

**ESTUDIANDO EL PROCESO
DE CONFIGURACIÓN DE MULTISCOPIC,
UNA RED ON-LINE PROFESIONAL
DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA
DE EDUCACIÓN FÍSICA**

ESTUDAR O PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO
DE MULTISCOPIC, UMA ANÁLISE PROFISSIONAL
DA REDE ON-LINE DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA

STUDYING THE CONFIGURATION PROCESS
OF MULTISCOPIC, A PROFESSIONAL ONLINE
NETWORK THAT ANALYSES THE PHYSICAL
EDUCATION PRACTICE

Gustavo González Calvo

Doctor por la Universidad de Valladolid. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (Valladolid, España).

gustavo.gonzalez@uva.es

González C., G., & Bores G., 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, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a02>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a02

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a02>

Daniel Bores García

Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid.

Maestro de Educación Física en Colegios de la Comunidad de Madrid

(Madrid, España).

dboresgarcia@gmail.com

RESUMEN

Presentamos aquí algunos de los primeros resultados sobre el desarrollo de una red profesional en línea llamada MultiScopic (múltiples puntos de vista sobre un fenómeno), tratando de entender cuáles son las tensiones y limitaciones en torno al proceso de consolidación de una comunidad on-line de análisis de la práctica educativa. En este sentido, MultiScopic es una red social que involucra, entre otros, a maestros y profesores de Educación Física en activo y que ofrece un espacio, a través del intercambio, del diálogo, de la aplicación, reflexión y evaluación de diferentes prácticas pedagógicas, para compartir diferentes puntos de vista, intercambiar procedimientos de análisis y llevar a cabo una formación permanente reflexiva capaz de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje. A la vista de los primeros resultados, concluimos que este proyecto permite generar significados compartidos en torno a la Educación Física y dotar al profesorado de procedimientos para el análisis y mejora de su práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación permanente. Comunidades de práctica virtuales. Práctica reflexiva.

RESUMO

Apresentamos aqui alguns dos primeiros resultados sobre o desenvolvimento de uma rede profissional online chamada MultiScopic (múltiplos pontos de vista sobre um fenômeno), tentando entender quais são as tensões e limitações ao redor do processo de consolidação de uma comunidade online de análise da prática educativa. Nesse sentido, MultiScopic é uma rede social que envolve, entre outros, professores formados ou não em Educação Física, ativos e que oferece um espaço, através do intercâmbio, do diálogo, da aplicação, reflexão e avaliação de diferentes práticas pedagógicas, para dividir diferentes pontos de vista, intercambiar procedimentos de análise e levar a cabo uma formação permanente reflexiva capaz de melhorar os processos de ensino/aprendizagem. Tendo em vista os primeiros resultados, concluimos que esse projeto permite gerar significados compartilhados em torno da Educação Física e dotar o professorado de procedimentos para a análise e melhora das suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação permanente. Comunidades de práticas virtuais. Prática reflexiva.

ABSTRACT

This article presents some of the initial results on the development of a professional online network called MultiScopic (multiple points of view of a phenomenon), in an attempt to understand what are the tensions and limitations surrounding the process of consolidation of an online analysis community in the educational practice. From this standpoint, MultiScopic is a social network that involves, among others, teachers and active Physical Educators and offers a space, through exchange, dialog, application, reflection and evaluation of different pedagogical practices, to share different points of view, exchange analysis procedures, and carry out a permanent reflexive formation, capable of improving the teaching-learning process. In light of the initial results, it can be concluded that this project generates shared meanings around Physical Education and provides educators with procedures for the analysis and the improvement their practice.

KEYWORDS: Continuing education. Virtual practice communities. Reflexive practice.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una realidad en permanente cambio, somos parte de una sociedad dinámica, donde aparecen y desaparecen expresiones culturales y en la que los conocimientos y representaciones de la realidad evolucionan de forma constante. Por este motivo, se hace necesario analizar y reflexionar sobre diversos aspectos educativos: los conceptos de educación, formación y profesión; los cambios sociales y las necesidades futuras; la situación actual de las instituciones de formación; de la enseñanza en los centros formativos, de la profesión docente; y la creación de una redefinición de las funciones y responsabilidades del profesorado.

De esta manera, se espera que los procesos de formación permanente del profesorado sean capaces de fomentar la innovación educativa, haciendo uso de las nuevas tecnologías proporcionadas por los avances informáticos como herramientas para el intercambio de información, comunicación, desarrollo de experiencias pedagógicas y lugar de intercambio entre diversos profesionales del ámbito de la educación. Y todo ello, con la intención de superar los tradicionales modelos de formación permanente del profesorado que, con frecuencia, explican la teoría pedagógica desligada de la práctica educativa y de la realidad de las aulas (Tardif, 2004). Actualmente, parece que este modelo no se ajusta ni a la sociedad actual de la información ni a la realidad escolar en la que nos encontramos, puesto que cada vez es más palpable la diversidad de alumnado que encontramos en nuestras aulas y la necesidad de irnos adaptando a una sociedad que avanza a marchas agigantadas.

Así, en nuestros días “se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo” (UNESCO, 2006, p.33). Por ello, creemos que desde los centros de formación del profesorado debemos promover expe-

riencias educativas en contextos reales de los docentes, que les permitan adquirir las competencias necesarias para satisfacer las exigencias de la nueva sociedad cambiante. Resulta imprescindible aportar una formación y un intercambio de experiencias con sentido, planteando prácticas pedagógicas que puedan ser reflexionadas y supervisadas conjuntamente tras la aplicación y evaluación de las mismas en contextos reales.

Desde esta perspectiva, constituye un hecho esencial repensar los modelos de formación permanente del profesorado, siendo conscientes de la importancia de la indagación para la mejora constante de las realidades socioeducativas. Con todo ello, y coincidiendo con Gairín (2009, p.23), estaremos en condiciones de potenciar “procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, la planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional”.

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación permanente del profesorado es un extraordinario medio profesionalizador (Fernández, 1988), de modo que dicha formación está estrechamente vinculada al desarrollo profesional docente, entendido éste como una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007, p.45), de tal manera que formación y desarrollo profesional forman un todo necesario para desempeñar la profesión educativa. Esto requiere, indefectiblemente,

Reconocer el carácter específico profesional del profesorado en la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implicar reconocer que las profesoras y los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza/aprendizaje, y que pueden y deben intervenir,

además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social, donde muchas veces son ignorados, hasta en los temas que les afectan directamente (Imbernón, 2007, p.12).

Desde esta perspectiva, la capacidad profesional no termina en la formación teórica, sino que llega hasta el terreno práctico; la orientación hacia un proceso reflexivo exige una predisposición a un planteamiento crítico de la intervención educativa, lo que supone que la formación permanente ha de extenderse al ámbito de las capacidades, habilidades y actitudes docentes y han de cuestionarse los valores de cada profesor (Imbernón, 2007). Lo que se pretende, entonces, es avanzar desde la perspectiva del aprendizaje memorístico a otra en la que lo fundamental sea el aprender haciendo, de manera que el profesor habrá de conocer en profundidad no sólo la materia que enseña, sino también conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son y qué les interesa (Marcelo & Vaillant, 2009). Según Craig (2004), 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.

Las características principales de la formación permanente del profesorado son las siguientes (Marcelo, 1989; Marcelo, Murillo, & Pino, 1995) son:

1. Continuidad: ha de existir una fuerte conexión entre el currículum de la formación inicial y la formación permanente de los profesores para, así, poder dar respuesta a las necesidades de la sociedad moderna.
2. Centrada en la actividad diaria del aula: la formación del profesorado ha de estructurarse en torno al conocimiento pedagógico.
3. Conectada con las características particulares del puesto de trabajo de cada docente: la formación del docente no puede

reducirse únicamente a los programas curriculares, sino que debe extenderse también a los aspectos sociales y culturales.

4. Realizada en equipos docentes.
5. Participativa.
6. Flexible y diversa tanto en las ofertas de formación como en los instrumentos empleados para llevar a cabo la misma.

DESDE NUESTRA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA MULTISCOPIC, DAMOS RESPUESTA A TODAS ESTAS CARACTERÍSTICAS

Además, y sabiendo que una formación permanente del profesorado que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación del profesional sobre su propia práctica (González & Barba, 2013, 2014; Santos, 2010), nuestro proyecto va más allá de la impartición de cursos y de la elaboración de prescripciones, ofreciendo una formación que proviene de la investigación de los profesionales de la enseñanza y que produce perfeccionamiento. Y es que, como señala Wallhead, T. & O'Sullivan M. (2007), los profesores tienen muchas cosas que enseñarse unos a otros.

LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA VIRTUALES COMO SOPORTE PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Lave & Wenger (1991) acuñan el término comunidad de práctica, siendo Wenger considerado el mayor teórico en este campo. Así, este autor define el término en torno a tres dimensiones: a) su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros; b) el compromiso mutuo que se une a sus miembros juntos en una entidad social; y c) el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, arte-

factos, vocabulario, estilos) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo (Wenger, 2001).

El concepto de comunidad de práctica de Wenger está basado en la teoría del aprendizaje situado (McLaughlin, 2003). Para 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). En varias ocasiones, en la literatura sobre las comunidades de práctica 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; Scardamalia & Bereiter, 1994), “Knowledge-based communities” (Riel & Polin, 2004).

En definitiva, y de acuerdo con Cabero & Llorente (2010), una comunidad de práctica virtual es un conjunto de individuos con intereses comunes que, a través de las redes telemáticas, se comunican entre ellos con la intención de intercambiar ideas, opiniones, plantear diferentes perspectivas acerca de un mismo fenómeno y, con todo ello, alcanzar mayores reflexiones que las realizadas de modo individual (Monereo & Durán, 2002).

Su principal potencial es que, al hacer uso de las nuevas tecnologías, las barreras geográficas y horarias desaparecen (Johnson, 2001).

Son, precisamente, estas características, las que dan sentido a la creación de nuestra comunidad MultiScopic, cumpliendo así con un doble objetivo: a) romper la distancia geográfica que separa a los docentes de Educación Física que forman parte de la comunidad; b) abrirse a nuevas perspectivas que permitan comprender y enriquecer la práctica pedagógica de la Educación Física.

MULTISCOPIC: PRESENTANDO UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

La razón por la que Multiscopic se creó como una comunidad de práctica virtual es, fundamentalmente, práctica. Los participantes de Multiscopic viven en ciudades, e incluso países, diferentes. Esto hace 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 incrementa la participación de los miembros de la comunidad virtual, que buscan sentirse parte de un grupo de profesionales que comparten una problemática similar y buscan formas de huir del aislamiento (Hadar & Brody, 2010).

El proyecto MultiScopic que aquí presentamos nace con la ilusión y la esperanza de construir una red profesional y formativa *in* on-line, que permita favorecer la formación permanente del profesorado y, al mismo tiempo, poner en contacto el mundo laboral de maestros y/o profesores en activo con los futuros docentes de la especialidad de Educación Física. Todo ello, a través del análisis sistemático y compartido de diferentes experiencias y prácticas educativas.

La puesta en práctica y desarrollo del modelo se proyecta en torno a las siguientes expectativas:

- a. Creación de una red virtual profesional y formativa para el intercambio y análisis de experiencias en Educación Física Escolar.
- b. Creación y puesta en común de materiales de desarrollo curricular en Educación Física escolar.

- c. Elaboración y difusión de artículos en revistas nacionales e internacionales de impacto y comunicaciones sobre la experiencia.

Tratamos, pues, 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.

Nuestra comunidad cumple con tres principios fundamentales (Marcelo & Vaillant, 2009; Wenger, 2001):

- a. “El compromiso mutuo”: Cada miembro de la comunidad de práctica se compromete a compartir su propio conocimiento y recibir el de otros.
- b. La “empresa conjunta”: El proyecto establece una serie de objetivos y necesidades comunes para todo el grupo, los cuales deben ser compartidos entre los miembros del proyecto. En cualquier caso, debemos destacar que las necesidades e intereses particulares pueden variar de un miembro a otro.
- c. El “repertorio compartido”: La producción de recursos e instrumentos metodológicos que se construyan a lo largo del trabajo compartido y que favorecen una mejora de la formación y desarrollo profesional docentes.

La comunidad de práctica se desarrollará a través de una plataforma Ning, por considerarla el medio más apropiado para crear sitios web y redes sociales on-line.

En esta plataforma se alojan unidades didácticas, elementos curriculares y vídeos de prácticas de Educación Física Escolar desarrolladas en centros de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria de España. En torno a esas prácticas se establece un análisis y debate conjunto de todos los componentes de la comunidad.

El interés de este proyecto radica en la posibilidad de unir a diferentes agentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado novel y experto e investigadores) para construir una idea común de Educación Física que integre diferentes dimensiones de la persona (cognitivas, relacionales, motrices, sociales, afectivas) y que dote al alumnado de una formación corporal básica (Bores, 2006) que le permita una buena relación con su cuerpo y el de los demás, una disponibilidad corporal y desarrolle un gusto y cierta autonomía en la práctica de ejercicio físico a lo largo de su vida.

METODOLOGÍA

Utilizamos una metodología de estudio de casos (Stake, 2010). Fue identificado como caso: “la red MultiScopic” y como quintain: la evolución y la dinámica de la red MultiScopic, basándonos en las siguientes tensiones iniciales (issues):

- a. La tensión entre los intereses de los creadores y los de los usuarios
- b. La tensión entre la dinámica de una comunidad de práctica presencial y una comunidad virtual.
- c. La tensión entre los usuarios noveles y expertos

A partir de estas cuestiones surgen las siguientes preguntas informativas:

- a. ¿Cuáles fueron las ideas iniciales de los creadores de MultiScopic?
- b. ¿Cómo ha evolucionado la visión de los creadores de MultiScopic?
- c. ¿Qué problemas han detectado los creadores de MultiScopic?
- d. ¿Cómo piensan que MultiScopic se podrá guiar en el futuro?
- e. ¿Cuáles son las motivaciones e intereses de los usuarios?
- f. ¿Qué les gustaría cambiar en MultiScopic?

- g. ¿Qué problemas y limitaciones se detectan en su participación?
- h. ¿Cuáles son las fortalezas detectadas en MultiScopic por los participantes?
- i. ¿Cómo una comunidad profesional presencial se transforma en una comunidad profesional en línea y qué problemas conlleva?
- j. ¿Llegan los participantes a identificarse con extraños?
- k. ¿Qué tipo de participación e interacciones se dan en MultiScopic?
- l. ¿Qué restricciones y autocontrol se dan según el nivel de experiencia profesional?
- m. ¿Hay jerarquías y roles que limitan la participación?

RECOGIDA DE DATOS

Durante los años de desarrollo de la experiencia, los datos han sido recogidos con diferentes técnicas y en diferentes momentos, entre los 260 participantes. Las técnicas empleadas para la recogida de datos han sido las siguientes:

- a. Análisis de los documentos sobre la creación de MultiScopic (actas de reuniones y proyectos). Hemos querido acercarnos a las ideas iniciales de los desarrolladores de la red, y contrastarlos con los recuerdos actuales.
- b. Análisis de contenido de los foros, chats y correos electrónicos; buscando tipos y frecuencia de las intervenciones e interacciones, así como la evolución de la participación.
- c. Entrevistas realizadas en diferentes momentos del proceso a los usuarios con diferentes perfiles (estudiantes de magisterio, profesorado de educación física con experiencia, profesorado universitario, desarrolladores y administradores de red). Las entrevistas se han centrado en diferentes temas relacionados con las preguntas informativas planteadas.

- d. Encuestas. Para una visión más extendida se plantearon diferentes cuestionarios relativos a las preguntas informativas expuestas.
- e. Auto-estudios. Para acercarnos a la experiencia de los usuarios, se desarrollaron tres auto-estudios: dos de los estudiantes del Grado en Educación Primaria (Plaza, 2013; Vena, 2013) y la realización de una tesis doctoral por parte de uno de los coautores del presente estudio.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

De acuerdo con Stake (2006), consideramos fundamental que el investigador muestre un elevado nivel de sensibilidad por las posibles repercusiones que su estudio pueda suponer para determinadas personas, de modo que decidimos que todas aquellas acerca de las que se escribía debían ver garantizada su confidencialidad. Así, a lo largo de todo el proceso investigador respetamos sus derechos e integridad asegurando su anonimato.

Además, hemos intentado omitir aquellas informaciones que pudieran ser demasiado relevantes y que pudieran desvelar la identidad de estos sujetos.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA PUESTA EN PRÁCTICA Y EL DESARROLLO DEL MODELO?

Desde que empezamos en 2010, varios grupos de trabajo se han creado en esta red. Destacamos algunos de los proyectos que se están desarrollando:

1. Gent PE: Se trata de aprendizaje colaborativo en los cursos de formación inicial del profesorado. Los estudiantes analizan lecciones de educación física en Primaria de las que se

muestran en MultiScopic. A veces, en estos grupos participan maestros expertos, ayudando a su apertura a nuevas perspectivas y contribuyendo, por tanto, a su formación permanente.

2. **CondiscipuliMundi:** En este caso, los grupos de colaboración están compuestos por estudiantes de diferentes países. Lo que proporciona múltiples perspectivas en el análisis de la práctica.
3. **Bienvenida la ayuda:** Se trata de comunidades de práctica formadas por estudiantes de magisterio y maestros experimentados, donde los estudiantes hacen preguntas sobre su enseñanza durante su periodo de prácticas.
4. **(RE)Produce:** Esta es una comunidad de práctica de profesionales en la que algunos maestros comparten sus experiencias cuando tratan de aplicar a sus contextos particulares algunas expuestas en MultiScopic.

En MultiScopic están implicados profesionales y estudiantes de España (Palencia, Segovia, Valladolid, Caceres), Portugal, Argentina, Brasil y Chile.

Para iluminar esta investigación, partimos de algunos conceptos trabajados en los estudios sobre otras comunidades de práctica. Por ejemplo:

1. De Lewellen (2009) tomamos la idea de las contradicciones estructurales entre los intereses verticales y horizontales como base que ayuda a analizar las tensiones entre los desarrolladores y los usuarios de MultiScopic.
2. En relación con las funciones de poder en una red social, partimos del trabajo de Fombrun (2003).
3. Para comprender mejor el papel que desempeñan los desarrolladores, la administración y el liderazgo, tomamos como referentes los trabajos de Koch & Fusco (2008) y de Kaulback & Bergtholdt (2008).

4. A la hora de comprender la tensión que surge entre los intereses verticales y horizontales, nos apoyamos en la tensión descrita por Barab, Makinster & Scheckler (2004) entre la diversidad y la coherencia.
5. Acerca de las motivaciones entre los participantes, son de ayuda los trabajos de Kaulback y Bergtholdt (2008).

Destacar, asimismo, que el enfoque de innovación educativa del proyecto MultiScopic es de tipo interpretativo. A partir de los datos de la práctica se van buscando evidencias en las relaciones profesor-alumno-contenido para entender cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje y los detalles que colaboran a desarrollar la propuesta de Educación Física Escolar.

Las pautas que hemos establecido al inicio de la puesta en práctica del proyecto se detallan a continuación:

1. Cada uno visualiza la lección y realiza su informe, ya sea siguiendo incidentes críticos (tomar nota del tiempo y la acción), ya sea siguiendo temas concretos.
2. Se fija una hora de debate semanal para poner en común, de modo presencial o a través del chat (la plataforma Ning dispone de un sistema de chat).
3. Se van ampliando las carpetas (foros) de los diferentes temas (categorías) de análisis con las conclusiones semanales.

En cuanto al procedimiento de análisis de las prácticas escolares, sigue el siguiente patrón:

Acordamos realizar una división de la lección por propuestas e ir analizándolas por subfases en torno a los diferentes temas. Finalmente realizar un análisis más global sobre el esquema de lección y la relación entre propuestas.

Los análisis deben basarse en datos e indicadores. Evitar frases del tipo: “Una mirada general a los alumnos durante la bajada indica un grado muy alto de atención, concentración e

implicación respecto a los modos de actuar que tengo en la retina como experiencia en otros centros e incluso de otras veces en esta misma clase.”

El grado alto de atención hay que especificarlo en indicadores bien establecidos, claros y concisos, como por ejemplo “el alumnado presta atención”, “cumple las normas establecidas”, etc.

En cuanto al sistema de evaluación y mejora del proyecto, se encuentra fundamentado en la Metodología Comunicativa Crítica (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006), dado que se ajusta muy bien a la filosofía de construcción del conocimiento de forma dialogada en una comunidad de práctica virtual. La idea es que los propios usuarios aporten información sobre los problemas, necesidades y posibles vías de solución para consolidar esta red de intercambios profesionales y favorecedores de la profesionalización.

Para ello, contamos con la figura del community manager como agente capaz de animar a la participación en esta evaluación y mejora de la red. En este sentido, el community manager, junto a las personas encargadas de la evaluación del proyecto, realizarán sondeos periódicos (más o menos formales: desde conversaciones informales a cuestionarios) para recabar datos que orienten sobre el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto y las posibilidades de mejora o reconducción del mismo.

Entre los indicadores de consecución de objetivos, se ha optado por establecer los siguientes:

1. Participación en la red profesional y formativa. Periodicidad, número de intercambios y variedad de los mismos (entre estudiantes del mismo centro, estudiantes de diferentes centros y nacionalidades, y entre estudiantes y maestros en ejercicio).
2. Cumplimiento de tareas asignadas.
3. Construcción de significados compartidos.
4. Participación en la elaboración de acuerdos, aportación de soluciones a problemas planteados, ayuda a otros miembros de la red en la solución de sus problemas profesionales.

5. Participación en los debates y en la elaboración de propuestas, reflexiones y documentos.
6. Nivel de elaboración de reflexiones y aportaciones.

PRIMEROS RESULTADOS DEL PROYECTO MULTISCOPIC

Nuestro proyecto es, como se ha señalado, de reciente creación, siendo su intención extenderse en el tiempo y llegar a construir una red profesional y formativa más amplia que ponga en contacto el mundo laboral de los docentes de Educación Física con los futuros maestros y profesores a través del análisis compartido de prácticas educativas.

Por lo tanto, los resultados que aquí se presentan son los primeros que van apareciendo, teniendo en cuenta que no es un proyecto terminado ni cerrado, sino abierto, flexible y en el que se espera una mayor participación de la comunidad educativa y universitaria. Esta participación va incrementándose en cada curso escolar, con la incorporación de nuevos profesores de Educación Física en activo, alumnos inmersos en sus prácticas educativas en centros escolares y estudiantes de Magisterio.

En cualquier caso, conviene resaltar algunos resultados que se observan y que animan a seguir en la línea emprendida hace meses, como son:

1. Las expectativas iniciales de los desarrolladores e impulsores de la plataforma preveían un ambiente democrático en el que las múltiples perspectivas de los participantes ayudaran a obtener una comprensión más profunda de la práctica educativa.
2. Pese a que las expectativas de los desarrolladores e impulsores de la plataforma preveían un ambiente en el que las múltiples perspectivas de los participantes enriquecieran el diálogo logrando así obtener una comprensión más profunda

de la pr ctica educativa, la heterogeneidad en las intervenciones ha provocado en muchas ocasiones lo que Barab et al. (2004) denominan “dispersi n”, causando as una bifurcaci n constante de los debates, haciendo que de ellos salgan otros de forma constante, con el riesgo de que muchos queden sin resoluci n.

3. Los desarrolladores partieron de la hip tesis de que centrar los debates y an lisis compartidos sobre pr cticas concretas de educaci n f sica, permitir a que los participantes pudieran realizar an lisis m s detallados y generar significados compartidos m s s lidos (dado que al hablar sobre im genes compartidas se reduce el margen de error comunicativo que produce el que cada persona hable desde sus propias im genes y experiencias). Sin embargo, nos encontramos con que algunos participantes prefirieron mostrar sus pr cticas educativas, y renunciaron a hablar de las pr cticas mostradas en MultiScopic. La realidad del d a a d a de la plataforma muestra que el soporte audiovisual, si bien es percibido por los participantes como un elemento de apoyo importante, no es tenido demasiado en cuenta ya que no es sencillo grabar las pr cticas en el aula, despu s comprimirlas para subirlas a la plataforma, y tener tiempo para ver los v deos de una forma exhaustiva. Por otra parte, se ve que, incluso cuando se habla sobre la pr ctica mostrada en MultiScopic, cada uno lo hace desde su percepci n de la misma (condicionada por experiencias previas y por expectativas sobre el resto de los participantes), lo cual da lugar a visiones tan alejadas sobre un mismo fen meno que se dificulta el di logo sobre el mismo. Se aprecia, por otra parte, que la mirada sobre el fen meno se realiza no sobre los detalles concretos de la pr ctica, sino sobre un “visionado gen rico”, haciendo “etiquetados” y reduccionismos del fen meno. Por otra parte, los debates tienden a rehuir el microan lisis de los procesos de enseanza-aprendizaje y en muchas ocasiones se dirigen hacia

grandes aspectos pedagógicos o filosóficos sin centrarse en el fenómeno concreto a estudiar y su coherencia en la práctica. Algunos testimonios de participantes en la plataforma confirman estas aseveraciones:

“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” (Entrevista a participante. Octubre de 2014).

“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. Octubre de 2014).

4. Estas experiencias han cambiado los límites de lo posible, imaginable y programable en los desarrolladores. El proceso nos muestra su dinamismo, especialmente en la evolución del pensamiento de los desarrolladores de MultiScopic. Se han ido creando grupos e hilos de debate a demanda de las necesidades de los participantes, como un grupo llamado “Debates pedagógicos” al que se derivan asuntos que van saliendo en otros hilos de debate y que merecen ser tratados de forma más específica.
5. La mayor parte de los componentes de la red tienen relaciones anteriores. Muchos de ellos comparten una “identidad profesional” en torno a una idea común de la Educación Física. Algunos de ellos habrán adquirido esta identidad en

su formación inicial y otros a través de la participación en el desarrollo profesional continuo.

6. El miedo de algunos miembros de la comunidad a ser “juzgados” o “fiscalizados” en su trabajo, dado que las opiniones escritas perduran en el tiempo. Esto hace que aparezca cierta desconfianza al no conocer personalmente a todos los miembros de la red y a algunas inhibiciones a la participación. Las entrevistas realizadas a los participantes muestran que esto ocurre fundamentalmente con los alumnos de formación inicial, quienes ven al resto de participantes en un nivel de experiencia y de erudición superior al suyo. Algunos de los comentarios de los estudiantes en formación inicial son:

“No quiero que mi profesor vea que pongo una burrada”, “Tú te sientes a otro nivel, pero no porque los participantes te hagan sentir así, ya que te tratan como a un igual” (Entrevista a estudiante. Noviembre de 2014).

“Les veo ahí arriba (haciendo referencia al resto de los participantes) y pienso ¿qué puedo aportar yo?” (Entrevista a estudiante. Noviembre de 2014).

7. Los intereses de cada participante influyen en gran medida en cómo participa cada uno de ellos. Se ha observado que aquellos quienes son profesores de Educación Física en centros educativos se ven con la necesidad de llegar a un mayor nivel de profundización y concreción en los debates que, por ejemplo, los participantes que son profesores de universidad, cuya orientación va más encaminada a extraer información relevante para trasladar a sus alumnos, ofrecerles lugares de participación y formación, entre otros. Los estudiantes universitarios, por su parte, se debaten entre lo teórico y las experiencias que están comenzando a tener en sus prácticas educativas, al tiempo que aún tienen reciente su paso por el sistema educativo obligatorio.

CONSIDERACIONES FINALES

Con el diseño y puesta en práctica del proyecto MultiScopic creemos poder consolidar una red profesional de educadores físicos (tanto en formación inicial como en activo, entre los que se incluyen investigadores y profesores del ámbito universitario) y, a largo plazo, profesionales de otras universidades nacionales e internacionales.

Gracias a este proyecto, estamos en condiciones de ofrecer una mejora de la calidad de la Educación Física que recibe el alumnado en sus diferentes niveles educativos (Educación Primaria y/o Enseñanza Secundaria, principalmente), puesto que las aportaciones que realizan los diferentes participantes de nuestra comunidad de práctica redundan en un diseño y puesta en marcha de experiencias más educativas e innovadoras.

Además, se ha mostrado como un excelente lugar de encuentro, debate, enriquecimiento y búsqueda del prestigio social de nuestra profesión en el cual poder participar a diferentes niveles: desde un espacio de donde obtener recursos, herramientas e ideas para mejorar su práctica, a un foro en donde compartir preocupaciones, clarificar conceptos y/o poner en marcha innovaciones educativas. Y es que el proyecto brinda una oportunidad para que profesionales de la educación puedan realizar una reflexión compartida sobre la práctica educativa a través del análisis de una práctica común. Dado que el hecho educativo es un proceso particular y contextual, en ocasiones resulta difícil compartirlo, puesto que cada docente habla desde sus imágenes, experiencias y significados. Al analizar una práctica común, cabe la posibilidad de generar significados más amplios y compartidos y dotarnos de procedimientos para el análisis de la práctica más consensuados.

Por otro lado, y como ya hemos ido explicando a lo largo del artículo, nuestra comunidad de práctica es muy joven aún. Sin embargo, en este tiempo se ha ido constituyendo como una

herramienta virtual muy apropiada para la formación permanente del profesorado. En este sentido, los aprendizajes que los docentes van obteniendo a través del análisis y debate conjunto de sus prácticas pedagógicas, las distintas perspectivas que se abren desde diferentes participantes (alumnado en formación inicial, investigadores y profesores universitarios, entre otros) y la posibilidad de romper con las distancias geográficas y horarias (problema que enfrentan las comunidades de práctica tradicionales), nos convencen de que, aunque sin duda quedan muchos aspectos por mejorar, está demostrando un enorme potencial como herramienta formativa al servicio del profesorado en activo y, por supuesto, al futuro profesorado del área de Educación Física.

REFERENCIAS

1. Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. 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.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp.53-90). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7, 39-58.
4. Bores, N. (2006). *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Valladolid.
5. Brosnan, K., & Burgess, R. (2003). Web based continuing professional development. A learning architecture approach. *Journal of Workplace Learning*, 15(1), 24-33.
6. Buysse, 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.
7. Cabero, J., & Llorente, M. D. C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.

8. Craig, J. (2004). Shifting boundaries on the professional knowledge landscape: when teacher communications become less safe. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 395-424.
9. Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
10. Fombrun, C. J. (2003). Atribuciones de poder a través de una red social. En F. Requena (Ed.), *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones* (pp.399-416). Madrid: CIS.
11. Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes & A. de la Herrán (Eds.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
12. Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
13. González, 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.
14. González, 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), 397-412.
15. Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
16. Howard, S., & McKeown, J. (2011). *Online practice & offline roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities*. USA: American Educational Research Association AERA.
17. Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
18. Johnson, S. (2001). *Sistemas emergentes. Qué tienen en común hormigas, ciudades, neuronas y software*. Madrid: Turner – Fondo de Cultura Económica.
19. Kaulback, B., & Bergtholdt, D. (2008). Holding the virtual space. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of practice: Creating learning environments for educators* (pp. 25-43). USA: Information Age Publishing.
20. Koch, M., & Fusco, J. (2008). Designing for growth: Enabling communities of practice to develop and extend their work online. In C. Kimble & P. Hildreth (Eds.), *Communities of practice: Creating learning environments for educators* (pp.1-23). USA: Information Age Publishing.
21. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

22. Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la Antropología Política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
23. Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y práctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
24. Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
25. Marcelo, C., Murillo, P., & Pino, R. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
26. Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
27. 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.
28. Mitchell, J. C. (1969). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.
29. Monereo, C., & Durán, D. (2002). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
30. Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a sport education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-43. doi: 10.1080/17408980701610177.
31. Plaza, G. (2013). *La comunidad de práctica virtual como herramienta en la formación inicial y continua del profesorado (Trabajo de grado en Educación Primaria)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
32. Riel, M., & Polin, L. (2004). Online learning communities: common ground and critical differences in designing technical environments. In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 16-50). Cambridge: Cambridge University Press.
33. Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 175-200.
34. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
35. Schlager, M., & Fusco, J. (2004). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp.120-153) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
36. Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

37. Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
38. Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
39. UNESCO (2006). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
40. Vena, M. (2013). *La comunidad de práctica virtual y su relación con la formación inicial y permanente del profesorado (Trabajo de grado en Educación Primaria)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
41. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Recepción 01-12-2013
Aprobación: 01-05-2014