

(Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física

(Re)Produce: professional development of Physical Education teachers in a non-institutional virtual community

Daniel Bores-García¹; Gustavo González-Calvo²; Alfonso García-Monge²

¹Universidad Rey Juan Carlos; ²Universidad de Valladolid

Contacto correspondencia: dboresgarcia@gmail.com

Cronograma editorial: Artículo recibido: 02/02/2018 Aceptado: 31/07/2018 Publicado: 01/09/2018

DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Resumen

El objetivo del estudio es analizar una comunidad de práctica virtual no formal (carácter voluntario, no institucionalizado y sin programa) de Educación Física llamada (Re)Produce, como herramienta para la formación del profesorado. Para ello se llevó a cabo un estudio de caso centrado en la visión de 15 de los 63 miembros (entre los que se encuentran profesores universitarios, maestros de Educación Física en activo y alumnos en formación inicial). Los datos emergen de los tres primeros años de funcionamiento de la comunidad a partir del análisis del contenido de los foros, entrevistas semiestructuradas, y comentarios de los participantes al informe de investigación que se les presentó. Los resultados muestran ciertas ventajas y problemas de la asincronía y ubicuidad (posibilidad de participar a distancia y problema de la falta de contacto personal); la interacción escrita (conocimiento accesible en el tiempo, más elaboración del discurso pero, por otra parte más tiempo y más autocontención); y la flexibilidad y el carácter voluntario y abierto de la comunidad (ajuste a los intereses y necesidades personales a costa de una falta de sistematicidad y continuidad en el desarrollo de los temas).

Palabras clave

Comunidades de práctica virtuales; Educación Física; formación del profesorado.

Abstract

The aim of the study is to analyze a virtual community of physical education practice, called (Re)Produce, as a tool for teacher training. To this end, a case study was carried out focusing on the vision of 15 of the 63 members (including university professors, active physical education teachers and students in initial training). The data emerge from the first three years of community functioning from analysis of the content of the forums, semi-structured interviews, and participant comments on the research report presented to them. The results show certain advantages and problems of asynchrony and ubiquity (possibility to participate at a distance and problem of lack of personal contact); written interaction (knowledge accessible over time, more elaboration of the discourse but, on the other hand, more time and more self-control); and flexibility and the voluntary and open character of the community (adjustment to personal interests and needs at the expense of a lack of systematicity and continuity in the development of the themes).

Keywords

Virtual communities of practice; Physical Education; on going teachers training.

Introducción

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 muchas 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, tales como la provisión de oportunidades para adquirir o renovar el conocimiento y las habilidades en áreas específicas del saber, la información de calidad que puede ser utilizada como guía para la implementación de objetivos específicos, la influencia en las creencias de los profesores y en su práctica docente, los cambios en los métodos y estrategias de enseñanza o la influencia en la forma de determinar los objetivos y las tareas de enseñanza-aprendizaje, entre otras. 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. [...] Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles”*. La

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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, funcionar como mecanismo de control oficial de las titulaciones que los docentes deben poseer para poder desempeñar sus funciones profesionales en los diferentes niveles educativos y 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, como la continuidad en la formación inicial, la necesidad de unión entre teoría y práctica, la globalidad de contenidos no solo académicos, sino también pedagógicos en esta formación, una formación en consonancia con la enseñanza que el docente aplique al incorporarse a la vida laboral, la supervisión como elemento imprescindible de mejora de la enseñanza docente y el desarrollo de un espíritu crítico e indagador. 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, 2006). Jovanova-Mitkovska (2010) señala que el desarrollo profesional docente debe tener una alta aplicabilidad, ser un proceso progresivo en el que la teoría y la práctica discurren unidas, estar orientado de forma realista hacia necesidades reales y disponer de un soporte técnico sobre el que llevarse a cabo. Imbernón Muñoz (2007) señala tres características que distinguen la formación permanente de la formación inicial del profesorado: reflexión sobre la práctica en la realidad profesional, analizándola y tratando de comprenderla, interpretarla e intervenir en ella, la posibilidad de que se produzcan intercambios de experiencias entre los profesionales y la situación del desarrollo profesional en el marco de un centro educativo en el que se puedan transformar las prácticas mediante procesos colaborativos con un componente comunicativo. Riding (2006) argumenta que para lograr un desarrollo profesional efectivo, éste debe ser regular, incluir oportunidades para la reflexión y la investigación en grupo en el contexto de la práctica, estar basado en la escuela, ser colaborativo, estar anclado en el conocimiento pedagógico y ser accesible e inclusivo, para que todos los profesionales puedan participar de él en igualdad de condiciones y oportunidades. Este mismo autor señala las

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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 (2006), hacen que estas redes virtuales de trabajo entre profesionales sean aptas para construir el desarrollo profesional de los docentes, son la facilidad para establecer comunicación entre varios individuos o grupos, asincronía que facilita la reflexión y trae consigo contribuciones de mayor calidad, la direccionalidad de la información, siendo esta hacia el usuario en lugar de que éste tenga que ir a buscarla, la base del lenguaje escrito de la comunicación y la posibilidad de crear archivos permanentes a los que se pueda recurrir en cualquier momento a modo de biblioteca virtual. 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 Douthett, 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*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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 profesionales no suelen consultar a menudo las investigaciones recientes sobre Educación Física, los cursos de buena calidad de actualización deportiva de un día de duración son recordados por los profesores, quienes prefieren un modelo de desarrollo profesional en el que puedan elegir qué aprender, que sea flexible en sus contenidos, accesible y gratuito. También señalan que los profesores prefieren aprender de sus propios compañeros de profesión, sobre todo de aquellos que están en sus mismas redes de trabajo, apuntando además que no tiene sentido que un programa de desarrollo profesional haga incompatible la docencia. 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 ofrezca tiempo para la reflexión y la colaboración. Hay una gran variedad de opciones formativas para los docentes de Educación Física (González Calvo & Barba, 2013, 2014; González Calvo, Barbero González, Bores Calle, & Martínez Álvarez, 2014). Jiménez Jiménez (1995) destaca algunas modalidades de formación permanente del profesorado, como son los cursos de formación, de divulgación, con proyecto de acción, la formación autónoma, la formación en centro sin apoyo o con apoyo externo, los intercambios y estancias formativas, la investigación autónoma en los centros o la 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, tales como la necesidad de que existan normas que promuevan la colaboración y la responsabilidad

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

colectiva, la articulación de actividades que promuevan el acceso a la práctica y la confianza y familiaridad interpersonal.

El objetivo de este artículo es profundizar en el modo en que la comunidad de práctica virtual (Re)Produce sirve de herramienta para el desarrollo profesional docente, especialmente como herramienta para la formación continua del profesorado. Remarcamos dos peculiaridades de esta comunidad frente a otras:

- Su carácter “informal”, entendido como no obligatorio, ni perteneciente a ningún programa formativo de alguna institución, sin un programa, calificación o título.
- Su carácter abierto que lleva a que en ella se junten personas en diferentes estadios profesionales (estudiantes de magisterio, profesorado universitario y docentes de educación Primaria).

Metodología

Contextualización

(Re)Produce es una comunidad de práctica virtual (CdPv), alojada en la plataforma online MultiScopic. Esta plataforma, construida utilizando la tecnología Ning, nace en la Universidad de Valladolid impulsada por algunos profesores del Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal. Como su nombre indica, la idea inicial de la plataforma es generar múltiples miradas sobre un mismo objeto de análisis.

MultiScopic es una plataforma con diseño de red social on-line en la que se alojan diferentes comunidades de práctica virtuales (CdPv) en las que se involucran profesorado de educación física, estudiantes en formación inicial del grado de maestro, su profesorado universitario e investigadores del ámbito de la educación física (Del Val, 2017; González y Bores, 2014; García Monge, González Calvo y Bores García, 2018). En la actualidad participan 562 profesionales de la Educación y la Educación Física distribuidos en diferentes comunidades de práctica (muchos participantes forman parte de varios de estos grupos).

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, nº. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333



Figura 1. Ejemplos del aspecto de la plataforma MultiScopic

En ese espacio virtual se exponen las lecciones de educación física que son desarrolladas con diferentes grupos de escolares de un colegio de Educación Primaria. Esas lecciones serán luego utilizadas para el análisis y la construcción compartida de conocimiento por los diferentes participantes en MultiScopic.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV,
 nº. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
 A Coruña. España ISSN 2386-8333

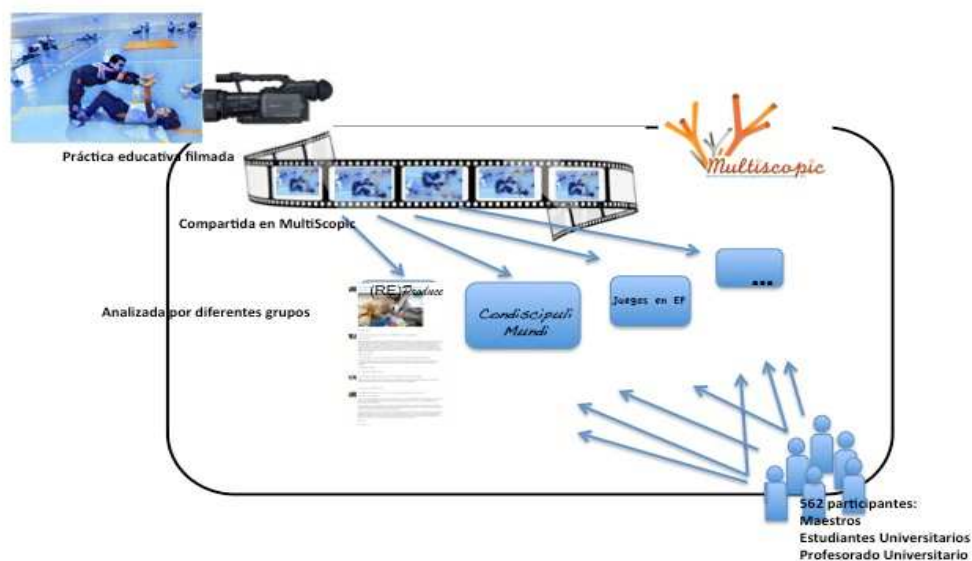


Figura 2. Esquema del funcionamiento en MultiScopic

En la actualidad, los participantes se distribuyen en diferentes proyectos, grupos y comunidades de práctica. Entre ellos destacamos:

-*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 Primaria de las que se muestran 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 prácticas.

- *(RE)Produce*: Comunidad de práctica analizada en este trabajo que comienza a funcionar desde el año 2009 de forma embrionaria pero a partir del 2013 de manera regular con el fin de dialogar sobre prácticas compartidas mediante vídeo o transcripciones textuales que son

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

replicadas por otros docentes de Educación Física en diferentes centros educativos de varias ciudades de España. Con una periodicidad semanal en casi todos los casos, los profesores que replican las unidades didácticas propuestas en el grupo exponen sus experiencias a la comunidad, quien interviene con sugerencias, preguntas, opiniones, reflexiones y al mismo tiempo genera nuevo material para el debate.

Participantes

Este estudio se realiza con 15 de los 63 miembros en la CdPv (Re)Produce. En esta comunidad, los participantes son voluntarios y no tienen ningún tipo de compromiso ni reconocimiento académico (algo poco habitual en algunos grupos llamados comunidades de práctica, pero en los que sus miembros lo son obligados por una matrícula y un compromiso de participación para obtener una calificación o diploma). Esta voluntariedad hace que haya diferentes niveles participación en la comunidad, desde miembros muy activos que llevan el peso de los debates a “lurkers” que siguen las discusiones sin intervenir. Para reflejar esta diversidad, se escogieron para el estudio participantes con diferentes niveles de socialización profesional.

Entre los participantes más activos de (Re)Produce se encuentran profesores universitarios, profesores de Educación Física en centros educativos y varios estudiantes en formación inicial.

Las relaciones entre los participantes son desiguales. Algunos de ellos (profesorado universitario) comparten amistad desde hace más de 20 años, otros son antiguos estudiantes de magisterio formados por los anteriores y que mantienen una buena relación con sus formadores iniciales, y otros mantienen una relación docente-discente en la actualidad. Todo ello condiciona la dinámica de la comunidad (Rehm, Gijsselaers y Segers, 2015) e influye en la recogida de información, siendo más fácil para los investigadores obtener reflexiones detalladas sobre las visiones personales de aquellos participantes con más experiencia. Para reducir el sesgo de la posición de los investigadores se ha trabajado desde los datos, y mediante *reflexividad* (Hammersley; Atkinson, 1994), se han cuestionado sus decisiones y razones, abriéndose a visiones alternativas para comprender las diferentes posturas de los actores en el fenómeno.

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

En el tratamiento de los datos y presentación de los resultados se ha mantenido el anonimato de las personas implicadas.

Enfoque de la investigación

La investigación que en este escrito se expone tiene un enfoque interpretativo (Stake, 2010), optando por el estudio de casos dado que se pretenden comprender las actuaciones de los participantes y sus visiones sobre el fenómeno estudiado (Flyvbjerg, 2004; Simons, 2009). La influencia fenomenológica en la orientación de Stake lleva a la comprensión del caso intentando suspender los marcos teóricos desde los que parte el investigador para poder dejar que el objeto de estudio “hable” y muestre sus peculiaridades intentando “preservar las realidades múltiples, las versiones diferentes y a veces contradictorias de lo que sucede” (Stake, 2005, p.23).

En la presente investigación se identifica como caso: “la comunidad de práctica virtual (Re)Produce” y como *quintain*: “(Re)Produce como medio para el desarrollo profesional docente”, partiendo de una serie de tensiones iniciales (*issues*): tensión entre la dinámica de una comunidad de práctica presencial y una comunidad virtual; tensión entre el diálogo profesional presencial y a distancia; y tensión entre los modelos tradicionales y los modelos innovadores de formación continua.

Estas tensiones reflejaban los caminos iniciales sobre los que indagar en el caso a partir de los primeros contactos con el fenómeno, pero el conocimiento del mismo haría que fueran evolucionando, como se mostrará al hablar del análisis de los datos, hasta identificar y centrar el estudio en las siguientes tensiones: (1) tensión entre la comunicación sincrónica y asincrónica; (2) tensión entre los diferentes grupos de socialización profesional y su relación en la comunidad; y (3) tensión entre una participación rígida y estructurada y una participación libre.

Procedimiento de recogida de datos

El seguimiento de este caso se realizó durante el año previo a la puesta en marcha de la plataforma y durante sus cuatro primeros años de desarrollo. Durante este tiempo se ha recogido información por diferentes procedimientos: (1) análisis de los post de los diferentes foros de la comunidad de práctica; (2) entrevistas semiestructuradas realizadas en diferentes

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

momentos del proceso a los participantes; (3) comentarios realizados por los participantes tras la lectura del primer informe de investigación.

La orientación de este proceso vino dada por los temas emergentes en el desarrollo del estudio, siguiendo el siguiente procedimiento cíclico (Flink, 2012):

-Formulación de *Issues*, preguntas informativas y líneas de indagación en reuniones del grupo de investigadores.

-Recogida de datos a través de entrevistas semiestructuradas.

-Categorización de los datos (realizada por los investigadores, buscando interpretaciones divergentes sobre los datos siguiendo el procedimiento de codificación abierta propuesto por Strauss y Corbin -2002-, contrastadas en algunos casos con los participantes).

-Formulación de nuevas *preguntas informativas* e identificación de nuevas tensiones que acotasen mejor los *issues* del caso a la luz de los temas surgidos.

-Muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002) para orientar la nueva recogida de información.

-Nueva recogida de datos para ampliar, confirmar, o contrastar los temas surgidos.

-Contraste de los datos con conceptos de otros autores y nueva recogida de información (en caso necesario) para ampliar, confirmar, contrastar los temas surgidos o sugerir nuevas líneas de indagación.

A lo largo del proceso de recogida y análisis de datos se fue llegando a las siguientes preguntas informativas y líneas de indagación:

Issue	Preguntas informativas	Líneas de indagación y análisis	Tópicos
Tensión entre la comunicación sincrónica y asincrónica	¿La comunicación asincrónica propia de MultiScopic actúa como ventaja para el desarrollo profesional docente?	¿El conocimiento generado se mantiene en el tiempo? ¿Cómo gestionan los participantes la información de la plataforma? ¿Existe la	- El conocimiento mantenido en el tiempo. - La gestión de la información por parte de los participantes. - La posibilidad de

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

		comunicación en un sistema de participación asincrónica?	comunicación en un sistema asincrónico.
Tensión entre los diferentes grupos de socialización profesional y su relación en la comunidad.	¿Cómo es la relación entre los participantes pertenecientes a diferentes grupos de socialización profesional?	¿Qué grupos de socialización profesional existen? ¿Se perciben diferencias en la comunicación entre participantes de distinto grupo de socialización? ¿En qué medida se produce un beneficio al mezclar participantes en diferentes niveles de socialización?	- Grupos de socialización profesional en la plataforma. - Diferencias comunicativas entre participantes de diferente grupo de socialización profesional. - Beneficios de la interacción entre participantes de diferentes niveles de socialización.
Tensión entre una participación rígida y estructurada y una participación libre.	¿Qué grado de rigidez o libertad tiene una plataforma como MultiScopic desde el punto de vista de la participación?	¿Existen prescripciones de participación? ¿Se regulan los procedimientos de intercambio de la información? ¿La participación libre produce un beneficio para el desarrollo profesional docente?	- La participación en MultiScopic. - La regulación del intercambio de información en MultiScopic. - Beneficios de la participación libre en MultiScopic.

Tabla 1 – Issues y preguntas orientadoras

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

Resultados

Al ser preguntados acerca de los beneficios que aporta (Re)Produce como herramienta alternativa, quizá complementaria, en la formación continua, los participantes señalan algunos aspectos que a continuación exponemos.

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 es muy bien valorado.

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 (Re)Produce, 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 (Re)Produce 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 de un participante e 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

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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 el participante 7. 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 el participante 3. Junio de 2016)

Mayor facilidad de coordinación entre los participantes

Un objetivo de 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

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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.

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

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

habituales sobre si una clase está bien o mal porque los niños se han divertido o no.
(comentarios a la lectura del informe por el participante 6. 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. (comentarios a la lectura del informe por el participante 4. 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

Posibilidad de participación en momentos adecuados para cada miembro de la comunidad: asincrónica

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 asincrónica, 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 (2006) señala para este tipo de comunidades de práctica para el desarrollo profesional docente.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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:

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

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º. 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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 el participante 3. 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.

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* -personas que forman parte de la comunidad virtual pero su actitud es meramente receptiva- 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)

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

Facilidad para extender una visión pedagógica determinada y valorar su aceptación en la comunidad

El grupo se genera a partir de la visión sobre el valor educativo de lo corporal en la educación escolar del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (e.g. Bores-Calle, 2005; Vaca, 2007). Este modelo era, en el caso de varios de los participantes en (Re)Produce, un enfoque totalmente desconocido. A través de las prácticas compartidas por otros profesionales en MultiScopic, aquellos han podido introducirse 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.

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.

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

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)

En ocasiones, la falta de participación de los observadores se produce por la inexistencia de compromisos a la hora de contribuir a la comunidad. En este sentido, MultiScopic 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 ni 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, 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 los pros de esta flexibilidad se señala el ajuste del debate a los intereses de cada participante y el sentirse acompañado por otros profesionales:

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. . (Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

Aunque resulte una libertad aparente, pues no siempre las inquietudes son contestadas por el grupo y se da una autocontención en las intervenciones en función de una cierta “deseabilidad social”:

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 sitúas el diálogo en un nivel de temas interesante, pero que, a lo mejor, no era el que realmente querías. (Entrevista a participante 2 en (Re)Produce. Mayo de 2016)

Discusión

El intercambio de experiencias, conocimientos e información a través de una plataforma virtual permite a los profesionales de la misma enriquecerse mutuamente al encontrar facilidades que no existen en los procesos de formación continua de corte más tradicional tales como seminarios presenciales, cursos o talleres. Incluso al comparar una comunidad de práctica virtual “informal” con los modelos formativos a distancia se encuentran varias ventajas de aquella sobre estos últimos (Harvey, Cohendet, Simon y Dubois, 2013), sin embargo, tal y como muestran Yanchar y Hawkley (2015), se puede dar la paradoja de que el aprendizaje informal se facilite a través de cierto amparo de la comunidad bajo una institución.

Siendo el tiempo un bien escaso al que continuamente aluden los profesionales como barrera para la participación en procesos formativos (e.g. González-Calvo y Barba, 2014; Villegas-Reimers, 2003; Zepeda, 2013), una comunidad como (Re)Produce permite al participante regular sus intervenciones sabiendo que la comunicación se establece de forma asincrónica, siendo posible participar en momentos de mayor disponibilidad, ya sea simplemente leyendo las aportaciones de otros docentes o añadiendo comentarios a los hilos de debate. No obstante, el carácter asincrónico de este intercambio comunicativo lleva consigo un cierto problema

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

para el participante, sobre todo a la hora de enfrentarse a textos largos y densos o a discusiones o problemas sin resolver, algo que no ocurre en comunidades de formación más dirigidas o institucionalizadas (e.g. Clarke, 2009; Hou, 2015; Pareja Roblin et al., 2014).

Los procesos de socialización se llevan a cabo de un modo más fluido al evitarse el encuentro personal, siendo el medio informático un agente de equiparación de los docentes y diluyendo así en gran medida las diferencias en cuanto a posición profesional o experiencia que sin duda aparecen en los eventos presenciales, aunque todo nuevo participante sigue un periodo de “socialización” en la comunidad tal y como señala Dennen (2014) y los participantes autoregulan sus intervenciones buscando cierta “deseabilidad social” coincidiendo con lo registrado en trabajos como los de Tseng y Kuo (2010). Sin embargo, como señalan Evans y Bellet (2006) lo ideal sería un modelo mixto con ciertos encuentros presenciales cada cierto tiempo que pudieran fomentar los lazos entre los miembros.

El conocimiento que se genera en esta comunidad de práctica online permanece en el tiempo al quedar grabado en la plataforma, estando a disposición de los participantes de la misma en cualquier momento para su consulta o para el proseguimiento de una discusión anterior. El docente que se desarrolla profesionalmente utilizando este medio observa en él un componente de libertad que le permite seleccionar aquellas temáticas más afines, al mismo tiempo que puede regular su participación y variar la intensidad y frecuencia de la misma de acuerdo a sus necesidades e intereses aunque esta flexibilidad y falta de objetivos claros o tareas a cumplir puede ocasionar el abandono o la falta de participación activa como señalan los trabajos de Balcaen y Hirtz (2007).

Atendiendo a las solicitudes de la literatura existente sobre formación profesional, (Re)Produce es un medio de unión entre teoría y práctica por su naturaleza netamente experiencial sobre la cual se construye un discurso conceptual que se retroalimenta con la propia práctica, al mismo tiempo que la enriquece de forma comunitaria en la línea de experiencias anteriores (Korthagen, 2010; Pareja-Roblin et al., 2014). (Re)Produce permite un acercamiento virtual a una realidad escolar que en muchos ámbitos formativos permanece demasiado lejana. La lección de Educación Física es el centro del debate y el motor de la reflexión que parte de la realidad del aula, acercando así la práctica al profesional en formación inicial o permanente.

Conclusiones

Los resultados muestran cómo los participantes perciben la ambivalencia de una CdPv de carácter voluntario (no forma parte de ningún curso o seminario de formación inicial o permanente), en la que no hay requisitos para la participación (se mezclan estudiantes y profesionales en diferentes niveles de desarrollo profesional), ni objetivos concretos (más allá de habilitar un lugar para el análisis compartido de la práctica educativa).

	VENTAJAS	PROBLEMAS
Asincronía y ubicuidad	<ul style="list-style-type: none"> -Participación a distancia -Facilidad de coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> -Se echa en falta el contacto personal -Laxitud en la coordinación -Desdoble de la vivencia (estar en la “realidad” y en la “realidad virtual”).
Debates escritos en la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento accesible en el tiempo. Testigo ante el cambio de pensamiento de los participantes. -Al ser un intercambio escrito puede llevar a una mayor elaboración del discurso. -Posibilidad de reengancharse en el tiempo. Posibilidad de usar los diálogos para generar nuevos debates en la formación de otros profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento contextualizado, generado en debates y con poco significado al cabo del tiempo. -Escribir conlleva tiempo. -Presión de “lo que queda escrito” que puede llevar a la autocontención o a la no intervención
Flexibilidad, carácter voluntario y abierto	<ul style="list-style-type: none"> -Se habla de lo que interesa a cada participante. -Cada uno interviene según sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hay intervenciones que quedan sin respuesta. -Algunos participantes adoptan un rol de “lurker”. -Falta de sistematicidad y continuidad en el desarrollo de los temas.
Conocimiento compartido	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción de conocimiento compartido. -Introducción en una visión compartida de Educación Física. 	

Tabla 2.- Ventajas y Problemas detectados por los participantes en esta CdPv

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

Frente a fórmulas más estructuradas de formación inicial y permanente, una comunidad más “informal” y abierta como (Re)Produce, permite un ajuste del debate a los intereses de cada participante (subrayado por la posibilidad de intervención asincrónica), lo cual puede sacrificar la participación sistemática o la continuidad en el desarrollo de los temas.

Esa apertura y mezcla de personas en diferentes niveles de desarrollo profesional, colabora en la socialización en una forma compartida de ver la Educación Física, aunque la necesidad de que la comunicación se establezca a través de la escritura, limita las intervenciones (por tiempo y por la presión que supone lo que queda escrito). Esa permanencia de los discursos, además de suponer un elemento de presión y autocensura, permite volver sobre los temas, sumarse al debate a los nuevos participantes o usar los diálogos como material para el debate en la formación del profesorado.

La virtualidad puede llevar a un desdoble de la vivencia de los participantes, que mantienen un tipo de relación en las interacciones presenciales y otro en la plataforma. Es este un fenómeno interesante sobre el que indagaremos en futuros trabajos.

El estudio muestra que cada decisión estructural (carácter voluntario u obligatorio, presencialidad o virtualidad, intervenciones sincrónicas o asincrónicas...) tiene múltiples implicaciones que son vividas de forma diferente por cada participante en forma de posibilidades o problemas.

Como línea de investigación futura nos planteamos contrastar estos resultados con los de alguna otra comunidad de práctica alojada en MultiScopic que tenga un carácter obligatorio (comunidades formadas por estudiantes de magisterio que cursan alguna materia del grado), con alguna mixta en cuanto a los intercambios (sesiones presenciales y virtuales), y otras de carácter más estructurado (con un programa y unos objetivos más concretos).

Referencias bibliográficas

1. 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.
<https://doi.org/10.1177/1356336X04040622>

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

2. Balcaen, L. & Hirtz, J.R. (2007). Developing Critically Thoughtful e-Learning Communities of Practice. *Electronic Journal of e-Learning*, 5 (3), 173-182.
3. BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE de 4 de mayo de 2006.
4. Bores Calle, N. (ed.) (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
5. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
6. Clarke, L. (2009). The POD model: using communities of practice theory to conceptualise student teachers' professional learning online. *Computers & Education*, 52(3), 521-529. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.006>
7. Del Val, M.J. (2017). Multiscopic, análisis de una Comunidad de Práctica Virtual en Educación Física. *Sportis Sci J*, 3(2), 388-403.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1815>
8. Dennen, V. (2014). Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice. *Computers in Human Behavior*, 36, 350-358.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.028>
9. Evans, R. & Bellett, E. (2006). Establishing Effective e-Learning Communities within the Teaching Profession: Comparing Two Projects to Discover the Necessary Ingredients. *The Electronic Journal of e-Learning*, 4 (2), 119-126.
10. Fejgin, N., & Hanegby, R. (1999). School based in-service training of PE teachers. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 4-16.
<https://doi.org/10.1080/1740898990040101>
11. Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
12. Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106, 33-62.
<https://doi.org/10.2307/40184584>
13. 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. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

14. García-Monge, A., González-Calvo, G., & Bores-García, D. (2018). 'I like the idea but...': the gap in participation in a virtual community of practice for analysing physical education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1505486>
15. González-Calvo, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181.
16. González-Calvo, G., & Barba, J. 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), 398-412.
17. González-Calvo, G., Barbero González, J. I., Bores Calle, N., & Martínez Álvarez, L. (2014). (Re)construction of a teacher's professional identity from his initial training: Autobiographical narration. *The Open Sports Science Journal*, 7(2), 113-120. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010113>
18. 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.
19. Harvey, J.F., Cohendet, P., Simon, L. & Dubois, L.E. (2013). Another cog in the machine: Designing communities of practice in professional bureaucracies. *European Management Journal*, 31, 27-40. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.07.008>
20. Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 46, 6-16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.005>
21. Imbernón Muñoz, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
22. Imbernón Muñoz, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
23. Jiménez Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.434>
24. Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

- development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921–2926.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.441>
25. 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. <https://doi.org/10.1080/17408980500105031>
26. Knight, P. (2002). A systemic approach to profesional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
27. 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. <https://doi.org/10.1080/0159630980190107>
28. Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
29. Levine, T. (2011). Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and teacher education*, 27(5), 930-941. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.004>
30. Li-Juan, C., Sau-Ching, A. (2008). The teacher development in Physical Education: a review of the literature. *Asian Social Science*, 4, 12.
31. Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
32. 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.
33. Pareja Roblin, N., Ormel, B., McKenney, S., Voogt J. & Pieters, J. (2014). Linking research and practice through teacher communities: a place where formal and practical knowledge meet?. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 183-203.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882312>
34. Rehm, M.; Gijsselaers, W. & Segers, M. (2015). The impact of hierarchical positions on communities of learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(2), 117-138.
35. Riding, P. (2006). Online teacher communities and continuing professional

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Bores-García, D.; González-Calvo, G.; García-Monge, A... (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4 (3), 480-507. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.3.3301>

Artículo Original. (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. Vol. IV, n.º 3; p. 480-507, septiembre 2018.
A Coruña. España ISSN 2386-8333

- development. *Teacher development: an international journal of teacher's professional development*, 5(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/13664530100200156>
36. Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. ^[L]_{SEP}
37. 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. ^[L]_{SEP}
38. Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
39. Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
40. 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, 1043-1053. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.005>
41. Vaca Escribano, M.J. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.
42. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
43. 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.
44. 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.4.382>
45. Weiser, M. (1991). The Computer for the Twenty-First Century. *Scientific American*, 94-100. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0991-94>
46. Yanchar, S.C. & Hawkey, M.N. (2015). Instructional Design and Professional Informal Learning: Practices, Tensions and Ironies. *Educational Technology & Society*, 18 (4), 424-434.
47. Zepeda, S.J. (2013). *Professional Development: What Works*. London: Routledge.