



San Juan, Argentina, 19, 20 y 21 de septiembre 2007

Etnografía en una investigación de procesos de aprendizaje en línea.

Graciela Lima Silvain*

Universidad Nacional de San Luis.
PROICO 4-1-8602
glima@unsl.edu.ar

Resumen

La comunicación se inicia con reflexiones sobre la posibilidad de utilizar una aproximación etnográfica a la investigación de procesos de aprendizaje en línea. Se van tratando los siguientes tópicos: localización empírica de la investigación, dinámica del trabajo de campo mediante la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, en un contexto virtual.

Se describe luego una experiencia de formación a distancia apoyada en el uso de TICs, donde la actividad en un espacio asincrónico ha sido parte importante de un Curso universitario de pregrado, complementado por materiales digitales preparados específicamente.

Se presenta posteriormente la metodología con la que se está indagando.

Se parte de una revisión de los modelos vigentes para el análisis de las interacciones originadas en entornos de interacción asincrónica, útiles para comprender cómo se genera el proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio virtual cooperativo.

Se establece como objeto de investigación las interacciones producidas en un weblog durante la experiencia educativa a distancia. Se analiza el discurso utilizado por los participantes, intentando superar la mera descripción de los mismos, entendiéndolos como una oportunidad para promover conocimiento y aprendizaje.

Como modelo para el análisis de las interacciones online se escoge el de Garrison y Anderson, cuyas categorías (presencia social, cognitiva y didáctica) resultan apropiadas a los fines de la investigación, no descartando puedan generarse nuevas categorías desde los datos.

Como unidad de análisis se toma el mensaje completo. Se cuida la concordancia entre codificadores (investigadora y pasante), en procura de fiabilidad y validación.

Se toman entrevistas individuales a las participantes, que servirán para ampliar la información sobre aspectos que hicieran a las dimensiones cognitivas y didácticas, no derivados directamente de la observación participante. La información obtenida en las entrevistas será triangulada con la proveniente de las observaciones extraídas del weblog

Hay un cierre con conclusiones provisionarias.

* Graciela Lima Silvain. Universidad Nacional de San Luis. Proyecto de Investigación "Educación a distancia". glima@unsl.edu.ar Área Temática: Comunicación, Educación y Cultura.

Etnografía en una investigación de procesos de aprendizaje en línea

Reflexiones iniciales

La microindagación que se está realizando y de la que da cuenta esta ponencia, procura observar, describir parcialmente y reflexionar sobre un espacio electrónico concreto de interacción, con permanencia en el tiempo, conformado como un contexto de relación que pudo haber producido repercusiones en el aprendizaje de quienes participaron.

Se trata de un asentamiento virtual -marco socioespacial en el que se sitúan las actividades, las conversaciones: concretamente un weblog-, que agrupa a estudiantes que pueden haber establecido vínculos sociales que hayan facilitado la negociación de significados a través del diálogo. En esta estructura no presencial, las participantes se han acercado, han compartido y construido conocimiento.

Lo dicho, considerando el aprendizaje como un proceso de participación social, como una construcción de un presente (que se nutre de experiencias pasadas), por parte de personas que actúan conjuntamente en una actividad (una práctica) situada en un contexto. Concibiendo que la adquisición de conocimiento se contextualiza en algún tipo de actividad social, donde los significados que se confieren están fusionados a las prácticas y contextos en los que se actúa y negocia. Conceptuando que se aprende siendo parte de una comunidad, desarrollando una identidad como miembro de esa comunidad, en la cual y en mérito al proceso de participación, se logran habilidades de conocimiento. Afirmando que en el proceso de participación social la naturaleza de la situación impacta significativamente. Reconociendo por lo tanto que las comunidades sociales, son lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Sostiene E. Wenger (2001) que la experiencia de conocer es creativa y única, y no deja de ser extraordinaria por el hecho de producirse en un ámbito de participación. De este marco conceptual, se toma la idea de la imposibilidad de diseñar el aprendizaje -en sentido estricto- sino facilitar o frustrarlo. Puede decirse en esta ponencia que se está observando una comunidad de práctica, por cuanto sus integrantes la toman como una empresa conjunta, generan y reconocen un compromiso mutuo que contribuye a la unión y comparten un repertorio (recursos para poner en común significados) que van desarrollando en el tiempo.

A partir de 1994 se han realizado estudios -desde diferentes perspectivas teóricas- cuyo propósito ha sido mostrar la organización de la vida social creada a partir del lenguaje y mediante el texto, sobre la base de un programa específico (recurso técnico). Reglas de comportamiento, la identidad, la resolución de conflictos, los sentimientos de pertenencia al grupo, han sido temas de tratamiento.

Para investigadoras como C. Hine (2000), Internet no es sólo un medio de comunicación sino también un artefacto cotidiano en la vida de las personas, un lugar de encuentro que permite la formación de grupos más o menos estables. Este hecho le da fundamentos para afirmar que ha

emergido una nueva forma de sociabilidad. Y propone a la etnografía como el método que mejor se adecua al estudio detallado y profundo de las relaciones en línea.

Al partir de una aproximación teórica y metodológica cualitativa basada en el trabajo de campo, pareció ser que la aplicación de la etnografía a la investigación de los procesos de aprendizaje en línea era apropiada.

En la investigación que estamos realizando, uno de los primeros problemas que surgieron fue el de la *delimitación del campo de estudio*, la localización empírica de la investigación, el definir dónde empieza y dónde termina el contexto de investigación. Si la etnografía consiste en la estancia prolongada en un lugar concreto, donde el investigador comparte plenamente la vida de una comunidad o grupo social, en el ciberespacio, y tomando una imagen de Ardévol y otros (2003), ¿podríamos plantar en un blog nuestra tienda de investigador esperando recoger todos los aspectos que contribuyen al aprendizaje, cuando en realidad las participantes de la experiencia pasan la mayor parte de su vida y de sus prácticas de estudiantes, incorporadas a diferentes contextos sociales de existencia física? ¿Realizaríamos la mayor parte del trabajo de campo condenados (en la expresión de Mayans i Planells, 2002) a estar sentados frente a una computadora? ¿No resulta paradójico hacer un trabajo de observación participante en completa soledad y aislamiento físico, disponiendo de todas las conversaciones registradas con exactitud y transcritas al instante en una interfaz puramente textual? ¿No estaríamos tomando como real una imagen de algo que podría ser ficticio e inestable?

Marcus en 1995, citado en el mencionado escrito de Ardévol y otros (2003), propone una etnografía que trascienda la necesidad de colocar el trabajo etnográfico en una unidad de análisis territorialmente situada. Esta idea es compartida por Hine (2000) para quien la etnografía virtual es asituada en cuanto el objeto de estudio no está en el texto que se ve en pantalla, pero tampoco está detrás de ella.

En esta ponencia se afirma que el *objeto de estudio* (aprendizaje y enseñanza en línea) está más allá del texto escrito en pantalla, puesto que es en realidad una construcción teórica que surge de la observación participante que se apoya en el texto escrito que va dejando la interacción, a lo que se suma las notas de campo y los mensajes electrónicos mantenidos con las participantes.

Quien realiza la investigación, fue construyendo su *identidad de participación* en el darse de las relaciones e interacciones activas de negociación de significados con las estudiantes miembros de la comunidad virtual.

Este sistema social basado en tecnologías de la información y la comunicación, es el que le posibilitará interpretar el contexto de inteligibilidad, al efectuar una *descripción densa* de los textos que las participantes fuimos produciendo y dejando inscriptos en los discursos de negociación.

A los datos se accede a través de la *observación participante* de la investigadora en el contexto específico, circunscripto, acotado (el blog) y a través de las *entrevistas en línea* (y cuestionarios electrónicos). Tanto las evidencias documentales como las entrevistas se complementan y enfocan desde la observación participante (a diferencia del estudio de casos).

La experiencia

La investigación que se está describiendo se lleva a cabo a partir de las intervenciones realizadas en uno de los espacios de aprendizaje y enseñanza del Curso Optativo Introducción al Teletrabajo, destinado a estudiantes de la Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo - con gestión a distancia -, carrera de pregrado de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. La acción educativa transcurre durante el primer cuatrimestre del año 2007.

El grupo está conformado por cinco estudiantes, mujeres, que viven en las localidades de Mina Clavero y La Carlota (Córdoba), Trenel y Colonia Barón (La Pampa) y la docente e investigadora que escribe estas líneas. En la redacción del material digitalizado que utilizaron las estudiantes, y creación de algunas de las prácticas que realizaron en esta oportunidad, colaboró la profesora M. J. Porta, becaria del Proyecto EaD en el año 2006.

El Curso en versión digital fue colocado en un espacio web de acceso y apropiación individual de las participantes. Las prácticas de aprendizaje obligatorias debían realizarse en un espacio electrónico común puesto a disposición de las alumnas, en la comprensión que ese espacio de socialización colaboraría en la construcción del conocimiento por medio de la interacción social. Ese espacio de intervención asíncrona es además, el *escenario* de la investigación, como se mencionó.

Una participante accedió a Internet desde su hogar y desde el trabajo, otra desde un ciber centro comercial y ocasionalmente desde el trabajo, y las otras tres desde un ciber centro. Con relación al uso de la tecnología sólo una de las estudiantes manifiesta explícitamente un uso permanente de Internet, y una adhesión a la educación a distancia -curso en simultáneo una diplomatura en esta modalidad, en otra universidad-. Al inicio de la experiencia dos estudiantes concurrían juntas a participar en el weblog.

Una de las primeras decisiones fue la de seleccionar el entorno sociotécnico en el que se inscribió la experiencia, a partir de las posibilidades y facilidades que ofrecía. Así se realiza la elección del software Wordpress.

En cuanto a cómo entrar al grupo y establecer la comunicación - como docente e investigadora - en estos espacios asíncronos de aprendizaje y enseñanza, se tiene cierta experiencia (Lima, G. 2006 y 2001).

Llevar o no llevar un cuaderno de campo fue también motivo de dubitación. Parecía que no habría nada para describir en él, puesto que visualmente toda la información estaba presente en el blog. El registro automático de las participaciones es una información objetiva; ¿qué contendría entonces el registro de nuestras notas? Pensamos al inicio que sólo lograríamos un producto sesgado por la subjetividad. De todos modos se tomó la decisión, y se iniciaron las anotaciones de impresiones, interpretaciones, inferencias personales. Es importante destacar que más allá

de su carácter subjetivo permitieron ir reconociendo los vínculos sociales e ir dándole sentido a las interacciones que se observaban.

Una *observación diferida* (en términos de Gircom -2000-, citado por Ardévol y otros -2003- para distinguirla de la observación directa del weblog), se llevaba a cabo quincenalmente, para triangular, en una acción inicial, los registros textuales de la interacción, las anotaciones de campo y los mensajes de correo electrónico que se mantenían entre la docente investigadora y las estudiantes, y que también habían sido archivados.

Reconocido entonces el papel importante que la subjetividad juega en la constitución de datos etnográficos, se identifica como específico de la etnografía virtual el hecho que la mediación tecnológica está presente durante todo el proceso tanto en la observación participante, como en el registro y construcción de los datos. La mediación técnica (el blog en nuestro caso) es determinante porque fija la experiencia y descontextualiza la memoria del observador, creando un nuevo contexto para el análisis. El dato en la etnografía en línea, es siempre, como se dijo, el producto de una abstracción y de una técnica de transformación. Este hecho es analizado por Hine (op. cit) quien señala que la conexión entre el texto que aparece en pantalla y el sentido de la interacción para los participantes, no se encuentra en el texto mismo, sino en los implícitos que los participantes asumen sobre el significado de sus acciones. Como observadora participante en el grupo (cinco meses ya de actividad compartida) descubro los vínculos afectivos, conozco las relaciones, observo las jerarquías establecidas, es decir, voy teniendo un conocimiento social pero también pedagógico didáctico, que no podría inferir directamente del análisis textual. Se trata en realidad de un hecho que posibilita ir formando el marco interpretativo que se requiere como investigadora.

En la construcción de las relaciones a establecer con las participantes, no me preocupaba demasiado la presentación como docente, pero sí la incorporación al espacio, como investigadora. Pensé que al hacerlo podría generarse una pérdida de espontaneidad en las estudiantes.

La identidad en torno al nick no fue un tema que recibió tratamiento, puesto que estudiantes y profesora nos presentamos desde el inicio con nuestros nombres reales. Pero la construcción de la identidad de mí misma, como investigadora, fue objeto de reflexión personal. Diría que esta situación lleva implícita una cuestión ética. Hubiéramos deseado exponer desde el inicio de la experiencia nuestros objetivos y presentación como investigadora, pero por lo expuesto, lo hicimos recién al momento de iniciar las entrevistas, promediando la culminación del Curso.

Mi propia identidad en línea se iba mostrando en las acciones que emprendía. Creo será interesante analizar de manera particular mi propia actuación, práctica que nunca he realizado.

Metodología

En un primer momento, la *observación participante periférica* permitió acceder a las características generales de la comunidad que se estaba gestando, a sus rasgos culturales. Quien escribe estas líneas se mantuvo casi como participante pasivo (lurker), acercándose a la práctica sin interferir en su desarrollo. Es un momento de *socialización*

secundaria porque se va accediendo a las identidades y trayectorias de las estudiantes, a su vocabulario y conceptos, a sus estilos de discurso, a sus negociaciones. Con esta técnica se recolectan datos más superficiales que darán lugar a análisis de tipo descriptivos (datos estadísticos sobre la participación y no participación), sociotécnicos (características del software) y discursivos (análisis de contenidos de los mensajes que constituyen la fuente de interpretación densa de los mismos).

Luego se entró en una segunda fase, de *participación plena* que permitió acceder a significados más profundos de la práctica social y que posibilitará el aporte cualitativo a los resultados obtenidos.

Se grabaron las pantallas para la posterior recuperación y análisis de los mensajes, y también los mensajes electrónicos intercambiados entre la docente investigadora y las estudiantes, etapa que se va realizando en circunstancias espacio temporales diferentes al momento de recolección, a través de la observación diferida ya mencionada.

La mayoría de las experiencias formativas virtuales, en la expresión de Silva, J. y Gros, B. (2007), responden a marcos teóricos claros. Sin embargo, las metodologías utilizadas para el análisis de las intervenciones difieren tanto en el qué analizar cuanto en el cómo analizarlo. Se suma a esta situación el hecho que no siempre resulta posible y útil hacer uso de los modelos de categorización vigentes, situación que lleva a que los investigadores utilizando una metodología inductiva, generen categorías a partir de las interacciones concretas en observación. Esta situación agrava el problema de la fiabilidad y validación en el proceso de categorización y análisis (se piensa que el recurrir a expertos puede colaborar en esta etapa).

Silva Quirós y otro (2007) dan cuenta de los principales protocolos de categorías utilizados en la actualidad para analizar el proceso interactivo durante la colaboración mediada por computadora.

El modelo más usado es el de Henri (1992), basado en un marco teórico cognitivo y metacognitivo, que utiliza las siguientes dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. Como unidad de análisis toma las unidades temáticas Gunawardena y otros (1997), se apoyan en el marco teórico del constructivismo social, y distinguen las siguientes dimensiones: comparte/compara información, descubrimiento y exploración de la disonancia o inconsistencias, negociación del conocimiento/construcción del conocimiento, prueba y modificación de la síntesis propuesta, acuerdo entre aportaciones y aplicación de nuevos significados. Toman como unidad de análisis el mensaje. Al igual que Henri, no dan cuenta de la fiabilidad sugerida.

Garrison, Anderson y Rourke (2001) no explican su marco teórico. Utilizan las siguientes categorías: presencia social, presencia cognitiva, presencia didáctica. La unidad de análisis es el mensaje.

Jarvela y Hakkinen (2002), se basan en el constructivismo social. Sus categorías de análisis son: a) tipo de contribución (teoría, experiencia, sugerencia, comentario), y b) nivel de discusión (nivel

de discusión, discusión progresiva, bajo nivel de discusión). Su unidad de análisis es tanto el mensaje cuanto la discusión completa. La fiabilidad está dada por un acuerdo porcentual.

Puede afirmarse que son recientes los estudios que avanzan sobre la simple descripción de los mensajes en los foros de comunicación asincrónica, analizándolos como oportunidad de promoción de conocimiento y aprendizaje.

En la investigación que se está realizando -de tipo descriptiva en tanto organiza y resume lo que ocurre en una interacción en línea- se recurrirá al modelo desarrollado por Anderson, Garrison, Archer y Rourke, tomando sus categorías y subcategorías para el *análisis de los datos*. Una mayor explicación de la metodología utilizada y un análisis que incorpore elementos cuantitativos (número de intervenciones, cadenas de diálogo, temática de las intervenciones, tipo de intervenciones), permitirá aumentar la fiabilidad tal como lo expresan Gros y Silva (2006). Los investigadores mencionados afirman que para entender las relaciones entre la construcción del conocimiento y el soporte pedagógico en un determinado contexto educativo, es necesario tener un enfoque holístico que permita analizar la interacción entre las diferentes dimensiones que intervienen: patrones de interacción, características del discurso, cómo se produce el proceso de construcción del conocimiento y cuál es el papel del profesor en las intervenciones.

En un breve párrafo se desea hacer una referencia a la postura teórica de Garrison, que explica el porqué de la elección de sus categorías para el análisis de los datos. Recordamos el interés de Garrison y otros (1989) en aplicar la tecnología de las telecomunicaciones y la informática a la educación a distancia. El punto de inicio de su teoría es la transacción educacional entre el docente y el alumno, es decir, la búsqueda del entendimiento y el conocimiento a través del diálogo y el debate. Para Garrison el proceso de aprendizaje requiere interacción con el docente. El control al que alude está basado en la interrelación entre independencia (el alumno es dirigido por él mismo), habilidad (capacidad para aprender independientemente) y el apoyo (caracterizado por los medios disponibles para guiar y facilitar la transacción educacional).

Determinar la unidad de análisis también llevó su tiempo. ¿Tomaríamos unidades sintácticas: la palabra, la proposición, la frase o el párrafo? ¿Unidades temáticas - unidad de pensamiento que expresa una idea única de información extraída de un segmento del contenido de la intervención? ¿Sería todo el mensaje una unidad de análisis?

Congruente con el modelo elegido, la unidad de codificación será el mensaje completo, por lo que se adelanta que algunos mensajes podrán ser codificados en más de una categoría, por cuanto corresponden a aspectos complementarios en la situación de aprendizaje y enseñanza.

Al momento de esta presentación, en el weblog se encuentran ochenta y tres comentarios. Serán algunos más los post a codificar, puesto que estamos al cierre del Curso. Es probable que para facilitar *el proceso de codificación* se utilice el ATLAS TI (software para análisis de datos cualitativos). Cada mensaje que se analice será codificado en por lo menos una de las tres categorías que propone el modelo. Si se encontraran situaciones que no pudieran ser incluidas en las categorías y subcategorías de referencia, se crearán nuevas categorías, convenientemente definidas y ejemplificadas, de modo tal que se integren de forma apropiada a la propuesta inicial. Un mensaje puede referirse a más de un tema al interior de la misma

dimensión. Ante esta situación se realizará una codificación múltiple cuidando que el contenido del mensaje no pierda continuidad de significado.

Se atenderá muy especialmente a la *concordancia entre codificadores* (investigadora y pasante), en procura de fiabilidad y validación. Las investigadoras responsables de la codificación, trabajarán al inicio de manera independiente, con posteriores reuniones para poner en común y comparar las codificaciones realizadas.

Durante la última quincena de julio - coincidente con la finalización del trabajo con los contenidos de la asignatura -, se empezó a diseñar el guión de la entrevista electrónica para obtener datos que no resultaron posibles de lograr a través de la observación participante. Es propósito de la entrevista ampliar la información sobre aspectos que hacen a las dimensiones cognitivas y didácticas, principalmente. Puede hablarse en este momento de una *observación participante plena*, como ya se mencionó.

La instancia mencionada permite a las participantes reflexionar sobre su propia práctica en el espacio digital compartido, narrar su experiencia personal, sus impresiones, reflexiones, sentimientos, valoraciones sobre su estancia en el espacio utilizado. Interesa que den a conocer sus percepciones subjetivas y principalmente expresen el significado que le atribuyen a su participación en el weblog.

La lógica del guión trata de recoger lo central para la indagación, es decir, en qué medida el espacio virtual ha sido significativo para aprender en línea. El guión de la entrevista on-line - que indica los temas sobre los cuales preguntar -, utilizó ideas de Leonor Gómez Cabanes (2006) y Ardévol y otros (op.cit). Se elaboró a partir de las impresiones y datos recogidos durante la observación participante y tomando como objetivos, los fijados para el Curso y para la indagación. La guía va de lo más general a lo más específico iniciándose con una primera pregunta general, descriptiva, amplia, indirecta.

A partir de la relación que se había generado en la experiencia, se decidió que este primer disparador de la entrevista fuese ubicado en el espacio público. Se pretendió que produjera un desarrollo argumental, extenso, discursivo. Puede leerse en el primer mensaje que convoca a la entrevista: ..."En realidad más que una pregunta les estoy pidiendo una narración, que podríamos titularla: "Relato de mi vida personal en Internet" o "Relato de la historia de mis experiencias personales en Internet"...

Las respuestas a esa primera pregunta han sido muy breves. Por el hecho de ofrecer escasa información, se han preparado otras más concretas. Por no tener un conocimiento personal de las participantes sino sólo a través del contacto electrónico en el blog y en el correo - y al entrar a niveles de información más personales -, se están haciendo llegar las nuevas preguntas a través del correo electrónico.

Para la autora de esta comunicación, y por ser la primera vez que utiliza la entrevista electrónica como instrumento de recolección de datos, resultaron muy oportunas las observaciones de Bampton y Cowton (2002), quienes marcan la ventaja de la respuesta reflexiva que ofrece este tipo de entrevista y la necesidad para el investigador de saber esperar la respuesta, para insistir sin causar efectos contraproducentes. Además, nos preguntamos: ¿estamos pudiendo captar el

contexto socioemocional, el clima de cada entrevista sólo a partir de caracteres escritos? ¿Cómo tratamos de lograr que la comunicación que establecemos sea fluida y entendible? ¿Cuáles son las señales que darán cuenta de ello? ¿Podremos lograr que las estudiantes sientan que están siendo escuchadas? ¿Sería oportuno señalar un día y horario para entrevistarnos? ¿Dialogarán con la compañera del centro de pertenencia con la que comparten la experiencia? ¿Tomarán la entrevista con compromiso? ¿Habrá sinceridad en la respuesta? Idéntica preocupación conlleva la creación del contexto de la entrevista, que no estará delimitada por objetos, ni localizaciones físicas, sino solamente por el lenguaje.

Se está sintiendo el ritmo de la entrevista. Y son varias las preguntas que van surgiendo: ¿cuál ha sido la experiencia personal en el blog, concretamente, con relación al aprendizaje? ¿Se han conectado entre sí por mail? ¿Con qué propósito? ¿Con quiénes se relacionaron más en el espacio blog? por qué creen que eso ocurrió? ¿Cómo vieron la organización interna del espacio blog (reglas, normas)? ¿Cómo sintieron el ritmo del blog a través de las participaciones propias y ajenas? ¿Cómo vieron la longitud de los mensajes y la cantidad de información que ofrecían? ¿Cómo sintieron o vieron su identidad en pantalla? ¿Creen que tomaron algunas formas de expresión y/o de mostrarse diferentes a las que utilizan en sus relaciones personales? ¿Cuáles son sus reflexiones sobre el hecho de mantener diálogos en un blog? ¿Cuál es lugar que ocupa el weblog para sus aprendizajes al interior de la asignatura? ¿Qué les hubiera gustado que ocurriera en el blog que no ocurrió? ¿Podrían decir que la naturaleza de la nueva situación de aprendizaje impactó significativamente en el aprendizaje total del Curso?

Sabemos que estamos en el momento de analizar la transformación de la técnica de la entrevista en un nuevo medio y que tendremos también que modificar el análisis que de las mismas vamos a realizar, a partir de un modo comunicativo textual, asincrónico y relativamente interactivo.

Conclusiones

Las posibilidades de aprendizajes cooperativos, abiertos, flexibles, ofrecidas por la presencia de Internet, despiertan el interés de docentes y de investigadores, por conocer las características que estas nuevas formas de aprendizaje pueden aportar.

Como investigadores y docentes debemos preguntarnos sobre la calidad de esos procesos de formación y aprendizaje.

El desarrollo de modelos para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje en línea a través del estudio de los registros de las interacciones en línea, han acrecentado las dimensiones en estudio, lo que permite disponer de categorías de análisis apropiadas a los objetivos y contextos de las investigaciones y de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

La comunidad en línea es una variable muy importante en la enseñanza en línea pero es necesario investigar más sobre la forma cómo se produce.

La investigación del aprendizaje en estos nuevos ambientes electrónicos, exige un enfoque interdisciplinario. Muy especialmente, el análisis del discurso desde un punto de vista lingüístico,

cultural, social, psicológico, etc. es una muestra de los caminos que va transitando la investigación del aprendizaje a través de Internet.

Creemos aportar con esta ponencia, sobre los métodos y procedimientos con los que estamos trabajando desde nuestro grupo de investigación, intentando comprender y enriquecer los nuevos ambientes de aprendizaje que la tecnología deja disponibles. Probando con dimensiones de estudio relevantes para la educación. Sumándonos a las investigaciones que consideran los procesos sociales, cognitivos y didácticos implícitos en la comunicación.

Referencias

ARDEVOL, E., BELTRÁN, M., CALLÉN, B. y PÉREZ, C. (2003). "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea." *Athenea Digital* N°3. En línea: <http://antalya.uab.es/athenea/nem3/ardevol.pdf> (consulta: abril 2007).

BAMPTON, Roberta y COWTON, Christopher J. (2002). "The E-Interview". *Forum: Qualitative Social Research*. En línea: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02bamptoncowton-e.htm> (consulta: marzo 2007).

BERTÁN, M., PÉREZ, C. y CALLÉN, B. (2002). "Dialogando entre líneas. Reflexiones en torno a la experiencia etnográfica en chats: la entrevista semi-estructurada online. Comunicación presentada al 1er. Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad. En línea: <http://cibersociedad.net/congreso/cos.htm> (consulta: marzo 2007)

GARRIDO, Antoni (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. En línea: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf> (consulta diciembre 2006).

GÓMEZ CABRANES, Leonor (2006). "Tras las huellas de los e-nómadas. Reflexiones metodológicas en torno a una experiencia de etnografía digital en foros sobre Extremadura". Comunicación presentada al III Congreso Online Observatorio para la CiberSociedad. En línea: <http://www.cibersociedad.net/confres2006/gts/comunicacio.php?id=355> (consulta: mayo 2007).

GROS, B. y SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16. En línea: <http://www.um.es/ead/red/16> (consulta: mayo 2007).

HINE, Christine (2004). Etnografía virtual. (Capítulo 1) Editorial UOC. Barcelona. En línea: <http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf> (consulta: mayo 2007)

MAYANS i PLANELLAS, Joan (2002). "Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio. Fuente original: *Revista Quaderns de l'ICA*. En línea: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=23>.(consulta: mayo 2007).

KEEGAN, Desmond (editor) (1993) Theoretical principles of distance education. Routledge. New York.

LIMA SILVAIN, Graciela (2006). "Indicadores de calidad en un proceso puntual de formación de profesores en línea". En Claves y retos de la TICs en la Formación de Recursos Humanos. Propuestas, investigaciones, reflexiones y casos. EDUTIC. Bs.As. 2006. ISBN 987-05-1566.

----- (2001). "Comunicación en un grupo de aprendizaje mediado electrónicamente". IX Encuentro AIESAD. Cartagena de Indias. Colombia. En Carpeta Bibliográfica Universidad de Tolima, Colombia. En línea: <http://216.226.222.235/webct/homearea/homearea>

MARCELO, Carlos y PERERA, Víctor Hugo (2004). El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. *Bordón*. Vol.56, Nos.3 y 4. En línea: <http://prometeo.us-es/idea/mie/pub/marcelo/bordon.pdf> (consulta: enero 2007).

SILVA, Juan y GROS, Begoña (2007). Una propuesta para el análisis de las interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. En SANCHEZ, M° Cruz y REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco I. (Coords). Estudio de los comportamientos emocionales en red (monográfico en línea). *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol.8 N°1. Universidad de Salamanca. En línea: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_silva_gros.pdf (consulta: junio de 2007).

WENGER, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós. Barcelona.