegir entre entrar, leer cosas y aportar a veces, o que el grupo se centrara en un tema que llevara aparejado algo de trabajo personal para profundizar y sistematizar los temas ¿qué elegirías?
- Si las conclusiones extraídas de la participación conjunta en Multiscopic pudieran servir como datos para artículos y otras publicaciones, ¿crees que te merecería más la pena dedicarle tiempo a Multiscopic, o dedicarías el mismo?
- ¿Te gusta debatir sobre temas relacionados con tu profesión?
- ¿Te gustaría que los debates estuvieran más acotados y centrados en temas o prefieres que el debate sea más abierto aunque no se cierren temas?
- ¿En qué temas te gustaría que se centrara el debate?
- ¿De qué te gustaría saber más?
- Si tuvieras que sistematizar o indagar sobre algún tema ¿cuál sería?
- ¿Qué significa para ti profundizar en un tema?
- ¿Piensas que hay mucha dispersión de temas en el foro?

- ¿Te gustaría que hubiera menos dispersión o te gusta así?
- ¿Cedes en los temas de los que te gustaría hablar, por el bien del resto de participantes?¿Crees que a otros no les interesaría que profundizases más en tus argumentos sobre los temas que te interesan?
- ¿Estarías dispuesto a trabajar sistemáticamente para profundizar en los temas que te interesan?
- ¿Percibes que el foro termina hablando de temas que son puntos de unión entre todos aunque no sean los temas que a cada uno le gustaría hablar?
- ¿Piensas que es positiva la dispersión, o por el contrario crees que se pierde capacidad de profundización y de transferencia a las prácticas reales?
- ¿Piensas que los datos que se dan en los hilos de debate sobre alumnos determinados o prácticas determinadas son demasiado superfluos?
- ¿Crees que debería haber más soporte audiovisual para poder comentar sobre las sesiones de los compañeros que las llevan a la práctica?
- ¿Las narraciones minutadas de las sesiones te parecen tediosas y demasiado largas, o por el contrario las consideras necesarias para tener datos suficientes para valorar y debatir?
- ¿Crees que se puede debatir sobre aspectos concretos de la Educación Física en una plataforma sobre Mutiscopic, o debido a las características de la misma nos debemos conformar con un nivel de concreción algo menor?
- ¿Cuándo comentas algo sobre una sesión que ha llevado a cabo un participante, tienes la sensación de que te faltan datos, o es suficiente con lo que hay?
- Cuando un participante escribe un post exhaustivo, detallando cada actividad de la sesión, ¿crees que esto es una barrera para que otros participantes se integren en el debate? ¿crees que sería mejor escribir post más cortos para “enganchar” a los participantes menos activos, aunque se renuncie al detalle?
- ¿Crees que se puede observar una línea de estilo marcada en los diferentes participantes, que permitiría adivinar quién ha escrito un post casi sin leer el autor?
- ¿Crees que los intereses de cada participante influyen sobre su forma de participar, en cuanto a estilo, nivel de concreción/abstracción, etc...?
- ¿Piensas que el “status” de cada participante se explicita en las intervenciones de cada uno? (profesores de universidad, profesores de Primaria, alumnos en prácticas, etc...)
- ¿Piensas que en los hilos en los que hay más de una persona llevando a cabo una UD y comentándola se genera mayor dispersión en los comentarios de todos los participantes que cuando es uno solo el que está replicando una UD y el resto la comenta?
- ¿Piensas que la existencia de varios participantes que muestran sus prácticas en el mismo hilo genera un problema o, por el contrario, enriquece el debate sin hacer que éste pierda coherencia y claridad?

- ¿Piensas que sería positivo para (Re)Produce si hubiera más participantes activos?
- ¿Crees que si el número de participantes que participan con frecuencia fuera de 20-25 el foro sería más productivo e interesante?
- ¿Cuántos participantes crees que debería tener un foro con las características de Multiscopic?
- ¿Crees que si hubiera más participantes habría que cambiar algunas cosas, como la extensión de los comentarios, la frecuencia de los mismos, etc?
- ¿Piensas que los diálogos que se producen en Multiscopic están cercanos a la práctica docente concreta, a la EF como materia, a la Educación como objeto de estudio o a un ámbito cercano a lo filosófico, ético, sociológico, psicológico, etc (lo que denominamos “zonas de diálogo”)?
- ¿Crees que estas “zonas de diálogo” varían dependiendo de la UD?
- ¿Crees que estas “zonas de diálogo” varían dependiendo de los participantes?

Anexo 4. Entrevista a participantes en (Re)Produce. Junio de 2015.

PREGUNTAS SOBRE MOTIVACIONES Y BARRERAS A LA PARTICIPACIÓN

Sobre las motivaciones

- 1- ¿Cuál fue el desencadenante de tus primeras intervenciones en (Re)Produce? o dicho de otra forma ¿Qué hizo que participaras por primera vez?
- 2- ¿Qué hizo que siguieras participando a lo largo del tiempo?
- 3- Puntúa del 1 al 10 tu grado de acuerdo sobre las razones que te llevaron a participar en (Re)Produce (siendo 1 totalmente desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo)

o Interés común para la comunidad:

o Obligación moral de contribuir con el conocimiento propio:

o La necesidad de mejorar en mi conocimiento:

o He llegado a un momento vital y profesional en el que debo devolver lo que otros me han dado en cuanto a conocimiento y experiencias:

- 4- Puntúa del 1 al 10 tu grado de acuerdo sobre las razones que te llevaron a usar (Re)Produce como fuente de conocimiento (siendo 1 totalmente desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo)

o Puede ser una especie de enciclopedia en la que puedo encontrar cosas que busco:

o Es una forma de estar informado de los avances en la profesión; como una forma de actualización:

o Es una forma de integrarme dentro de un grupo de profesionales en el que me gustaría estar involucrado:

o No tengo el problema de la dispersión geográfica de los participantes, ya que puedo participar independientemente del lugar en el que vivo:

- 5- Hay tres elementos motivadores que pueden tener relación con la participación en (Re)Produce. Comenta en qué medida te sientes identificado con cada uno de ellos:

- Altruismo (participo sin esperar nada a cambio. Simplemente ofrezco mis conocimientos y experiencias para ayudar a los demás):
- Reciprocidad (participo sabiendo que mis intervenciones tendrán su contraprestación, ya que yo también me beneficiaré de las intervenciones de otros):

- Reputación (participo en cierta medida para “tener un nombre” dentro de la comunidad, para ser aceptado por ella, para ganar el respeto de profesores, compañeros, alumnos, etc...)

6- ¿Qué otras razones se te ocurre que pueden tener un peso en el participante a la hora de seguir formando parte de la comunidad?

Sobre las barreras

7- ¿Cuáles fueron los elementos que “te echaron para atrás” o pudieron hacerlo al entrar en la plataforma por primera vez?

8- Puntúa del 1 al 10 tu grado de acuerdo con las barreras a la participación en (Re)Produce (siendo 1 totalmente desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo).

- Creo que el conocimiento es un bien privado y no debe compartirse:

- Miedo a que mis intervenciones no sean importantes, no merezcan ser ni siquiera posteadas o que no sean convenientes, relevantes o adecuadas:

- Aún creo que no me he ganado el “derecho” a participar con mis opiniones, sugerencias, etc:

9- Puntúa del 1 al 10 tu grado de acuerdo con las barreras a utilizar (Re)Produce como una fuente de conocimiento (siendo 1 totalmente desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo)

- (Re)Produce puede ser redundante, ya que es mejor tener una comunidad de práctica presencial. Prefiero compartir conocimiento en persona (seminarios presenciales, reuniones de grupo, conferencias, etc.):

- Es difícil obtener una solución rápida a los problemas y necesidades

planteados, porque la comunicación es asincrónica y a veces los participantes tardan en responder:

10- Algunos autores señalan la existencia de ciertas barreras a la participación en una comunidad de práctica virtual. Comenta en qué medida te sientes identificado con cada una de ellas:

- Creencia de no tener el suficiente nivel de conocimiento sobre la materia

- Ataques de otras personas a los comentarios que uno hace

- En comunidades grandes, los comentarios útiles e importantes se diluyen

en una gran cantidad de participaciones inútiles y con poco calado

científico. Muchos participantes señalan que buscar información útil es

muy difícil en estos casos.

- Falta de tiempo (señalar razón de falta de tiempo, si se da el caso):

11-¿Qué otras razones se te ocurre que pueden hacer que tu participación en (Re)Produce no haya sido mayor (en número de intervenciones, tiempo de lectura de las intervenciones de otros, proactividad a la hora de proponer temas de debate, tiempo de separación entre participación y participación, etc...)

Anexo 5. Entrevista a alumnos en formación inicial. Mayo de 2015.

1- ¿Qué puede aportarme Multiscopic a mí?

2- ¿Qué puedo aportar yo a Multiscopic?

3- Cuando he entrado en (Re)Produce y he visto el percal: ¿Cuál ha sido mi sensación inicial? ¿Esa sensación se ha mantenido al ir conociendo más detalles, leyendo los post, viendo quiénes son los que comentan, etc?

Anexo 6. Entrevista a alumnos en formación inicial. Junio de 2015.

¿Crees que de Multiscopic se pueden sacar aprendizajes fácilmente aplicables las clases de Educación Física?

¿Qué barreras ves a la hora de transferir lo comentado en Multiscopic a la realidad?

¿Compartir comunidad de práctica online con profesores tuyos es un problema o un aliciente?

¿Crees que ReProduce aumenta o disminuye la distancia profesor/alumno?

¿ La extensión de los post es un problema para seguir el hilo?

¿La complejidad de la redacción de algunos post es un problema para ti?

Sinceramente, una vez que Alfonso o Nico ya no sean profesores tuyos, ¿seguirás participando en Multiscopic? ¿Por qué?

Expresa, por orden de importancia, los tres motivos esenciales por los que has participado en Multiscopic:

Expresa, por orden de importancia, las tres barreras esenciales por las cuales no has participado más o por las que no vas a participar en el futuro:

Muchas gracias.

Anexo 7. Entrevista a participantes en (Re)Produce. Mayo de 2016.

¿En qué crees que tu participación en Multiscopic ha influido en tu desarrollo profesional docente?

¿Qué ventajas tiene la participación en Multiscopic frente a otros modelos de desarrollo o formación del profesor?

¿Qué le falta a Multiscopic para ser una mejor herramienta de desarrollo profesional docente?

¿En qué grado crees que hay transferencia entre el conocimiento que se genera y/o comparte en Multiscopic y la práctica docente en el aula?

Anexo 8. Ejemplo de diagramas de análisis de los textos en (Re)Produce: UD “Juego Bueno”.

- Diagrama sobre los temas de debate

1	TEMAS	8-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	16-dic	17-dic	7-ene	8-ene	12-ene	13-ene	15-ene	16-ene	17-ene	18-ene	19-ene	20-ene
2	Programación. Plan de lección. Objetivos.				-	-	--		-	-					-	-		
3	Variables en los juegos																	
4	Contexto: centro, experiencias previas...												-					-
5	Learning by doing																	
6	Gestión de clase (disciplina, orden)							-										
7	Roles en la participación																	
8	Interdisciplinariedad y trabajo docente grupal																	
9	Evaluación	-	--	-	-				-	-	-							
10	Dimensión ética																	
11	Diferencias de género			-														
12	Diferencias colegios concertadosVS públicos																	
13	Currículum oculto						--											
14	Momentos de reflexión								--	-								
15	Exposición de los juegos						-	-										
16																		

- Diagrama sobre los tipos de diálogo

1	TIPOS DE DIÁLOGO	22-nov	23-nov	24-nov	25-nov	26-nov	27-nov	28-nov	29-nov	30-nov	1-dic	2-dic	3-dic	4-dic	5-dic	6-dic	7-dic	8-dic	9-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	14-dic	15-dic	16-dic	
2	Disperso del propio participante																										
3	Disperso entre participantes																										
4	Paralelo												-	-													
5	Confluyente (confrontando)																										
6	Confluyente (matizando)																										
7	Confluyente (ampliando)	-																									
8	Confluyente (profundizando)																										
9																											

- Diagrama sobre los tipos de participación

1	TIPOS DE PARTICIPACIÓN	22-nov	23-nov	24-nov	25-nov	26-nov	27-nov	28-nov	29-nov	30-nov	1-dic	2-dic	3-dic	4-dic	5-dic	6-dic	7-dic	8-dic	9-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	14-dic	15-dic	16-dic	17-dic	18-dic
2	SopORTE práctico	-																										
3	Explicar/Informar																											
4	Opinar																											
5	Preguntar																											
6	Generar debate																											
7																												

Anexos

- Diagrama sobre la densidad de participación

1	DENSIDAD DE PARTICIPACIÓN	22-nov	23-nov	24-nov	25-nov	26-nov	27-nov	28-nov	29-nov	30-nov	1-dic	2-dic	3-dic	4-dic	5-dic	6-dic	7-dic	8-dic	9-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	14-dic	15-dic	16-dic	17-dic	18-dic	
2																													
3	D.	--	-	-	-					-	-	--	-	-	--						--	-	---	-	-		--		
4	A.	--	-	-						-	-	-	-	-								-							
5	N.								-	-																			
6	G.																												
7	L.																					-	---	---					
8	J.J.																												
9	C.																												

- Diagrama sobre las zonas de diálogo

1	ZONAS DE DIÁLOGO	22-nov	23-nov	24-nov	25-nov	26-nov	27-nov	28-nov	29-nov	30-nov	1-dic	2-dic	3-dic	4-dic	5-dic	6-dic	7-dic	8-dic	9-dic	10-dic	11-dic	12-dic	13-dic	14-dic	15-dic	16-dic	17-dic	18-dic	
2																													
3	1- Prácticas concretas en las clases	--			-	--	--			-			-	--	---													--	-
4	2- Prácticas en la Educación Física											--	-																
5	3- Educación en general																												
6	4- Aspectos filosóficos, sociológicos...																												

