

Barreras y motivaciones para la participación en una comunidad de práctica virtual de docentes de Educación Física: el caso de «(Re)Produce»

Barriers and motivations for participation in a community of virtual practice of Physical Education Teachers: the case of «(Re)Produce»

DANIEL BORES-GARCÍA

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. España

daniel.bores@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2522-8493>

GUSTAVO GONZÁLEZ-CALVO

Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. España

gustavo.gonzalez@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4637-0168>

ALFONSO GARCÍA-MONGE

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. España

agmonge@mpc.uva.es

Recibido / Received: 11/02/18. Aceptado / Accepted: 4/12/18.

Cómo citar / Citation: Bores-García, D., González-Calvo, G. y García-Monge, A. (2018). Barreras y motivaciones para la participación en una comunidad de práctica virtual de docentes de Educación Física: el caso de «(Re)Produce», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 368-391.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.368-391>

Resumen. El propósito general de este trabajo es identificar las motivaciones y las barreras que señalan los participantes de (Re)Produce, una comunidad de práctica virtual de docentes de Educación Física, para iniciar su participación y mantenerla en el tiempo. El enfoque de esta investigación es cualitativo, utilizando instrumentos de recogida de datos propios del estudio de casos, tales como la entrevista a los participantes en diferentes niveles de socialización profesional, el análisis de los textos producidos en la plataforma y los diarios personales de varios participantes. Los datos refieren a una gran diversidad de motivaciones para la participación, entre las que destacan la posibilidad de transferencia de los conocimientos al aula en el caso de los profesores de Educación Física o el enriquecimiento a partir de las experiencias y saberes de los profesores experimentados, en el caso de los participantes que se encuentran en su formación inicial. Las barreras más frecuentes son la escasez de tiempo para dedicar a

(Re)Produce, la complejidad y la densidad de los textos producidos en la plataforma y el miedo y el sentimiento de inferioridad en el caso de los participantes en formación inicial o en los primeros años de experiencia docente.

Palabras clave. Comunidad de práctica; Educación Física; motivaciones para la participación; barreras para la participación.

Abstract: The general purpose of this work is to identify the motivations and barriers that the participants of (Re)Produce, a virtual practice community of Physical Education teachers, pointed out to initiate their participation and to maintain it over time. The perspective is qualitative, using data collection instruments specific to the case study, such as interviewing participants at different levels of professional socialization, analyzing the texts produced on the platform and the personal diaries of several participants. Data refer to a great diversity of motivations for participation; among them, the possibility of transferring knowledge to the classroom, in the case of Physical Education teachers; or, for those participants in initial training, the enrichment derived from the contact with the experiences and knowledges of the experienced teachers. The most frequent barriers are the shortage of time to dedicate to (Re)Produce, the complexity and density of the texts produced in the platform and the fear and the feeling of inferiority in the case of the participants in initial formation or in the first years of teaching experience.

Keywords: Community of practice; Physical Education; motivations to participate; barriers to participate.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) se han convertido en una herramienta útil para el intercambio de conocimiento y experiencias en los últimos años. Las comunidades de práctica virtuales, además, aportan ventajas que se añaden a las de las tradicionales (Johnson, 2001).

(Re)Produce es una comunidad de práctica virtual formada por profesionales de la Educación Física en diferentes niveles de socialización profesional (González y Bores, 2014) que han participado en la misma impulsados por diversas motivaciones, interrumpiendo o disminuyendo en algunos casos su participación por diferentes causas. Al comenzar a reflexionar sobre las motivaciones que pueden relacionarse con una mayor o menor participación en una comunidad de práctica virtual surgen algunas preguntas como, por ejemplo, ¿por qué una persona decide entrar a formar parte de una comunidad de práctica de las características de (Re)Produce?, ¿cuáles son las razones que llevan a tomar dicha decisión?, ¿qué elementos son los que posibilitan su continuidad en la misma o, por el contrario, su abandono?, ¿podríamos

crear una lista de los motivos más comunes para la participación en (Re)Produce?

De acuerdo con Wenger (2000), quienes quieren participar en una comunidad de práctica deben estar listos para compartir conocimiento, perfeccionar su práctica, construir redes de trabajo eficaces y lograr obtener una respuesta a sus necesidades e intereses. Estas interacciones no pueden completarse por un individuo actuando por sí mismo. Se necesita de otras personas para ofrecer respuestas e involucrarse, uniéndose en diferentes proyectos y construyendo un repertorio compartido (Hara, 2009). La motivación inicial para participar es muy importante y la motivación continua para seguir involucrado desempeña un papel incluso más decisivo. Algunos estudios han explorado los desencadenantes del proceso de compartir conocimiento en contextos mediados por la tecnología, desde la perspectiva de la motivación. Wasko y Faraj (2005) han indagado en las comunidades de práctica electrónicas desde una perspectiva social e identificaron elementos motivantes como la reputación, el altruismo, la reciprocidad y el interés de la comunidad, que hacen que aumente la contribución de los miembros de la comunidad. Ye, Chen y Jin (2006) han revisado algunos aspectos de este mismo proceso, concluyendo que la confianza, la utilidad, el disfrute de ayudar a otros, la auto-imagen, el conocimiento y la auto-eficacia (o eficacia percibida) son indicadores críticos.

Existen investigaciones sobre los efectos del sentido de pertenencia (Yoo, Suh y Lee, 2002), el sentido de comunidad (Teo, Chana, Wei y Zhang, 2003) o los procesos organizativos (Jian y Jeffres, 2006). Davenport y Prusak (1998) señalan que la reciprocidad y la confianza son dos de los factores más importantes en el proceso de compartir conocimiento. La norma de la reciprocidad tiene que ver con las reglas socialmente aceptadas, por medio de las cuales un individuo o grupo facilita a otro individuo o grupo una serie de informaciones, conocimientos y fuentes, quedando éste obligado a devolver el favor más adelante (Wu, Hom, Tetrick, Shore, Jia, y Li, 2006). Blau (1964) señala que este intercambio es beneficioso para quienes lo practican. Se produce, por tanto, un cierto endeudamiento con la otra parte, que es el que estimula dicha reciprocidad (Shumaker y Brownell, 1984). La norma de reciprocidad no es igual que el altruismo, ya que ésta se compone de un intercambio bidireccional con características muy similares (Fehr y Gacher, 2000). Las personas que buscan mejorar su competencia están movidas por una motivación interna basada en la auto-eficacia. Estas

personas tienen una gran necesidad de mejorarse a sí mismos y de incrementar sus niveles de competencia, lo que hace que estén más predispuestas a realizar una tarea. Por lo tanto, quienes tienen un nivel alto de auto-eficacia mostrarán un comportamiento mejor que los que tienen un bajo nivel (Schunk, 1990). Varios estudios han señalado que la reciprocidad puede ser beneficiosa para el proceso de compartir conocimiento porque aumenta la posibilidad de futuras ayudas e intercambios de otras personas (Connolly y Thorn, 1999; Kollock, 1999).

Hay algunos estudios que sugieren que muchas personas participan en comunidades de práctica porque creen que de esta forma pueden establecer y mejorar su reputación individual (Constant, Sproull, y Kiesler, 1996; Donath, 1999; Wasko y Faraj, 2005) y aumentar su reconocimiento en ella (Carrillo et al., 2004). La reputación facilita al individuo la obtención y el mantenimiento en el tiempo de su status en la comunidad (Jones et al., 1997; Marett y Joshi, 2009). El altruismo, por su parte, se puede entender como la disposición incondicional de dar sin esperar recibir nada a cambio (Fehr y Gächter, 2000). Según Kollock (1999), esto produce un gran sentimiento de satisfacción. Davenport y Prusak (1998) refuerzan esta idea del altruismo, que produce una ayuda de unas personas a otras aunque no haya una contraprestación.

De acuerdo con la teoría del capital social, la formación y el mantenimiento en el tiempo de relaciones sociales ayuda a los individuos a adquirir el poder de obtener los recursos disponibles a través de su identidad como miembros de una red de trabajo (Bourdieu y Passeron, 1977; Portes, 1995). El compromiso pro-social puede ser una fuerza colectiva para compartir conocimiento. Esta orientación pro-social guarda una fuerte relación con motivos altruistas.

Los motivos egoístas también pueden ser una fuerza que contribuya al proceso de compartir conocimiento, ya que algunos individuos tratarán de mejorar su reputación ayudando a otros, esperando una futura recompensa a su acción (Cho, Chen, y Chung, 2010; Sproull, Conley, y Moon, 2013; Wagner y Prasarnphanich, 2007). En relación con estos motivos egoístas, los profesores pueden involucrarse en comunidades de práctica online para mejorar sus habilidades de enseñanza y su conocimiento pedagógico (Marzat, 2013). El proceso de compartir conocimiento deriva de las expectativas de recompensas extrínsecas y de relaciones recíprocas (Bock, Zmud, Kim y Lee, 2005). Debido a los beneficios mutuos que pueden lograr y al sentido de la responsabilidad hacia el grupo, los miembros con un mayor reconocimiento de la

comunidad, confianza mutua y un sentido del deber son más capaces de expresar sus sentimientos y compartir opiniones sin reservas. Sproull et al. (2013) señalan que el esfuerzo pro-social emerge no solamente de motivos altruistas o egoístas, sino que también responde a la identificación y compromiso de los miembros de la comunidad hacia su grupo. Cuando los miembros están seguros de que compartir conocimiento puede generar beneficios mutuos o puede contribuir al mantenimiento de las relaciones con el resto de miembros de la comunidad, entonces el proceso de compartir conocimiento se produce con mayor fluidez.

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

Ardichvili, Page, y Wentling (2003) indican varias razones que llevan a las personas a contribuir en una comunidad de práctica o a usarla como fuente de conocimiento: un interés compartido por el conjunto del grupo, la obligación moral de contribuir con el conocimiento propio, una forma de integrarse en una comunidad profesional o la creación de una base de datos conceptual a la que poder recurrir en cualquier momento. También muestran el lado opuesto, enunciando las barreras tanto para contribuir en una comunidad de práctica como para usarla como fuente de conocimiento. Para Wing Lai et al. (2006), las barreras más comunes que inhiben la participación en una comunidad de práctica son el tiempo para conocerse y comunicarse, el tamaño de la propia comunidad, la afiliación de sus miembros (éstos pueden formar parte de diferentes organizaciones) o la cultura (los integrantes pueden provenir de diferentes contextos, muy distintos entre sí).

1. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque interpretativo (Stake, 2010), que opta por el estudio de casos dadas las ventajas que ofrece, entre ellas, la posibilidad de profundizar en el descubrimiento de hechos que, mediante un método más superficial, quedarían silenciados, la triangulación de la información para evitar el posible sesgo del investigador o la disponibilidad de diversos instrumentos de recogida de datos (Simons, 2009). Las limitaciones del estudio de casos señaladas, entre otros, por Walker (1983); Stake (2005); Flyvbjerg, (2004) y Simons (2009), relativas a la generalización de los datos obtenidos, la subjetividad del investigador, el tiempo de recogida de datos y el gran volumen de los mismos, se han tratado de subsanar con la particularización de los hallazgos, la triangulación en la recogida de datos, las validaciones de cuestionarios por parte de expertos, varios meses para la recogida de datos y un minucioso mecanismo de análisis de los mismos a través de diferentes métodos de análisis de texto.

Contexto

Este trabajo en concreto forma parte de uno más amplio en el que se analiza una comunidad de práctica virtual llamada (Re)Produce, alojada en la plataforma online MultiScopic. Esta plataforma, construida utilizando la tecnología Ning, nace en la Universidad de Valladolid impulsada por algunos profesores del Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal. Como su nombre indica, la idea inicial de la plataforma es generar múltiples miradas sobre un mismo objeto de análisis (Bores García, González Calvo y García Monge, 2018). Está compuesta por veintiocho grupos, algunos de acceso libre y otros de acceso únicamente por invitación, con temáticas y propósitos muy diversos. Así pues, tenemos grupos elaborados específicamente para los alumnos de determinadas asignaturas del Grado de Magisterio (Juegos y Deportes, CondiscipuliMundi, 3º de Magisterio Cáceres), otros grupos creados con la finalidad de analizar algún ámbito específico de la Educación Física (Embodiment, Grupo de estudio MYE, Análisis InCorpora) y otros grupos compuestos por profesionales de la Educación Física con distintos niveles de socialización profesional, residentes en diferentes ciudades españolas y en otros países. Este es el caso de (Re)Produce, una comunidad de práctica que, de forma embrionaria,

comienza a funcionar en 2009 y, de manera regular, a partir del 2013; su fin no era otro que dialogar sobre prácticas compartidas mediante vídeo o transcripciones textuales, que son replicadas por otros docentes de Educación Física en diferentes centros educativos de varias ciudades de España. Con una periodicidad semanal en casi todos los casos, los profesores que aplican las unidades didácticas propuestas en el grupo exponen sus experiencias a la comunidad, que interviene con sugerencias, preguntas, opiniones, reflexiones y, al mismo tiempo, genera nuevo material para el debate. Entre los participantes más activos de (Re)Produce se encuentran profesores universitarios, profesores de Educación Física en centros educativos y varios alumnos de formación inicial que cursan la asignatura de Prácticum de los estudios de Magisterio. Aparte de estos, en la comunidad hay miembros cuyo rol es solamente de lectura de los textos producidos en los hilos de discusión, y otros que acceden a la plataforma de manera puntual, sin intervención real en la misma.

Participantes y recogida de datos

Para la obtención de los datos de la presente investigación se han utilizado la entrevista y el grupo de discusión como los dos instrumentos esenciales. Se ha entrevistado a los miembros con mayor actividad de la comunidad de práctica, siendo estos tres profesores de Educación Física en activo y cuatro profesores universitarios. También se han realizado entrevistas a doce estudiantes en formación inicial de los estudios de Magisterio, que han participado durante algún tiempo en (Re)Produce, así como a otros miembros de la comunidad cuya participación ha sido escasa o casi nula. El análisis de los textos producidos en los hilos de debate de (Re)Produce se ha llevado a cabo buscando entre los comentarios de todos los participantes en la comunidad elementos que añadan información a las motivaciones y a las limitaciones en la participación en la misma, que se suman a las informaciones obtenidas en las entrevistas realizadas, funcionando a veces como complemento y otras como confirmación. La experiencia de (Re)Produce tiene lugar en los cursos 2013/2014 y 2014/2015, realizándose las entrevistas, grupos de discusión y análisis de los textos en paralelo a la experiencia y hasta un año después de la conclusión de la misma. Durante estos dos cursos de experiencia se generan once hilos de debate y más de seiscientos comentarios en forma de *post*. La mayor parte de los hilos están

relacionados con unidades didácticas que han sido replicado por algunos profesores en sus centros educativos, tales como “Regulamos nuestro esfuerzo: la carrera saludable”, “El juego bueno: investigando la influencia de las normas sobre la acción”, “Nos organizamos mejor junto a otros con estrategias en juegos de invasión”, “Creamos figuras humanas de forma compartida seguras, difíciles y estéticas: Acrosport” o “Progreso en mis habilidades y ayuda a otros haciendo parkour”.

Análisis de los datos

A medida que se iban recogiendo datos a partir de las entrevistas a los participantes, estos se han ido almacenando en una hoja de cálculo Excel y clasificando de acuerdo a categorías establecidas por los investigadores a partir de la información obtenida, teniendo en cuenta la bibliografía existente; en este proceso, se generaron categorías nuevas, no recogidas en la literatura específica. Todas ellas fueron sometidas a aprobación por el grupo de expertos al que se ha hecho referencia en las primeras líneas del presente apartado. Por otro lado, la información obtenida del análisis de las entrevistas a los participantes se ha complementado y/o confirmado con el análisis de texto de los hilos de debate en los que estos han contribuido durante los dos cursos de la experiencia.

2. RESULTADOS

La tabla I sintetiza las motivaciones y barreras principales para la participación en (Re)Produce. Esta sencilla clasificación se apoya en el esquema teórico expresado por Wasko y Faraj (2005) y por Wing Lai et al. (2006), al que se han añadido algunos elementos que emergen del análisis de nuestros datos y que no aparecen en las investigaciones citadas.

Tabla I. Motivaciones y barreras para la participación en (Re)Produce

Motivaciones	Barreras
Altruistas	Para la participación inicial (participantes en formación inicial y resto de participantes)
Egoístas	
De reciprocidad	Para la participación mantenida
Otros elementos motivadores	

2.1. Las motivaciones para la participación

Siguiendo a los autores citados en la introducción, se han categorizado las motivaciones para la participación en (Re)Produce en cuatro grandes bloques: altruistas, egoístas, de reciprocidad y de otro tipo.

Las motivaciones altruistas

Aunque los participantes en (Re)Produce señalan que su participación no está impulsada por la búsqueda de un rédito externo, sino que en principio participan siendo conscientes de la ayuda que pueden ofrecer a la comunidad, parece obvio que el altruismo no es el factor fundamental que facilita la participación en una comunidad de práctica virtual.

Sí, participo sin esperar nada a cambio, aunque, en mi opinión, el foro de (Re)produce es más interesante y útil si además de ofrecer tus conocimientos, los demás comparten los suyos y muestran su opinión sobre los tuyos (Extracto de entrevista a participante 8. Mayo de 2015).

Este participante afirma que justamente ésa es su línea de actuación al participar en la plataforma pero que el hecho de que el resto también haga lo mismo (contraprestación) aumenta el interés y la utilidad de la misma.

Es cierto que mi condición para participar no se ciñe a que otros me aporten algo a cambio, pero creo que la plataforma perdería parte de su sentido si otros no ofrecieran algo. La entiendo como un lugar de intercambio. (Extracto de entrevista a un participante 3. Mayo de 2015).

Igual que el anterior, éste añade a su asentimiento un comentario acerca de que “otros ofrezcan algo”. Justamente termina la respuesta con la frase “la entiendo (la plataforma) como un lugar de intercambio”. Por su parte, los alumnos en formación inicial piensan que pueden ofrecer ayuda a la comunidad, pero esto no significa que no esperen recibir, al menos, la misma ayuda.

No tengo ninguna experiencia como docente aunque sí que he tratado alguna vez con niños pero mi experiencia es bastante pobre, por otro lado creo que como alumno podemos ofrecer un feedback que puede estar equivocado o no y que puede enriquecer no solo a los demás compañeros que participan en este proyecto sino también a los profesores que los gestionáis. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 5. Mayo, 2015)

Por otro lado, los participantes en (Re)Produce ven su participación como parte de su desempeño profesional, pero no sienten una necesidad moral imperiosa de contribuir con el conocimiento propio ni tampoco de devolver a la sociedad o a la comunidad profesional lo que han recibido en el pasado. Ardichvili et al. (2003) sugieren varios factores que pueden llevar a un individuo a participar en una comunidad de práctica; en relación con el altruismo, destacamos:

- La obligación moral de contribuir con el conocimiento propio. La afinidad de los participantes con este factor, declarada explícitamente, era de 6,2/10.
- La sensación de haber llegado a un momento vital y profesional en el que se siente el deber de devolver lo que otros le han dado a uno en cuanto a conocimiento y experiencias, lo asumías un 5,2/10.

Las motivaciones egoístas

Entendiendo éstas como todas aquellas en las que el beneficiario de la participación en (Re)Produce es el “yo”, aun sabiendo que esto no supone excluir en todos los casos el “ellos”, vemos que hay un gran número de elementos motivadores que se relacionan con motivos egoístas. La necesidad de mejorar el conocimiento (personal) sobre la Educación Física es uno de ellos.

Para empezar creo que MultiScopic me puede aportar un montón de cosas. Un sitio de internet donde la mayoría de los participantes son profesores que proponen Unidades Didácticas, y las comparten con nosotros no puede ser muy malo... Creo que lo que me aporta tiene que ver más con mi futuro, y hace que yo mismo me pregunte unas cuantas problemáticas como ¿Cómo quiero dar clase como futuro profesor de educación física que quiero ser? Me queda mucho tiempo para llegar a dar clase pero bueno, me es inevitable que se me pase por la cabeza, y

MultiScopic me ayuda a pensar en eso con más claridad. (Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 8. Mayo de 2015)

Desde el punto de vista de una estudiante supone aprender no solo de la mano de un solo profesor, como puede ser en el aula, sino que gracias a las aportaciones de los distintos profesores aprendes un poco con cada uno. (Comentario en MultiScopic de estudiante-participante 5. Abril, 2015)

La posibilidad de integrarse en un grupo de profesionales es un aspecto motivante para muchos alumnos en formación inicial, sobre todo si pueden hacerlo sin que la dispersión geográfica sea un inconveniente. La motivación relacionada con el reto personal está también presente entre los participantes.

...otro motivo era personal, el de no darse por vencido cuando algo te parece complejo. (Extracto de entrevista a participante 3. Junio de 2015).

El deseo de ser leídos por el resto de participantes actúa también como un factor motivante, sobre todo en aquellos miembros en un alto nivel de socialización profesional.

Todos tenemos un poco de orgullo personal y nos gusta que nos lean y nos escuchen. (Extracto de entrevista a profesor universitario-participante. Junio de 2015).

En cuanto a los participantes en formación inicial, existe una motivación relacionada con los aprendizajes que se generan para el futuro profesional.

Creo que lo que me aporta tiene que ver más con mi futuro, y hace que yo mismo me pregunte unas cuantas problemáticas como ¿Cómo quiero dar clase como futuro profesor de educación física que quiero ser? Me queda mucho tiempo para llegar a dar clase pero bueno, me es inevitable que se me pase por la cabeza, y MultiScopic me ayuda a pensar en eso con más claridad. (Extracto de entrevista a estudiante de Magisterio-participante. Mayo de 2015).

Las motivaciones de reciprocidad

Ateniéndonos a las entrevistas con los participantes y a sus comentarios en la plataforma, la reciprocidad y confianza mutua,

entendidas como el intercambio de información, conocimientos y experiencias, así como el impulso para una mayor participación, es un elemento vital de (Re)Produce. Dichos datos corroboran lo ya señalado por Davenport y Prusak (1998). A este respecto, la gran mayoría de los participantes valora positivamente la riqueza de los intercambios y resalta que el beneficio se incrementa en la medida en que aumenta el número de intervinientes y la diversidad de opiniones.

Es cierto que mi condición para participar no se ciñe a que otros me aporten algo a cambio, pero creo que la plataforma perdería parte de su sentido si otros no ofrecieran algo. La entiendo como un lugar de intercambio. (Extracto de entrevista a participante 3. Mayo de 2015).

Sí, participo sin esperar nada a cambio, aunque, en mi opinión, el foro de (Re)produce es más interesante y útil si además de ofrecer tus conocimientos, los demás comparten los suyos y muestran su opinión sobre los tuyos. (Extracto de entrevista a participante 5. Mayo de 2015).

No obstante, los participantes aseguran que el hecho de recibir información, conocimiento, experiencias, sugerencias, etc., no es un factor decisivo a la hora de decidir si participar o no en la plataforma. Por lo tanto, con los datos recabados, parece claro que la reciprocidad es considerada un elemento motivador importante, aunque no esencial; en otras palabras, aunque la existencia de contraprestaciones no es un factor decisivo para la participación, sí contribuye a que ésta aumente cuantitativa y cualitativamente.

Otros elementos motivadores

Aparte de los mencionados, se han hallado algunos elementos de motivación añadidos que, aun estando fuera de las categorías expuestas por Wasko y Faraj (2005), se encuentran muy presentes en las entrevistas, diarios personales y textos de la comunidad de práctica:

- La curiosidad

El motivo de mi participación en (Re) produce fue que mi profesor de la Universidad, A., me comentara a mí y a mi compañeros el proyecto. Me pareció muy interesante y por curiosidad me adentre en él. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 4. Mayo de 2015).

- Disponibilidad de tiempo para leer y redactar los *post*

Disponibilidad de tiempo para poder leer con tranquilidad los comentarios de mis compañeros y poder hacer los míos propios. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Mayo de 2015)

- Sentimiento de seguridad en uno mismo

Me sentía con seguridad en mí mismo, para ser capaz de defender mi punto de vista sin miedo. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 2. Mayo de 2015)

Otros elementos motivadores reseñados son el sentimiento de libertad para expresar el desacuerdo con ciertas opiniones de otros usuarios de la plataforma, la posibilidad de acercar los debates a la realidad diaria del aula o la posibilidad de compartir comunidad entre profesores y alumnos universitarios.

Para mí es un aliciente. A ver, me crea problemas porque tengo que escoger estudiantes. En un grupo como reproduce no puedo meter de repente 30 estudiantes. Al escoger estudiantes, busco que sean de los que en clase participan, razonan, que podrían comprometerse con el tema...pero eso me crea problemas con los otros estudiantes...algunos que querrían estar y no están, etc. No me crea más problemas que eso. El resto me parece un aliciente, el hecho de ver que un estudiante puede abrir sus ojos profesionales porque se siente profesional, porque se ve obligado a pensar como un profesional y dar la talla ante otros profesionales, saber que va a ser leído por gente que va a saber más que ellos, la ansiedad de saberse leídos...es como en poco tiempo exigirles que pasen de un rol de estudiante a un rol de profesional. Es avanzar muchísimo y ellos te comentan que es un privilegio, que es duro, pero que a la vez les ayuda a ponerse las pilas. (Entrevista a participante, profesor universitario. Junio de 2015).

El sentimiento (y el deseo) de pertenencia a una comunidad, como apuntan Yoo, Suh y Lee (2002), hace que muchos participantes decidan intervenir en la misma de forma continuada.

Me gusta sentir que soy parte de una comunidad de profesionales de la educación física. Cuando leo los post automáticamente comienzo a pensar de qué forma puedo intervenir yo en el debate. (Diario personal del investigador).

No os lo creeréis, pero este mensaje lo estoy escribiendo de cuclillas apoyado en la pared junto a la sala en la que a mi mujer le acaban de poner la epidural. Ya me dejan entrar otra vez. A ver si esto del MultiScopic me va a terminar gustando... (Post de D. en (Re)Produce. 12 de diciembre de 2013).

Se han detectado otras motivaciones más particulares como, por ejemplo, la idea de que la experiencia en (Re)Produce puede abrir un campo y proporcionar información para futuros trabajos o investigaciones.

...para mí, esto de que funcione MultiScopic y que vaya adelante, es fundamental. Además está tu Tesis, que creo que puede decir cosas muy valiosas sobre lo que ocurre en la plataforma. Para mí, participar en MultiScopic y, con ello, ayudar a que MultiScopic vaya adelante, es un motivo de satisfacción. (Entrevista a desarrollador de MultiScopic, Junio de 2015).

2.2. Las barreras para la participación

Al considerar las barreras, se han distinguido las que limitan la participación inicial (la primera vez) en la plataforma de aquellas que dificultan la permanencia en la misma. Se ha tenido también en cuenta la incidencia de estas barreras en función del estatus de los participantes (e.g., los que se encuentran en formación inicial, los docentes en ejercicio para quienes (Re)Produce es un instrumento de formación permanente, etc.).

Las barreras para la participación inicial

Los estudiantes, futuros maestros, indican las siguientes barreras:

- La dificultad de saber qué escribir

Una de las sensaciones que primero te invaden es la del no saber qué decir, en mi caso me decidí a comentar y me llevo bastante tiempo escribir

un “primer borrador” de lo que finalmente sería mi intervención. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 3. Mayo de 2015).

- El sentimiento de vergüenza al verse expuestos a una comunidad de profesionales

Todo comenzó cuando A. nos comentó el proyecto y nos animó a participar pero hasta que no estás dentro y lees todos los comentarios escritos no te das realmente cuenta de donde te has metido y de cómo funciona todo. Las primeras sensaciones que tuve fueron de vergüenza, parece raro ya que no puedes tener vergüenza si no estás viendo a las personas a las que estás escribiendo, sin embargo sientes vergüenza a hacer el ridículo y a quedar mal en público por así decirlo. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 1. Mayo de 2015).

- El miedo a fallar en sus *post*

Al entrar por primera vez tenía una sensación un tanto de vértigo por saber que aquí hay un debate “profesional”, pero también con muchas ganas. Hoy puedo decir que esa sensación de vértigo ha pasado, aunque si es cierto que intento ser muy cuidadoso con lo que escribo por el que dirán, no quiero meter la pata. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 9. Mayo de 2015).

- La longitud y la complejidad de los *post* de otros participantes

Cuando entré por primera vez en (Re)Produce me dio una primera impresión de mucha información para poder asimilar tan rápido, esperé unos días para reflexionar sobre el hecho de haberme embarcado en esto y finalmente entré y empecé a leer, pero me ha dado miedo opinar o simplemente saludar, prueba de ello es el hecho de que no he escrito hasta el día de hoy. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 2. Junio de 2015).

- Las dificultades de acceso a la plataforma

Por el tiempo que he estado por MultiScopic me ha parecido algo difícil su navegación pero los contenidos al final se encuentran. Requiere un proceso algo más lento que otras páginas con un aspecto más ligero o más dinámico. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 6. Junio de 2015).

- El sentimiento de inferioridad de conocimiento con respecto a los profesionales en activo, ya sea en centros educativos de Primaria, Secundaria o en la Universidad

¿Qué puedo aportar yo? Eso es lo primero que me pregunté...
(Entrevista a estudiante-participante 5. Junio de 2015)

Por otra parte, entre las barreras iniciales para el resto de participantes cabe mencionar:

- El acceso a la plataforma

Por el tiempo que he estado por MultiScopic me ha parecido algo difícil su navegación pero los contenidos al final se encuentran. Requiere un proceso algo más lento que otras páginas con un aspecto más ligero o más dinámico. (Extracto de entrevista a estudiante-participante 6. Junio de 2015).

- La falta de tiempo para participar

...a veces sentía que para hacerlo “medio bien” necesitaba dedicarle más tiempo del que en realidad tenía. (Entrevista a participante 2 en MultiScopic. Mayo de 2015).

- La falta de interés por los temas tratados y/o el desconocimiento de los mismos

Porque está fuera de sus intereses...ellos están en otras cosas...están metidos en otras mil movidas que tienen que hacer... (Entrevista a participante 2 en MultiScopic. Junio de 2015).

Barreras para la participación mantenida

Finalmente, se han hallado una serie de razones esgrimidas por los participantes en (Re)Produce que han actuado como barrera a la participación mantenida en la comunidad, tales como el tiempo, que es un bien escaso y la principal barrera para la mayoría (siendo diferente la disponibilidad de tiempo dependiendo de la época del año), como ya señalaban Wing Lai et al. (2006) y Ardichvili et al. (2003).

...estoy metido en muchas cosas y, al final, todo se resume en decidir qué cosas priorizas. (Entrevista a participante 5. Enero de 2015).

- La necesidad de calma y tiempo para hacer buenas aportaciones a la comunidad

A veces sentía que para hacerlo “medio bien” necesitaba dedicarle más tiempo del que en realidad tenía. (Entrevista a participante 2. Junio de 2015).

- La extensión y la densidad de los *post*

Imaginemos que (Re)Produce es un libro. Los que leemos todos los post, al final, es como si estuviéramos leyendo un libro de cientos de páginas. Además, no es un libro de esos fáciles de leer, sino que cada una de las frases contiene un sinnúmero de elementos interesantes y en los que podría uno detenerse mucho tiempo a reflexionar... (conversación con un participante asiduo en (Re)Produce. Marzo de 2015).

- Y la sensación de algunos participantes de no tener nada que añadir a lo que ya se ha expresado en el hilo de debate

Así que no escribo muchas veces porque no sé en qué ayudar. (post en MultiScopic. 25 de febrero de 2014).

3. DISCUSIÓN

Los motivos para la participación en una comunidad de práctica virtual de las características de (Re)Produce son variados en contenido y en intensidad, dependiendo del participante que se exprese, encontrando que resulta demasiado rígida para este caso concreto la clasificación tanto de motivaciones como de barreras establecida por Wasko y Faraj (2005) y Wing Lai et al. (2006). La mayor parte de los participantes, fundamentalmente aquellos con una cierta trayectoria profesional en el aula y que crean juntos el tejido relacional que permite un trabajo compartido (Bourdieu y Passeron, 1977), aportan a la comunidad sus experiencias y sus conocimientos, recibiendo al mismo tiempo experiencias, conocimientos, opiniones y sugerencias del resto de miembros de la misma, lo que les permite mejorar su propia práctica

docente, en línea con lo expuesto por Marzat (2013). El hecho de estar expuestos constantemente a las valoraciones del conjunto de integrantes de la comunidad actúa como un elemento motivador en sí mismo, que trae como consecuencia el deseo de agradar a los compañeros de un colectivo del que se sienten parte, de acuerdo con Yoo, Suh y Lee (2002), y, al mismo tiempo, el aprovechamiento de los comentarios, opiniones o sugerencias de los compañeros y su potencial incidencia en la mejora de la práctica docente.

Los profesionales en formación permanente señalan motivaciones relacionadas con la transferencia del conocimiento compartido a la práctica en el aula, mientras que los participantes en formación inicial encuentran en (Re)Produce una forma de sentirse parte de una comunidad, concordando con Marett y Joshi (2009), interactuar con sus profesores universitarios y aprender de las experiencias y conocimientos de quienes llevan más tiempo en la profesión. Para muchos de estos estudiantes universitarios, éste es su primer contacto con la práctica en el aula y la reflexión sobre ella, de tal manera que pueden conocer lo que ocurre en el día a día en el contexto escolar de la mano de otros profesionales de la Educación Física que permiten ser vídeo grabados o que directamente transcriben lo ocurrido en cada sesión. Para los participantes que han contribuido a impulsar la plataforma, de acuerdo con Jian y Jeffres (2006), el buen funcionamiento y expansión de la misma es una fuerte motivación, encontrándose en muchas ocasiones con la responsabilidad de hacer que la comunidad funcione a base de crear situaciones de debate, en línea con lo expuesto por Ye, Chen y Jin (2006), introducir nuevos temas de discusión o actuar como bibliotecarios para sacar a la luz situaciones aún sin resolver. Ninguno de ellos alude a razones puramente egoístas para participar en (Re)Produce, pero reconocen que el rédito personal que pueden obtener de la comunidad es un motivador muy potente, no solo para iniciar la participación, siguiendo a Wagner y Prasarnphanich (2007), sino sobre todo para mantenerla en el tiempo, tal y como apuntan Sproull, Conley, y Moon (2013).

No son pocas las expresiones de los participantes que reconocen la riqueza existente en la comunidad y las posibilidades tan diversas de obtener un beneficio de la participación en la misma. Tampoco se halla un gran número de motivaciones exclusivamente altruistas, siguiendo a Fehr y Gächter (2000), para participar en (Re)Produce, ya que éstas están impregnadas de un deseo de devolución de experiencias y conocimientos

por parte del resto de participantes. Podríamos situar, pues, estas motivaciones en el terreno de la reciprocidad, donde se encuentran los diferentes motivos, tengan estos una mayor carga altruista o egoísta.

En cuanto a las barreras para la participación en la comunidad, el tiempo se perfila, sin lugar a dudas, como la de mayor incidencia, concordando con el trabajo de Wing Lai et al. (2006), tanto para los participantes en formación inicial como para los participantes en formación permanente, tal como se observa tanto en los textos de la plataforma como en las entrevistas y en los diarios personales de los participantes. Para los primeros, además, se suma el miedo a no tener nada que aportar, producido por un sentimiento de inferioridad en cuanto a la experiencia y al conocimiento teórico, sumando a esto que algunos de ellos compartirán comunidad de práctica virtual con sus profesores de la universidad. Para los participantes en formación permanente se muestra claramente la barrera de la priorización de los recursos personales, de acuerdo con Ardichvili et al. (2003), con el tiempo como factor fundamental para la participación inicial y sobre todo para aquella mantenida en el tiempo.

4. CONCLUSIONES

Si las expectativas iniciales de los desarrolladores preveían un ambiente democrático en el que las múltiples perspectivas de los participantes ayudasen a obtener una comprensión más profunda de la práctica educativa, dicha aspiración se ha ido matizando por varias razones, entre las que cabe señalar: la tendencia a la superficialidad en los debates, la selección de temáticas basada en el interés personal y las implícitas redes jerárquicas que tejen la comunidad y que limitan la expresión libre de quienes, por distintos motivos, se sienten menos seguros a la hora de intervenir. En todo caso, las experiencias de participación y el dinamismo del proceso parecen haber superado los límites imaginados por los desarrolladores.

También tenemos que destacar que la mayor parte de los componentes de la red tenían relaciones anteriores. Muchos de ellos comparten una "identidad profesional" en torno a una idea común de la Educación Física. Algunos de ellos habían adquirido esta identidad en su formación inicial y otros a través de la participación en actividades de formación permanente vinculadas a su cotidiano desempeño profesional.

Sin embargo, el vínculo de identidad se desvanece o se suspende cuando se trata de pasar de las relaciones presenciales a una comunidad virtual.

Entre las barreras, hemos detectado asuntos como el miedo a ser juzgado, dado que las opiniones escritas perduran en el tiempo; indicios de desconfianza debida, quizás, a que no se conoce personalmente a todos los miembros de la red; e inhibiciones a la hora de participar causadas por la percepción o persistencia de una cierta estructura jerárquica (por ejemplo, entre alumnos, ex-alumnos y sus antiguos profesores o entre personas de distinto estatus).

BIBLIOGRAFÍA

- Ardichvili, A., Page, V., y Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, 7(1), 64-77. doi: 10.1108/13673270310463626
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Bock, G.W., Zmud, R.W., Kim, Y.G., y Lee, J.N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.
- Bores García, D., González Calvo, G., y García Monge, A. (2018). (Re)Produce: desarrollo profesional docente en una comunidad de práctica virtual informal de Educación Física. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, EF y Psicomotricidad*, 4(3), 480-507. doi: 10.17979/sportis.2018.4.3.3301
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Caprara, G. V., y Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of*

Social and Clinical Psychology, 24(2), 191–217. doi: 10.1521/jscp.24.2.191.62271

Carrillo, P., Robinson, H., Al-Ghassani, A., y Anumba, C. (2004). Knowledge management in UK construction: strategies, resources and barriers. *Project Management Journal*, 35(1), 46–56. doi: 10.1177/875697280403500105

Cho, H., Chen, M., y Chung, S. (2010). Testing an integrative theoretical model of knowledge-sharing behavior in the context of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(6), 1198–1212. doi: 10.1002/asi.21316

Connolly, T., y Thorn, B.K. (1999). Discretionary databases: theory, data, and implications. In J. Fulk y C. Steinfield, (Eds.), *Organizations and Communication Technology* (pp. 219-233), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Constant, D., Sproull, L., y Kiesler, S. (1996). The kindness of strangers: the usefulness of electronic weak ties for technical advice. *Organization Science*, 7(2), 119–135. doi: 10.1287/orsc.7.2.119

Davenport, T. H., y Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.

Donath, J.S. (1999). Identity and deception in the virtual community. In P. Kollock, M. Smith (Eds.), *Communities in Cyberspace* (pp. 29-59), New York: Routledge.

Fehr, E., y Gächter, S. (2000). Fairness and retaliation: The economics of reciprocity. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 159–181. doi: 10.1257/jep.14.3.159

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106, 33-62. doi: 10.2307/40184584

González Calvo, G., y Bores García, D. (2014). Estudiando el proceso de configuración de MultiScopic, una red on-line profesional de análisis de la práctica de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 233-258. doi: 10.17533/udea.efyd.v33n2a02

Hara, N. (2009). *Communities of Practice: Fostering peer-to-peer learning and*

informal knowledge sharing in the work place. New York: Springer.

- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., y Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: the relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(2), 153–169. doi: 10.1016/j.ijhcs.2006.09.003
- Jian, G., y Jeffres, L. W. (2006). Understanding employees' willingness to contribute to shared electronic databases: A three-dimensional framework. *Communication Research*, 33, 242–261. doi: 10.1177/0093650206289149
- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education*, 4(1), 45-60. doi: 10.1016/S10967516(01)00047-1
- Jones, C., Hesterly, W.S., y Borgatti, S.P. (1997). A general theory of network governance: exchange conditions and social mechanisms. *The Academy of Management Review*, 22(4), 911–945. doi: 10.5465/amr.1997.9711022109
- Kollock, P. (1999). The economies of online cooperation: gifts and public goods in cyberspace. In P. Kollock, M. Smith (Eds.), *Communities in Cyberspace* (pp. 220-239), New York: Routledge.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marett, K., y Joshi, K.D. (2009). The decision to share information and rumors: examining the role of motivation in an online discussion forum. *Communications of the Association for Information Systems*, 24(1), 47–68. doi: 10.17705/1CAIS.02404
- Martin, A. J., y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327–365. doi: 10.3102/0034654308325583
- Marzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers and Education*, 60(1), 40–51. doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.006
- Portes, A. (1995). *The economic sociology of immigration*. New York: Russell

Sage.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6
- Shumaker, S., y Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11–36. doi: 10.1111/j.1540-4560.1984.tb01105.x
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sproull, L., Conley, C. A., y Moon, J. Y. (2013). Prosocial behavior on the internet. In Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Understanding our online behavior* (pp. 143-164), New York: Oxford University Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466), Thousand Oaks (CA): Sage.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Teo, H. H., Chana, H. C., Wei, K. K., y Zhang, Z. (2003). Evaluating information accessibility and community adaptivity features for sustaining virtual learning communities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59, 671–697. doi: 10.1016/S1071-5819(03)00087-9
- Tseng, F. C., y Kuo, F. Y. (2010). The way we share and learn: an exploratory study of the self-regulatory mechanisms in the professional online learning community. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1043–1053. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.005
- Wagner, C., y Prasarnphanich, P. (2007). *Innovating collaborative content creation: the role of altruism and wiki technology*. In Paper presented at the 40th Hawaii international conference on system sciences, Big Island, Hawaii. doi: 10.1109/HICSS.2007.277
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell & D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82), Madrid: Narcea.

- Wasko, M. M., y Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, 29, 35–57. doi: 10.2307/25148667
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: Learning as a social system. *Organization*, 7(2), 225-264. doi: 10.1177/135050840072002
- Wing Lai, K.; Pratt, K.; Anderson, M. y Stigter, J. (2006). *Literature Review and Synthesis: online communities of practice*. A report submitted to the Ministry Of Education. Faculty of Education, University of Otago. Dunedin, New Zealand.
- Wu, J. B., Hom, P. W., Tetrick, L. E., Shore, L. M., Jia, L., y Li, C. (2006). The norm of reciprocity: Scale development and validation in the Chinese context. *Management and Organization Review*, 2(3), 377–402. doi: 10.1111/j.17408784.2006.00047.x
- Ye, S., Chen, H., y Jin, X. (2006). An empirical study of what drives users to share knowledge in virtual communities, knowledge science. *Engineering and Management Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 4092, 563–575.
- Yoo, W. S., Suh, K. S., y Lee, M. B. (2002). Exploring the factors enhancing member participation in virtual communities. *Journal of Global Information Management*, 10, 55–71. doi: 10.4018/jgim.2002070104
- Young, M. L., y Tseng, F. C. (2008). Interplay between physical and online settings for online interpersonal trust formation in knowledge-sharing practice. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(1), 55-64. doi: 10.1089/cpb.2007.0019