



Estudios pedagógicos (Valdivia)

ISSN: 0716-050X

ISSN: 0718-0705

Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Eirín-Nemiña, Raúl

Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física

Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 44, núm. 1, 2018, pp. 259-278
Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565054012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física

Learning communities as a strategy for the professional development of Physical education teachers

Raúl Eirín Nemiña

Universidad de Santiago de Compostela.
Correo electrónico: raul.eirin@usc.es

RESUMEN

El desarrollo profesional de los profesores se sitúa como una prioridad en las políticas educativas, tal como recogen diversos estudios nacionales e internacionales. La forma en que se implementa parece estar sujeta a mayor controversia. Este artículo describe una investigación sobre la mejora de la capacitación y el desempeño profesional de los docentes, cuando se constituyen en una comunidad de aprendizaje. Apoyados en una metodología cualitativa, exploramos los condicionantes, la evolución del grupo y las implicaciones hasta convertirse en una comunidad de aprendizaje. Los resultados nos muestran que construir un clima agradable de respeto y confianza mutua entre los docentes ayuda a la mejora de sus habilidades profesionales, pone en valor el saber de la experiencia y el conocimiento práctico y favorece la construcción de una cultura colaborativa. Se concluye que la participación en una comunidad de aprendizaje refuerza la identidad profesional de los docentes.

Palabras clave: desarrollo profesional de profesores, comunidades de aprendizaje, educación física.

ABSTRACT

The professional development of teachers is a priority in educational policies, as reflected in various national and international studies. The way in which it is implemented seems to be subject to greater controversy. This article describes an investigation into the improvement of the professional training and performance of teachers when they become a learning community. Supported by a qualitative methodology, we explore the conditioning factors, the evolution of the group, and the implications that lead to it becoming a learning community. The results show that building a pleasant climate of respect and mutual trust among teachers helps to improve their professional skills, values the knowledge of experience and practical knowledge, and favours the construction of a collaborative culture. It is concluded that participation in a learning community reinforces the professional identity of teachers.

Keywords: teachers' professional development, learning communities, physical education.

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores mejoran continuamente sus habilidades docentes, la atención que prestan a las necesidades de los alumnos, sus familias, los contextos en los que trabajan y en definitiva a las permanentes y cambiantes demandas sociales sobre la escuela. Por tanto, tienen la responsabilidad de proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, adquiriendo y desarrollando las mejores habilidades, destrezas y disposiciones para hacerlo. Después de la formación inicial, este aprendizaje se produce en el desempeño de la profesión, con el contacto con compañeros de trabajo y a través de actividades de formación permanente. En un sentido amplio este proceso constituye lo que se conoce como desarrollo profesional docente y que tiene como meta última el aprendizaje profesional docente, en la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida.

En los últimos años se ha puesto énfasis en esta situación, como parte de las agendas de reformas educativas y se han invertido recursos en la formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. Como señala el informe de la Comisión Europea, “Continuing Professional Development (CPD) for teachers is at the heart of the European strategy for improving the quality of education” (European Commission/EACEA/Eurydice 2015). También es cierto que los resultados no siempre han sido plenamente satisfactorios, especialmente aquellos modelos más clásicos basados en actividades preconcebidas, descontextualizadas de la labor de los profesores y alejadas de sus problemas e intereses profesionales, cuyos resultados en la práctica docente son escasos. Desde esta perspectiva, se ha considerado el desarrollo profesional como algo que se hace a los profesores, en vez de pensar en hacerlo con ellos (Armour & Yelling 2004); los docentes han sido tratados como los receptores o beneficiarios de estas acciones en vez de considerarlos como actores clave, con intuiciones, propuestas e ideas claras de aquello que necesitan mejorar en sus contextos de trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES

Entendemos por desarrollo profesional (DP) el proceso de aprendizaje permanente para mejorar las estrategias y prácticas profesionales de los docentes. Las estrategias para llevar a cabo este propósito han ido evolucionando desde modelos transmisivos, normalmente impartidos por expertos a los que asisten los profesores individualmente, hacia modelos con un carácter transformador donde participan diferentes actores (profesores, asesores, expertos...) que de forma conjunta identifican, estudian y elaboran soluciones a sus problemas. Este cambio ha sido conceptualizado, entre otros por Borko, partiendo de las interacciones entre contexto educativo, programa de formación, asesores y profesores (Borko 2004). Little estudia los dilemas y oportunidades que surgen del estudio de una comunidad de práctica haciendo uso de los comentarios y apreciaciones de los participantes (Little 2002). McLaughlin & Talbert examinan los procesos, recursos y estrategias que promueven y mantienen comunidades que facilitan y mejoran el aprendizaje (McLaughlin & Talbert 2006).

Existe un consenso amplio en la idea de que el desarrollo profesional debe centrarse en transformar las necesidades identificadas y sentidas por los profesores en nuevos

conocimientos, habilidades, destrezas, valores y creencias (Marcelo & Vaillant 2009). En estos enfoques del desarrollo profesional se privilegian actuaciones centradas en la reflexión y la indagación de la práctica docente, proponiendo la participación colaborativa de los docentes en tareas relevantes para sus necesidades profesionales (Darling-Hammond & McLaughlin 2011). Son congruentes con los contextos y necesidades de los profesores, apoyando su crecimiento como profesionales y también el aprendizaje de los alumnos. Este cambio, de un modelo centrado en prescripciones genéricas (adquisición de las habilidades y el conocimiento del contenido) hacia visiones preocupadas en los intereses y necesidades sentidas de los protagonistas y de cómo facilitar su aprendizaje profesional (Poekert 2011), mejoran el interés y compromiso de los docentes y, por tanto, las posibilidades de éxito del desarrollo profesional (Armour & Yelling 2007; Deglau & O'Sullivan 2006; Le Fevre & Richardson 2002; Parker, Patton, Madden, y Sinclair 2010; Pissanos & Allison 1996). También se destaca en la literatura que esta situación debe mantenerse en el tiempo, con seguimiento y apoyo continuo (Parker et al. 2010).

Avalos señala que el aprendizaje de los profesores tiene como fin último el desarrollo de los estudiantes. Nos recuerda que es un proceso que comienza en la formación inicial y continúa a lo largo de toda su carrera profesional (Avalos 2011). Por tanto, anima a los formadores de profesores a pensar que el aprender a enseñar requiere de compromiso personal y al mismo tiempo un esfuerzo para cuestionar las propias creencias y cooperar con otros en actuaciones que puedan mejorar las prácticas educativas que se ofrecen a los alumnos. Constituye un aprendizaje realizado dentro del trabajo diario, cotidiano, práctico, enraizado en la labor docente y que es más profundo si se realiza en una comunidad. Las diversas situaciones en las que aprenden los profesores, sus clases, las escuelas en las que trabajan, las actividades de formación en las que participan, también de una breve conversación informal con un colega en el pasillo, o en una entrevista con los padres de un alumno, hacen que, para comprender este aprendizaje, debamos estudiarlo en estos variados contextos, considerando las individualidades personales de cada actor y al mismo tiempo los sistemas sociales en los que participan.

2.2. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE

La perspectiva constructivista del aprendizaje (Borko 2004; Darling-Hammond & McLaughlin 2011; Le Fevre & Richardson 2002) se acepta como un referente claro a la hora de examinar el conocimiento profesional de los docentes. Esta teoría del aprendizaje supone que la tarea del educador consiste en proporcionar oportunidades e incentivos para que los alumnos construyan su propio conocimiento, en lugar de “darlo o impartirlo”. Desde esta perspectiva se ve el aprendizaje como un proceso de construcción no lineal, sino interpretativo y recursivo donde los aprendices interactúan con el conocimiento a trabajar y el contexto físico y social en el que están integrados. Se concibe más como una actividad que desarrollan los aprendices y se hacen a sí mismos, en vez de algo que “adquieren” de otros.

Apoyándose en esta teoría, podemos considerar el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje de los profesores, por lo que hay que intentar comprender cómo los docentes interpretan, piensan y sienten el contenido que trabajan, así como las valoraciones y concepciones de su contexto de enseñanza. Aquí el rol del asesor es clave, al intentar conciliar los conocimientos y significados que “traen” los profesores y al mismo tiempo

proporcionarle modelos y experiencias retadoras en contextos reales y significativos para ellos. Este proceso de reflexión y abstracción lleva al aprendizaje cuando se generaliza sobre las experiencias previas y propone nuevas actuaciones. Cuando este diálogo se produce dentro de la comunidad de iguales, compartiendo problemas, inquietudes y soluciones genera mayores cotas de pensamiento.

Poekert abundando en estas ideas nos recuerda que se debe ayudar a los profesores a ir más allá de la idea inicial de completar un proyecto, para pensar de forma más profunda y reflexiva en su propia práctica y aprendizaje de la profesión. Nos recuerda que es necesario buscar un equilibrio entre nuevos conceptos y experiencias previas significativas para así impulsar su propio aprendizaje (Poekert 2011). Cercana a esta concepción del desarrollo profesional de profesores se sitúa el aprendizaje situado. Parte de la idea de que lo que se aprende depende de la situación y el contexto (Rovegno & Dolly 2006). Se asume que el conocimiento es inseparable del contexto y las actividades en las que se desarrolla. Kirk & MacDonald definen el aprendizaje situado como práctica social, en contextos determinados y que implica interacción entre las personas que aprenden (Kirk & MacDonald 1998). Lave & Wenger lo califican como una forma de “co-participación social” con ejemplos de diversas ocupaciones en las que muestran la forma en que se aprenden los entresijos de la profesión. Señalan que los aprendizajes y habilidades sólo se pueden adquirir a través de una participación activa en esa comunidad social. Usan el concepto de “comunidad de práctica” y “participación periférica legítima” para señalar que el aprendizaje es una parte integral e inseparable de la práctica social. Definen “participación periférica legítima” como una situación en la que los aprendices recién llegados van integrándose en la comunidad, moviéndose hacia una posición central en el grupo a medida que sus habilidades y conocimientos van incrementándose (Lave & Wenger 1991). Wenger define una comunidad de práctica como un proceso de participación social activa en el equipo y la construcción de una identidad en relación a esa comunidad (Wenger 1998).

2.3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las comunidades de aprendizaje ayudan a conformar la identidad de muchas profesiones y ocupaciones (recordemos que la idea original de Wenger se refería a las relaciones entre los empleados de una empresa de fotocopiadoras). En el terreno educativo han recibido distintas denominaciones (comunidades de práctica profesional, comunidades de aprendizaje, grupos de amigos críticos, entre otros). Se han configurado como una estrategia prometedora de mejora de la formación de profesores (Darling-Hammond 2006), y según Kirk & MacDonald proporcionan una herramienta para repensar el aprendizaje de la profesión docente en un contexto educativo (Kirk & MacDonald 1998).

O’Sullivan, define comunidad de aprendizaje como una entidad que se hace a sí misma, compuesta por las relaciones mantenidas en el tiempo entre sus miembros y por las soluciones que aportan a los problemas que les preocupan. Los integrantes definen y desarrollan internamente lo que consideran importante de su práctica y su profesión (O’Sullivan 2007). Una CA existe porque se genera un aprendizaje y unas prácticas compartidas entre los miembros. En el caso de los profesores, son lugares formales e informales en los que se dan intercambios de ideas, acciones y actuaciones sobre la naturaleza de su trabajo con los alumnos.

Nóvoa las concreta como:

(...) un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos. (...) A través de las comunidades de práctica, se refuerza un sentimiento de clase y de identidad profesional que es esencial para que los profesores se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Es ésta la reflexión colectiva que da sentido al desarrollo profesional de los profesores (Nóvoa 2009).

López-Yáñez, Sánchez Moreno & Altopiedi nos dicen que: “en definitiva, la metáfora de la comunidad se abre camino como un nuevo marco para comprender los procesos de mejora en las organizaciones educativas” (López-Yáñez, Sánchez Moreno & Altopiedi 2011). Como nos recuerdan Marcelo & Vaillant, “no tiene sentido hablar de un conocimiento formal y otro práctico, sino que el conocimiento se construye colectivamente dentro de comunidades locales, formadas por profesores trabajando en proyectos de desarrollo de la escuela, de formación o de indagación colaborativa” (Marcelo & Vaillant 2009). En este sentido, las demandas para que los profesores trabajen en equipo, planifiquen de forma conjunta y colaboren se presenta como un requisito para mejorar el estatus y la profesionalización docente.

Escudero Muñoz señala la ambigüedad y elasticidad del término; ambigüedad basada en la multiplicidad de significados diferentes, dependiente de la diversidad de espacios, formas, dinámicas, intereses y propósitos, así como por los discursos teóricos y los propósitos que las definen y sostienen (Escudero Muñoz 2009). Las ideologías y sistemas de valores que las sostienen, la alusión a temas morales nos recuerda que pueden considerarse como positivas o perniciosas dependiendo “del cristal con que se mire”. Si bien la idea de comunidad representa cierta calidez de relaciones entre las personas, también puede suponer una forma de invasión y negación de la individualidad, como medio sutil de vigilancia y control. El sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza cierta afiliación, y al mismo tiempo puede generar barreras y divisiones entre los miembros y “los otros”. Consideramos pertinente esta reflexión, pues como docentes no podemos olvidarnos del compromiso moral con los valores educativos que asumimos, tanto con nuestros alumnos como con las instituciones en las que trabajamos, que deben configurarse como elementos democráticos básicos en los que se desarrollan las personas.

La idea de comunidad de aprendizaje también se ha empleado como medio para repensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir a la escuela (Krichesky & Murillo Torrecilla 2011), como fuente de acceso al conocimiento en la universidad y alternativa a los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario (Bozu & Imbernón 2009), como colaboración entre la Universidad y los Centros de Profesores para la transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (Rodríguez de Guzmán 2012), como elemento tecnológico de formación permanente de profesores (Vallín Blanco 2013) y como elemento de gestión del conocimiento en las organizaciones (Vásquez Bronfman 2011), (Zárraga & Saá 2005).

Según Hammond & Bransford y Little, contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en las escuelas tanto a nivel de desarrollo individual de los profesores como a nivel de las instituciones educativas (Hammond & Bransford 2005; Little 2002). Grossman, Wineburg & Woolworth nos dicen que las condiciones de enseñanza aprendizaje

mejoran cuando los profesores, colectivamente, cuestionan modos y rutinas de enseñanza inoperativos, examinan aquellas prácticas menos eficaces, estudian nuevas concepciones del proceso de enseñanza y se apoyan unos a otros en su crecimiento profesional como docentes (Grossman, Wineburg & Woolworth 2001). A veces surgen informalmente cuando las personas se ponen a trabajar colaborativamente, se auto-organizan y la participación se basa en el compromiso con la tarea a realizar, más que en el rango o estatus oficial de los participantes (Foulger 2005). Esta condición social del aprendizaje, estrechamente relacionado con los contextos de trabajo colaborativos en los que se desarrolla es importante, pues las escuelas son organizaciones burocráticas, y no siempre coinciden los liderazgos administrativos y los docentes. Además, la participación en una comunidad es una forma de romper con el aislamiento propio de la profesión docente, mejorar la práctica y crear una idea compartida de lo que significa la escuela y la educación.

También destacamos su valor específico en cada una de las distintas fases del desarrollo de la carrera docente. El proceso de aprendizaje de la profesión, ya desde la formación inicial, se relaciona no sólo con el aprender a enseñar, sino con convertirse en profesor (Kelchtermans & Hamilton 2004). En este sentido, la reflexión colectiva ayuda a los futuros profesores a determinar su propia posición y responsabilidades en la enseñanza. De este modo las comunidades de aprendizaje pueden ser un instrumento eficaz para reflexionar sobre la profesión y el proceso personal de convertirse en profesor. Por tanto, la participación en una comunidad, además de crear un ambiente de aprendizaje para los programas iniciales de formación de profesores, ayuda a preparar a los futuros profesores para participar en comunidades de aprendizaje en su futuro profesional como docentes. Así, para los profesores noveles, pueden ser un buen instrumento para relacionar lo que se ha aprendido en la formación inicial, con lo que se encuentran en los programas de prácticas escolares y posteriormente en su contexto de trabajo. Como es bien sabido, una de las principales dificultades de los profesores noveles estriba en encajar la formación inicial y lo que se encuentra en los contextos reales de trabajo. Este distanciamiento es mayor cuando el mundo de la escuela y la formación inicial tienen diferentes valores y normas respecto, por ejemplo, a la metodología de enseñanza-aprendizaje o las estrategias de colaboración entre los docentes y la idea de trabajo en equipo. En este sentido Gorodetsky & Barak nos hablan de la metáfora de la “frontera” educativa como el lugar de encuentro entre profesores en su formación inicial y profesores en ejercicio intentando mejorar su práctica profesional (Gorodetsky & Barak 2008). Para los profesores más experimentados, las CA ofrecen una forma natural de aprendizaje en el contexto de trabajo. Más allá de que los profesores ven la colaboración como una fuente importante de aprendizaje, aspectos como la discusión con colegas de aquello que funciona en clase, el compartir ideas sobre lo que es buena educación, la observación de compañeros mientras dan clase, mejoran la autoestima y confianza de los profesores para probar y experimentar nuevas propuestas en sus clases.

Entre las razones para explorar el potencial de las comunidades de aprendizaje nos gustaría destacar que representan una cultura profesional, en el sentido de que surgen de los intereses de los propios prácticos y representan la forma en que las normas y valores profesionales son comprendidos y apropiados por los profesores. Tienden a desarrollarse, evolucionar y autogobernarse de forma autónoma. Resuelven sus problemas discutiéndolos, compartiendo información, hablando de sus retos y ambiciones, planificando estrategias, herramientas y formas de actuar que conforman el conocimiento conjunto de la comunidad.

Con el tiempo estas interacciones y relaciones mutuas constituyen un cuerpo compartido de conocimientos y un sentimiento de identidad, lo que hace que se conviertan en entornos poderosos de aprendizaje.

Por otra parte, también se han señalado efectos negativos en la literatura sobre las comunidades. Así Wood señala que, estudiando una comunidad de aprendizaje extensa, en la que participan las escuelas y autoridades educativas de un distrito urbano, la mayoría de los esfuerzos se han centrado en construir la comunidad, dejando un poco de lado la mejora de la práctica. Las luchas y tensiones entre construir un modelo participativo de comunidad, promovido por los gestores, y al mismo tiempo las exigencias de gestión burocrática con modelos de calidad, acaban por amenazar la constitución de la propia comunidad. Asimismo, destaca, al igual que otros estudios (O'Sullivan 2007; Parker "et al." 2010), el tiempo y la paciencia como un elemento clave para que las comunidades se desarrollen. Por último, refiere no haber encontrado relación con la mejora del aprendizaje de los alumnos (Wood 2007). Frente a esta afirmación Vescio, Ross & Adams, analizando los resultados de diez estudios empíricos sobre comunidades, destacan el impacto positivo de las mismas en las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Vescio, Ross & Adams 2008).

2.3.1. Comunidades de aprendizaje y Educación física

En el terreno de la Educación física, las comunidades de aprendizaje se han utilizado como elementos para el cambio y la transformación social de las escuelas (Capllonch & Figueras 2012), para la resolución de conflictos (Buscà, Ruiz, & Recalde 2014; Capllonch, Figueras & Lleixá 2014; Figueras, Calvo & Capllonch 2014; Martín & Ríos 2014), como fomento del aprendizaje dialógico (Castro, Gómez & Macazaga, 2014), promoción de la salud (Rué & Serrano 2014) y como mejora de la competencia social y ciudadana de los alumnos (Monzonís & Capllonch 2014). También aparecen con frecuencia los trabajos en comunidades virtuales, asimiladas en algunos casos a comunidades de aprendizaje, como elementos de trabajo de los profesores de educación física, por ejemplo Avelaneda, Lopes da Silva & Macedo (Avelaneda, Lopes da Silva & Macedo 2011).

En otros contextos, las comunidades de aprendizaje se han usado como estrategia para implementar contenidos relacionados con la educación física y la salud (Hunuk, Ince & Tannehill 2013); comprender el aprendizaje profesional de los docentes de educación física (MacPhail, Patton, Parker & Tannehill 2014); examinar las posibilidades y dificultades para desarrollar una comunidad de aprendizaje en un contexto determinado (Parker, Patton, & Tannehill 2012); mostrar como llevan a cabo la implantación de un currículo de educación física a través de una comunidad de aprendizaje (Parker et al. 2010); presentar como los asesores de formación trabajan con profesores en la mejora de su desarrollo profesional (Patton et al. 2012); revelar cuales son las estrategias que usan los asesores de formación cuando trabajan con comunidades de profesores de educación física (Patton 2013); o analizando prácticas de desarrollo profesional desde la perspectiva de los asesores de formación (Patton y Parker 2014).

Podemos concluir que existe un interés en la búsqueda del aprendizaje, la mejora y la innovación en los docentes. Parte de esta mejora significa integrarse y contribuir a una comunidad en la que el aprendizaje significa una mejora continua de las prácticas docentes y el atraer a personas comprometidas como nuevos miembros. Trasladando estas ideas

al estudio que nos ocupa, podemos afirmar que el conocimiento y la experiencia de los profesores es inseparable del contexto en el que trabajan y las relaciones profesionales que entablan con sus compañeros. Este bagaje profesional se va construyendo desde la formación inicial y refinando en el ejercicio de la profesión en un contexto escolar y profesional, con compañeros que en algunos casos constituye una comunidad de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Nuestro trabajo intenta comprender cómo se produce y mejora el DP de un grupo de profesores de EF, al participar en una actividad de formación con una especial preocupación por constituir una comunidad de aprendizaje. Para ello trabajamos con un equipo de profesores que han participado en un curso de formación, sobre la temática de la metodología de enseñanza de la educación física denominada educación deportiva. Como derivada de la participación en esta actividad se ha diseñado este seminario de profesores con un doble objetivo. Por un lado, implementar la metodología de educación deportiva en los centros educativos en que trabajan y al mismo tiempo constituir una comunidad de aprendizaje como medio de mejora de su desempeño profesional. En este artículo nos centramos en el proceso de construcción de la comunidad de aprendizaje. Para ello mostraremos como se ha desarrollado, que tipo de interacción entre los miembros se produce y cuáles son los hitos o elementos que ayudan a construir la comunidad.

Dado el interés y el objetivo central de la investigación, comprender la formación y evolución de una comunidad de práctica de profesores, hemos optado por un enfoque cualitativo, pues pensamos que este posicionamiento es más adecuado para entender las dinámicas que se producen en el grupo de docentes y las potencialidades y dificultades que se presentan.

3.1. PARTICIPANTES

El grupo de profesores participantes lo componen siete docentes de educación física, cuatro de ellos trabajan en educación primaria y tres en secundaria. Dos mujeres y cinco varones. La experiencia docente va desde los quince a los veinticinco años para seis de los participantes, y de tres años para el más joven. Todos participan de forma regular en actividades de formación de profesores y se conocen profesionalmente; algunos han coincidido en el mismo centro. Todos participan de forma voluntaria en un seminario de formación que desarrolla materiales de educación física desde el modelo de educación deportiva. Este seminario deriva de la participación de un curso de formación, en el que se presenta este enfoque de la EF, con la idea de profundizar en su conocimiento y elaborar conjuntamente material didáctico para su implementación. La participación activa en el seminario se ha desarrollado durante un curso académico, entre septiembre y junio, si bien los contactos se siguen manteniendo de forma menos estructurada y más informal. Los datos se han extraído principalmente de los siguientes instrumentos:

- Notas de campo del asesor que, actuando como observador participante, forma parte de las reuniones periódicas mantenidas por los integrantes del seminario. Se han mantenido 8 reuniones generales a través del curso académico. Estas notas

recogen el desenvolvimiento de la sesión, los temas tratados y los acuerdos asumidos. Se hace especial énfasis en aquellas cuestiones que preocupan a los profesores, las discusiones generadas y la forma en que construyen y aportan soluciones. También se presta atención a la evolución de las demandas, necesidades y desarrollo del grupo.

- Entrevistas grupales inicial y final,
- Documentos del seminario de profesores, comunicaciones, correos electrónicos y materiales curriculares elaborados.

Las notas de campo y las entrevistas han sido transcritas y complementadas con comentarios aclaratorios y anotaciones del investigador, donde también se han incluido referencias a los materiales elaborados y las opiniones-valoraciones de los participantes respecto a sus impresiones sobre el proceso desarrollado. Estos datos cualitativos nos han permitido explorar las complejidades y matices que se producen en los intercambios sociales que se dan en una comunidad de aprendizaje.

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se ha realizado de forma inductiva, a través de los significados atribuidos a los propios datos, complementada con las categorías deductivas extraídas de la literatura relevante. Hemos aplicado los principios básicos de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin 2008) que demandan confianza en los datos, así como la emergencia de teoría apoyada en la práctica. Para este trabajo usamos una codificación abierta inicial, complementada con el desarrollo de categorías que representan la evolución del conocimiento profesional de los profesores y su concreción en la comunidad de práctica.

Los datos recogidos han sido codificados por dos investigadores, a través de anotaciones en los márgenes de los documentos, para posteriormente comparar los hallazgos y contrastar su significado. La primera codificación, abierta, implica el proceso de definición, desarrollo y conceptualización de categorías de resultados en términos de sus dimensiones y propiedades. En la segunda fase, de codificación axial, se ha intentado desarrollar y relacionar categorías. Este paso incluye integrar las relaciones entre conceptos y subconceptos para descubrir la forma en que se relacionan las distintas categorías.

Una vez ordenadas jerárquicamente las categorías, aquellos extractos de las voces de los participantes han sido integrados en un texto que recoge las acciones, pensamientos y aportaciones de los profesores, intentando conjugar una relación dialéctica teoría-práctica

3.3. FIABILIDAD

Para garantizar la fiabilidad de los hallazgos, hemos recurrido a las siguientes estrategias:

- a) Triangulación de investigadores y fuentes de datos, como medio para confirmar los hallazgos (Merriam 2009). Dos investigadores han analizado los datos de forma independiente, leyendo las transcripciones y documentos, haciendo anotaciones y elaborando categorías interpretativas que luego se han comparado.

Las distintas apreciaciones se han discutido y negociado hasta llegar a las tres categorías interpretativas presentadas en los resultados (1. Contexto, voces y relatos; 2. Planificar y compartir las prácticas educativas y 3. Construyendo vínculos y comunidades). De forma semejante, las diferentes fuentes de datos (notas de campo, entrevistas grupales, documentos y materiales) han contribuido a proporcionar consistencia y confirmación de los hallazgos.

- b) Diario del investigador, en el que se recoge la vida, evolución y construcción del equipo de profesores para constituirse como comunidad y el desarrollo de las relaciones entre los participantes.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se estructuran en torno a tres ejes, extraídos de la participación y las propias reflexiones como asesor del grupo e investigador. El primero tiene que ver con las experiencias y conocimientos que los profesores han adquirido a lo largo de su experiencia profesional. En segundo lugar, aparece la consideración del aprendizaje como proceso activo; por último, señalamos el componente social del aprendizaje.

4.1. ¿QUÉ TRAEN LOS PROFESORES? CONTEXTO, VOCES Y RELATOS

El conocimiento y las experiencias educativas de los profesores constituyen un bagaje importante a la hora de afrontar su desarrollo profesional. Aquello que has vivido y adquirido en tu experiencia profesional sentida, contribuye y configura tus posteriores aprendizajes profesionales. Puede actuar como motivador o incitador cuando hay una correlación o una distancia cognitiva asumible entre la mochila del profesor y la innovación que se quiere implementar o, por el contrario, actuar como inhibidor cuando la distancia entre el conocimiento de los docentes y sus parámetros está muy lejana de los nuevos planteamientos presentados.

Después de casi veinte años como docente de EF, he ido modificando mi práctica diaria. ¿Y cómo fue ese proceso? Pues básicamente aprendiendo de mis errores; lo que un año no me salía, lo modificaba al siguiente, y así sucesivamente.

Su visión de los juegos desde el modelo de educación deportiva me resultó cercana a la práctica diaria de mi labor docente.

Es importante reconocer esta circunstancia, pues las actividades de DP de profesores tienen que tener una cierta vinculación con el contexto, creencias y pensamiento de los destinatarios para que actúen en la línea deseada y no en sentido contrario. ¿De qué centro vienes?, ¿Cómo trabajáis?, ¿Cómo es vuestra organización?, ¿Qué problemas tenéis?, ¿Cómo habéis hecho con...? Son preguntas que ayudan a situar a los profesores y sus contextos para, en definitiva, poder ayudarle a buscar las mejores soluciones a los retos que enfrentan.

Me llamó mucho la atención la forma de estructurar el trabajo de aula en este modelo de enseñanza, donde es importante la autonomía, responsabilidad y cooperación de cada uno de los miembros del grupo.

La aplicación de este modelo al total del alumnado y en el 100% del tiempo, yo lo veo inviable.

Esta idea de ayudar a los profesores a que relacionen nuevas ideas y teorías con sus prácticas docentes cotidianas se desarrolla a través de una comprensión del contexto de trabajo, una escucha activa del discurso de los profesores y mostrando interés hacia su trabajo y las dificultades que encuentran.

Cuando escuchaba al ponente exponer sus ideas sobre el modelo de educación física que plantea, yo estoy pensando y rompiéndome la cabeza en cómo poder aplicar en mi práctica diaria todas estas ideas “ídilicas”

El contexto escolar, la cultura organizativa y las condiciones de trabajo son elementos centrales en el trabajo de los profesores; conocerlos y comprenderlos es el primer paso hacia una auténtica interacción con los docentes. Conocer el contexto, comprender sus dificultades y posibilidades, el compromiso y la motivación de los participantes hace que el acercamiento a los problemas y las mejoras planteadas se vean de forma distinta. Esta comprensión favorece la construcción de relaciones profesionales de confianza, necesarias para un verdadero trabajo colaborativo. Se necesita una alta capacidad de escucha y empatía, de estar con los profesores en sus contextos para poder ayudarles a que solucionen sus problemas.

El modelo me gustó, aunque ahora no puedo aplicarlo en los niveles que imparto (1º y 2º educación primaria, 6-7 años) ...vengo utilizando el modelo de educación deportiva desde hace tiempo, aunque nunca de manera “pura”, sino en combinación con otros métodos que en ese momento considero más apropiados (...) bajo la influencia de diversos factores que pueden ayudar o dificultar su aplicación (nº de alumnos, instalaciones, horarios, características del grupo, etc.)

Es esencial escuchar para permitir que las preocupaciones y necesidades de los profesores se manifiesten, y por tanto relacionarlas con el DP. Esta escucha necesita de un ambiente seguro y cómodo en el que puedan expresar sus pensamientos, sobre los que se pueda discutir y reflexionar sin miedo a ser juzgados.

...Queremos cosas útiles, que nos sirvan para lo que nosotros hacemos en clase, preferimos escuchar a compañeros que nos cuentan su experiencia porque es de verdad, es auténtica, ...me da igual las teorías en que se apoyan; están muy alejadas de la realidad de nuestras escuelas.

Desde el punto de vista del asesor a veces lo difícil es callarse y esperar a que hablen, a que muestren sus reflexiones y puntos de vista sin interrupciones. Se necesita tiempo. A veces es más importante el proceso, el que se den cuenta, que se vean responsables y dueños de sus acciones que de las propias respuestas. Es más importante escuchar, comprender y sugerir que no dar una solución rápida, fácil...y seguramente equivocada.

Sentirse valorado es un elemento esencial a la hora de abrirse a los demás, de compartir dificultades y anhelos, de trabajar colaborativamente con otros. Cuando alguien es apreciado

puede mostrar sus fortalezas, destapar sus deficiencias sin sentirse deficiente y expresar sus diferencias sin situarse a la defensiva. Es bueno crear un entorno en el que los profesores se sientan bien, con confianza, sin miedo a admitir que tienen carencias y apoyados por compañeros que no les van a juzgar.

4.2. APRENDIZAJE COMO PROCESO ACTIVO. DISEÑAR Y COMPARTIR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Proporcionar experiencias de aprendizaje activas y significativas es un elemento crucial en el DP de los profesores. En ellas se ponen en práctica y aplican nuevas estrategias e ideas. Pueden empezar con aspectos “teóricos”, pero donde realmente funcionan es cuando se ponen en práctica y se comentan y discuten sus resultados. Los profesores suelen decir: “si eso está muy bien... pero déjame que lo pruebe en clase y luego hablamos”. Estas oportunidades de aprendizaje son especialmente buenas cuando se realizan entre colegas, de forma cooperativa, con observaciones mutuas y comentarios y reflexiones posteriores basadas en la confianza mutua y el deseo de mejorar.

Organización por grupos e intereses: Carlos y Kike: juegos pre-deportivos multitareas. ESO; Roberto y Paulo: material autoconstruido, ringo. 2º CICLO; Elena y Andrés: Educación Deportiva, brilé, 2º - 3º CICLO; Pablo: Educación Deportiva, baloncesto - balonmano, 6º Primaria.

Para compartir material creamos una carpeta compartida en Dropbox, donde cada grupo tendrá una carpeta inicial para ir subiendo los nuevos materiales creados o encontrados. Utilizaremos Google Drive para poder coeditar archivos online. Posteriormente reorganizaremos todo el material, fotos, videos, fichas...

Esta organización individual y por parejas proporciona un espacio de trabajo que posteriormente se comenta e intercambia en las reuniones periódicas mantenidas. La elección de los compañeros, en el caso de las parejas se realiza por afinidades y preferencias personales. Una de las parejas está compuesta por un docente experimentado, acompañado de un profesor novel y que al mismo tiempo está intentando integrarse en la comunidad. Como observador y coordinador del grupo, es importante señalar la progresión que ha tenido esta relación (entre los dos docentes) y también los esfuerzos y recompensas obtenidos por el profesor con menos experiencia a la hora de integrarse en el equipo. En la literatura sobre comunidades de aprendizaje describe este proceso como la “participación periférica legítima”. En ella los nuevos miembros empiezan a comprender el lenguaje, las formas de hacer, los valores...en definitiva la cultura del grupo al que quieren pertenecer y en donde se acaban -o no- integrando. En este caso concreto, desde la posición de coordinador hemos visto como el proceso ha ido evolucionando a medida que la participación de este “nuevo” compañero ha ido incrementando. El apoyo, la escucha activa, el interés hacia su situación y las mejoras derivadas de la participación en la comunidad, ayudan a cimentar las virtudes del proceso.

A nivel del grupo grande, una vez que se ha organizado el trabajo y establecidos los grupos, comienza la puesta en práctica en sus respectivas escuelas. Las ideas, estrategias y modelos trabajados en la formación previa se implementan, no de una forma lineal y estructurada, sino permitiendo que los profesores adapten, modulen y testejen las

posibilidades de estas estrategias les ofrecen. Esto les sirve para, en primer lugar, recordar estas nuevas metodologías, y también para ayudarles a repensar su práctica e intentar integrar en su repertorio docente estas innovaciones. Esto se hace inicialmente con el compañero próximo, con quien se establece una comunicación fluida, de ayuda y apoyo mutuo, para luego compartirlo con todo el grupo. La labor de asesor en esta etapa es importante, pues ayuda y motiva a explorar nuevas estrategias desconocidas, al tiempo que crea un clima de confianza y seguridad que minimiza los riesgos asumidos por los docentes al adentrarse en terrenos desconocidos o menos trillados.

déjame probarlo y luego hablamos...

...a partir de este ejemplo voy a ponerlo en práctica y luego comentamos...

la respuesta de los alumnos ha sido muy positiva...han disfrutado y aprendido con esta nueva metodología...(...) los roles y la estructura de reglas que van construyendo ayudan a que se metan muy a fondo en el juego.

Después de la experiencia viene la reflexión sobre lo realizado. Se habla y discute informalmente con los compañeros y, de forma más elaborada cuando se junta todo el grupo. En estas sesiones se comentan los aspectos trabajados, los problemas surgidos y la forma en que se abordan. No se establece una comparación entre el modelo inicial y los resultados obtenidos, sino que se profundiza en la reflexión y justificación de lo realizado en base a las decisiones que toman los profesores.

...en mi caso, al introducir los comentarios y sugerencias de las conversaciones con los miembros del equipo, he notado un mejor ajuste a las necesidades e intereses de los alumnos...

Nos interesamos en mayor medida en empoderar a los profesores para que ganen confianza, busquen apoyo y ayuda en sus compañeros para tomar las mejores decisiones y crezcan profesionalmente. Así, al proporcionarles un lugar y oportunidad para poner en funcionamiento sus propias ideas y soluciones, se crean las condiciones para que aprendan por sí mismos, y construyan su propio conocimiento profesional.

Falta la pausa necesaria, el momento reflexivo y la unificación de este modelo por parte de todo el profesorado de la escuela para que “empape” a todo el alumnado. Aun así, procuro dejar en mis clases un espacio para la reflexión, la creatividad y el análisis.

4.3. APRENDIZAJE COMO PROCESO SOCIAL. CONSTRUYENDO VÍNCULOS Y COMUNIDADES

De la misma forma que las experiencias de enseñanza-aprendizaje debe ser activas, también son procesos sociales. La construcción de conocimiento a través de la interacción social reconoce y valora la importancia de establecer una comunidad de práctica como medio de socialización; más allá del establecimiento de relaciones e interacciones sociales, lo que se pretende es elaborar un discurso compartido, una forma de comprensión colectiva y una

identidad profesional. Estas interacciones en una comunidad de práctica inicialmente se producen a través de diálogos y conversaciones tanto formales como informales, así como de contactos e interacciones entre los miembros de la comunidad. Desarrollarlo, ampliarlo y hacerlo crecer hasta convertirlo en un discurso ya es más difícil, aunque el comienzo es el mismo.

Construir y mantener unas buenas relaciones entre los profesores es importante, si queremos construir una comunidad de aprendizaje que permita el desarrollo de sus miembros y respete sus legítimas diferencias. No se pueden escatimar esfuerzos en el diálogo con los profesores y el trabajo con toda la persona, no sólo en el ámbito profesional. Construir un entorno agradable, de confianza en el que compartir recursos e ideas, dar y recibir apoyo es buena estrategia. Cuidar y alimentar estas relaciones no es una pérdida de tiempo, pues en este entorno los miembros se relacionan y reconectan sus discursos y relatos personales, funcionando como el cemento que mantiene la comunidad unida. Tener unos antecedentes y una relación fructífera facilita una mayor profundización en el discurso más formal y también contribuye a reforzar el discurso de la comunidad.

En la última reunión, en el mes de junio, dejamos constancia del alto grado de satisfacción alcanzado por todos los miembros del equipo, tanto en la puesta en práctica de esta metodología, como en el trabajo llevado a cabo con los alumnos y alumnas

Consideramos esta experiencia (del trabajo en equipo) como el punto de partida para trabajar con otros contenidos del área en los próximos cursos...

Además, el continuo intercambio de información, materiales y experiencias entre compañeros fue muy enriquecedor para nuestra formación y la mejora de nuestras relaciones personales.

Es importante conectar las innovaciones provenientes de las actividades de desarrollo profesional con los intereses y necesidades sentidas de los profesores, para ayudarles a asumir los riesgos y a compartir responsabilidades. Debatir, comparar y discutir alternativas enfocadas a la mejora del aprendizaje de los alumnos siempre es una buena estrategia. A veces estas tentativas no obtienen el resultado esperado, se cometen errores de cálculo o simplemente sale mal. No hay problema, el error se considera una oportunidad de aprendizaje y de aquellas experiencias no satisfactorias sirven para no repetirlas o al menos repensarlas a la luz de los nuevos datos.

Nos parece relevante animar y motivar a los profesores para que prueben, para que introduzcan en sus prácticas nuevas estrategias y soluciones a los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Y que no tengan miedo a equivocarse. Repensar el problema, volver sobre los pasos dados con mayor atención, revisar información, contrastar el conocimiento anterior y el actual, provocan una disonancia cognitiva que contribuye al aprendizaje, no en el sentido de encontrar una solución fuera, sino construyéndola. Si esto se realiza colaborativamente, con colegas considerados y al tiempo críticos, con actitud de mejora y colaboración, los aprendizajes profesionales son muy valorados. El compartir éxitos y fracasos, la reflexión sobre lo que funciona y lo que no, el compartir materiales y estrategias en un ambiente enriquecedor es lo más valorado por los docentes. Esto requiere tiempo, especialmente tiempo compartido entre colegas en sus lugares de trabajo donde se construyen relaciones de confianza y credibilidad y dónde se comparten inquietudes profesionales.

El continuo intercambio de información, materiales y experiencias entre los compañeros y compañeras, fue muy enriquecedor para nuestra formación docente y la mejora de nuestras relaciones interpersonales.

Queremos destacar en este punto la figura y el papel del asesor de formación. En el presente relato se entrelazan este rol con el de investigador y autor del trabajo, papeles que hemos desempeñado no sin dificultades y con el resultado que juzgarán los lectores. Más allá de las casuísticas particulares, la figura del asesor empieza a destacarse en la literatura sobre el desarrollo profesional de los docentes (Imbernon 2007). A veces se entiende como aquella persona que es capaz de gestionar el proceso y la evolución de un grupo de profesores, que orienta y ayuda a alcanzar aquellas metas que se propone el grupo; con frecuencia implica un cierto distanciamiento (como el catalizador que fomenta la reacción, pero sin intervenir en ella). En cambio, otros ven la figura más como un co-creador de la experiencia, como un participante más en el proceso, colocando a los profesores y sus problemas en el centro de sus dilemas, y dando mucha importancia al establecimiento de relaciones personales y profesionales. En frente se sitúan nociones más tradicionales que ven el asesoramiento como una relación asimétrica apoyada en el conocimiento del experto, conocimiento experto que muchas veces es el único criterio de actuación.

Nosotros pensamos que se necesitan un buen puñado de competencias, además del conocimiento experto, para intentar romper con la dinámica desigual de poder y conseguir el compromiso de los profesores. Pensamos que se necesita un esfuerzo para cimentar relaciones de confianza y credibilidad con los profesores, difíciles de construir y que se pueden perder rápidamente. Es importante que la relación entre los actores entre sí y también las instituciones generen sentimientos de pertenencia que afiancen la confianza mutua.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Este trabajo se propone mostrar el desarrollo de un grupo de profesores de EF trabajando en actividades de DP y construyendo una comunidad de aprendizaje. Los resultados muestran cómo se van fortaleciendo las relaciones y los aprendizajes entre los participantes, para construir un grupo que comparte y aprende de las experiencias comunes y van consolidando un discurso educativo potente. Apoyándose en sus conocimientos y experiencias previas, con la ayuda del conocimiento formal y en un entorno colaborativo que valora especialmente sus problemas y dificultades, los profesores son capaces de dar la mejor respuesta a los problemas cotidianos que enfrentan. También se recogen estrategias y experiencias que favorecen este proceso, desde el punto de vista del autor como asesor de los docentes, y que pueden ayudar a otros a recorrer este camino. Proporcionar un entorno (grupo, equipo, comunidad) adecuado, escuchando, siendo paciente, proporcionando más interrogantes que respuestas y sobre todo centrándose en los problemas y dificultades que señalan los profesores, son algunas de las conclusiones que hemos extraído de la experiencia. En este sentido coincidimos con las apreciaciones de Goodyear & Casey referidas a la necesidad de contar con el apoyo de asesores para evitar que el aprendizaje de los profesores se quede en lo superficial y anecdotico (Goodyear & Casey 2015).

Desde la perspectiva constructivista, la idea de que cierto grado de incertidumbre favorece el aprendizaje, nos parece sugerente e interesante. Desde la coordinación de la

“comunidad” se procura construir contextos significativos donde los profesores puedan explorar y generar diferentes posibilidades, a través del debate y la reflexión conjunta. Este interés centrado en el que aprende no significa que todas las propuestas y acciones planteadas sean aceptables, correctas y pertinentes. Se ha procurado partir de los conocimientos de los profesores, de sus contextos y creencias para situarlos en un entorno en la que puedan compartir, interpretar, pensar y sentir lo que consideren mejor para sus situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Las relaciones de colegialidad entre docentes señaladas por Little -desde el relato de anécdotas o casos, el apoyo y asesoramiento desde posiciones iniciales de desequilibrio, el trabajo compartido en situaciones de igualdad y por último el trabajo conjunto- se ven reflejadas en nuestros hallazgos, especialmente las referidas al trabajo en situaciones de igualdad, la responsabilidad compartida y el trabajo conjunto (Little 1990). Nos parece fundamental crear condiciones en las que los que aprenden se sientan cómodos, en un entorno de confianza en el que puedan explorar, sin miedo a ser juzgados, aquellas propuestas más interesantes para ellos. Cuando esta situación se da dentro de la comunidad se fortalecen los vínculos y genera mayor capacidad de pensamiento y de aprendizaje. Ser capaz de defender, argumentar, justificar y compartir las propias ideas, ponerse en el lugar del otro y hacer el esfuerzo de empatizar con quien no piensa como tú, parecen buenas estrategias de aprendizaje de la profesión.

Cuando las actividades de desarrollo profesional de los profesores se conciben como la impartición de unos contenidos pre-elaborados, independientes del contexto y comunes para todos, los profesores son meros consumidores y ejecutores de las ideas y planteamientos de otros, y son considerados como aprendices complacientes, pasivos y sumisos. Por desgracia muchas políticas educativas de todo signo han actuado como si los profesores sólo necesitasen de conocimiento experto sobre los temas que le interesan (a la administración o a quien los diseña), y luego esperan que se implemente por parte de los docentes los cambios propuestos. Como nos indica Kennedy si queremos que el desarrollo profesional de los profesores mantenga una pulsión de cambio y mejora, debemos transitar desde los modelos transmisivos clásicos, hacia aquellos que apoyan y sostienen la autonomía profesional de los docentes y confían en su capacidad transformadora (Kennedy 2005).

Como ya señalamos en la introducción, las condiciones para que se de una comunidad de aprendizaje requieren de un compromiso de participación mutuo entre los miembros, la definición y desarrollo de lo que consideran importante de su práctica y un sentimiento de clase e identidad profesional que apoya los procesos de cambio y transformación de su práctica. Quizá la falta de tiempo y espacio conjunto en el cargado horario escolar, así como la latente cultura individualista propia de la profesión docente se sitúan como los factores que impiden o dificultan este proceso. También hay que reconocer que ciertas actitudes e “híper” liderazgos juegan en contra de construir y hacer avanzar la comunidad. Es importante encontrar un equilibrio entre la participación conjunta y efectiva en el grupo y las legítimas diferencias individuales, que deben comprenderse y respetarse.

Para concluir, nos gustaría condensar nuestro pensamiento en torno a tres ideas que pueden ayudar a construir y mantener una comunidad de aprendizaje. La primera tiene que ver con la importancia de conocer los antecedentes, contexto de trabajo y situación profesional-personal de los docentes; es importante tener un conocimiento de las situaciones en las que desenvuelven su trabajo los profesores para poder ayudarles a situarse en la mejor de las disposiciones para que puedan avanzar en su desarrollo y participar en la comunidad

de aprendizaje. Segundo, es necesario un esfuerzo en la creación de un entorno acogedor, seguro, cómodo, en el que los profesores puedan exponer abiertamente sus inquietudes profesionales y aportar sus propias soluciones en un ambiente de confianza y libre de juicios. Cuando esto se consigue, y no siempre es fácil, se aprecia mayor satisfacción de los profesores con su trabajo, mejoran su auto-concepto como docentes, se comprometen en mayor medida con su trabajo, y en definitiva avanzan en su desarrollo profesional. Por último, la comunidad como promotora del aprendizaje social compartido, en la línea de la construcción de una identidad profesional compartida como meta a alcanzar. La construcción de la identidad profesional es un proceso complejo, marcado por un conjunto heterogéneo de representaciones personales, profesionales, contextuales y sociales, todos ellos en constante interacción y frecuentemente en oposición. La participación activa y efectiva en una comunidad ayuda a la definición de uno mismo como docente, permitiéndole reconocerse y ser reconocido por sus colegas de profesión, en definitiva, asistiendo al proceso individual y social de construirse la propia identidad docente.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a las profesoras Mary O’Sullivan y Missy Parker los comentarios y mejoras en el planteamiento de este artículo, así como a los miembros del Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Limerick (Irlanda) por su cálida y estimulante acogida durante la visita realizada a su institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armour, K.M., & Yelling, M. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9 (1), 95-114.
- Armour, K.M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of teaching in physical education*, 26 (2), 177-194.
- Avalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47 (2), 237-252.
- Avelaneda Origuela, M., Lopes da Silva, C., & Macedo Fraga, E. A. (2011). Educación física y comunidades virtuales. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 26-29.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: Una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 6, (1) UOC. [Fecha de consulta: 15/06/2016].
- Buscà Donet, F., Ruiz Eugenio, L., & Recalde Rodríguez, M. I. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161.
- Caplonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación física y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38 (ESPECIAL), 231-247.
- Caplonch Bujosa, M., Figueras Comas, S., & Lleixá Arribas, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: Estado de la cuestión. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación*

- Física, Deporte y Recreación, 25, 149-155.
- Castro Sandúa, M., Gómez González, A., & Macazaga López, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform: policies must keep pace with new ideas about what, when, and how teachers learn and must focus on developing schools' and teachers' capacities to be responsible for student learning. *Phi Delta Kappa*, 92 (6), 81-102.
- Deglau, D. & O'Sullivan, M., (2006). Principles of professional development. *Journal of teaching in physical education*, 25 (4), 441-449.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 10, 7-31.
- European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Figueras Comas, S., Calvo Lajusticia, J., & Caplonch Bujosa, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.
- Foulger, T. (2005). Innovating professional development standards: A shift to utilize communities of practice. *Essays in Education*, 14 (1), 1-14.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (2), 186-203.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1907-1918.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *The Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012.
- Hammond, L. D., & Bransford, J. D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hunuk, D., Ince, M. L., & Tannehill, D. (2013). Developing teachers' health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19 (1), 3-20.
- Imberón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. "In" Loughran et al. (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, (785-810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31 (2), 235-250.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (3), 376-387
- Krichesky, G. J., & Torrecilla, F. J. M. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Fevre, D., & Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: The facilitator. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4), 483-500.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 693-714.
- López-Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. & Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, septiembre- diciembre 2011, 109-131.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66 (1), 39-56.
- Marcelo García, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martín Ocajo, M., & Ríos González, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Franscisco: Jossey-Bass.
- Monzonís Martínez, N., & Caplonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-221.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *New Zealand Physical Educator*, 40 (1), 10-19.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31 (3), 311-327.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (4), 337-357.
- Patton, K., Parker, M., & Neutzling, M. (2012). Tennis shoes required. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (4), 522-532.
- Patton, K. (2013). Meaningful learning in professional development: Teaching without telling. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32 (4), 441-459.
- Pissanos, B. W., & Allison, P. C. (1996). Continued professional learning: A topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (1), 2-19.
- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional Development in Education*, 1 (37), 19-38.
- Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, Jesús. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rovegno, I., & Dolly, J. P. (2006). *Constructivist perspectives on learning*. "In" D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan (Eds.) *The handbook of physical education* (242-261). London: Sage.
- Rué Rosell, L., & Serrano Alfonso, M. Á. (2014). Educación física y promoción de la salud: Estrategias de intervención en la escuela. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física*,

- Deporte y Recreación*, 25, 186-191.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*, Porto Alegre: Artmed.
- Vallín Blanco, M. (2013). Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica. *Obra Digital: Revista De Comunicación*, 4, 56-74.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*. 47 (1), 51-68.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Zárraga Oberty, C., & Saá Pérez, P. (2005). Comunidades de práctica: Equipos de trabajo para la gestión del conocimiento. *Revista Europea De Dirección y Economía De La Empresa*, 14 (2), 145-158.