

## INTERNET, CAMPO Y HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

Pese a ser un fenómeno extendido, no han sido muchas hasta el momento las investigaciones publicadas sobre la participación pasiva o *lurking*; menos aún si se trata de comunidades virtuales o cibercomunidades cerradas; nos referimos a aquéllas que son sólo accesibles para los miembros de la misma y no para cualquier internauta de modo libre. Por ello decidimos llevar a cabo un estudio de caso en un grupo formado en un campus virtual, pero no ligado a procesos formativos estructurados. Así, la Red no solo ha sido el campo de investigación, sino que, tal y como presentamos en este artículo, la hemos integrado en el proceso investigador que hemos llevado a cabo.

Por último, quisiéramos apuntar que incidiremos más en la reflexión sobre aspectos metodológicos que sobre los resultados en sí, los cuales pueden consultarse en otros trabajos del autor.

*Palabras clave: estudio de caso, comunidad virtual, participación pasiva*

## INTERNET, FIELD AND TOOL OF RESEARCH.

Despite being an extended phenomenon, the research published on the passive participation or lurking has not been many up to the moment; still less if they are closed virtual communities or cyber-communities; we refer to those that are only accessible for its members and not for any internet user freely. Because of that we decided carry out a study of case in a group formed in a virtual campus, but not bound to structured formative processes. Thus, Internet not alone has been the field of research, but, as we present in this article, we have integrated it into the investigative process that we have carried out.

Finally, we would want to note that we will emphasize more in the reflection on methodological aspects than on the results will affect in themselves, which can be consulted in other works of the author.

*Key words: study of case, virtual community, passive participation*

## INTERNET, CHAMP ET OUTIL D'INVESTIGATION

Malgré le fait d'être un phénomène très étendu les investigations publiées à propos de la participation passive ou lurking, non pas été trop nombreuses jusqu'à présent; d'autant moins s'il s'agit des communautés virtuelles ou cybercommunautés fermées; nous parlons de celles qui sont seulement accessibles par les membres de cette communauté et pas par n'importe quel internaute de manière libre. C'est à cause de cela qu'on a décidé de faire un étude de cas au sein d'un groupe formé dans un campus virtuel, mais pas du tout lié à des processus de formation réglés. C'est ainsi que le réseau d'Internet n'a pas été seulement le domaine d'investigation, mais aussi, tel que nous le présentons en cet article, nous ne l'avons pas intégré dans le processus d'investigation qu'on a mené.

Nous voudrions, pour en finir, remarquer que nous tiendrons plutôt compte sur la réflexion méthodologique que dans les résultats proprement dits, lesquels d'ailleurs, pourront être consultés dans d'autres travaux de l'auteur.

*Mots clefs: étude de cas, communauté virtuelle, participation passive*

## INTERNET, CAMPO Y HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

Iñaki Murua Anzola

inakimurua@gmail.com

HABE<sup>1</sup> (Instituto para la Alfabetización y Reeskaldunización de Adultos). Organismo Autónomo del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.

### 1.-INTRODUCCION

Resulta indudable que las tecnologías de información y comunicación (TIC), e Internet en particular, ofrecen grandes posibilidades de socialización e interacción personal. Así, la relación entre tecnología y sociedad está variando el soporte de las relaciones comunitarias (García Aretio, 2006) de modo que la aparición de un nuevo tipo de comunidad parece ser un hecho, que aunque discutido, es ampliamente aceptado (Kloos, 2006: 18); nos referimos a las comunidades virtuales, cibercomunidades, comunidades on line... Por otra parte, coincidimos con Kaplún (2005) en que cuando se trata de grupos de adultos con una experiencia de trabajo importante, resulta fértil pensar el espacio educativo como comunidad de aprendizaje, donde todos pueden aportar conocimientos y experiencias, problemas y dudas que vienen de su práctica cotidiana. Une ambos aspectos Marqués (2001) al señalar que “las comunidades virtuales de profesores constituyen un magnífico medio de formación continua y de obtención in time de los apoyos cognitivos y emotivos que se pueden necesitar”. Las razones apuntadas hasta ahora son algunas de las principales que impulsaron la creación en 2002 de un grupo en la Red, dirigido básicamente a miembros de los equipos directivos de los centros del sector de euskaldunización de adultos en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Sin embargo, no conviene obviar que es complejo aprender en comunidad, sea ésta virtual o no, y que existen dificultades; por ejemplo, para compartir conocimientos y experiencias (Lewis, 2002) o para dedicar un tiempo a escribir ideas y prácticas para hacerlas públicas (Vásquez, 2004).

Hemos podido constatar, asimismo, la existencia de un fenómeno que se manifiesta en la mayoría de las comunidades del tipo que reseñamos en el párrafo anterior. Nos refe-

rimos a la participación pasiva o *lurking*; explicado de modo esquemático, se trata de que los miembros leen los mensajes que se cuelgan en los espacios comunes pero no aportan los suyos.

Apunta Mc Dermott (Gómez y Gewerc, 2002) que una comunidad generalmente “está constituida por un núcleo pequeño de personas muy activas que se mantienen involucradas en el quehacer de la comunidad y por una extensa periferia formada por muchas personas que vienen y van”. Coincide en buena medida con Rafaeli, Ravid y Soroka (2004) quienes remarcan que mientras que la participación en las actividades de comunidades virtuales es crucial para la supervivencia y desarrollo de las mismas, muchas personas prefieren la participación pasiva; estos autores hablan de “asimetría”.

Por otra parte, es cierto que es un comportamiento complejo y que se está demostrando que existen muchas razones para que los participantes se limiten a observar; más aún, hay quienes son participantes activos en unos grupos y lurker en otros (Nonnecke y Preece, 2001). Asimismo Rafaeli et al. (2004) plantean que no es necesariamente disfuncional y que hay contextos en los que puede servir como audiencia.

De todos modos, nos deja de preocuparnos, dado que consideramos que la “comunicación” es imprescindible para poder hablar de “comunidad”. A esta preocupación se sumó al hecho de que la mayoría de las investigaciones que pudimos hallar sobre la cuestión se habían llevado a cabo en comunidades abiertas, aquéllas en las que cualquier internauta interesado puede participar sin que se le exija ningún requisito; no era éste nuestro caso.

Al mismo tiempo, el cambio previsto de la plataforma que albergaba al grupo nos abría nuevas posibilidades, de modo que la investigación podía tener una aplicabilidad real.

Apuntar, por último, que en el presente artículo incidiremos en la parte metodológica de la investigación que llevamos a cabo en la primavera de 2006 sobre la participación en el grupo “Egitasmoa eta Memoria” (“Plan y Memoria”). Quien esté interesado en profundizar en los resultados, puede consultar otros trabajos que hemos realizado sobre el tema (Murua, 2006, inédito)

## 2.- EN TORNO AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

El grupo objeto de estudio se creó en diciembre de 2002 en la Intranet de HABE, Organismo Autónomo de la Consejería de Cultura del Gobierno Vasco, dentro de un plan más amplio de formación, asesoramiento y seguimiento de los centros educativos del sector de euskaldunización y alfabetización de adultos.

En cuanto al campus virtual, el entorno de colaboración y de formación fue desarrollado inicialmente por la Universitat Oberta de Catalunya, a través de su Unidad de Transfe-

rencia de Tecnología. Entre las opciones que ofrece está la de saber quién y cuándo ha abierto un mensaje, ya sea en el buzón personal o en los espacios de comunicación comunes del grupo (ver imagen 1).



Imagen 1. Captura de la plataforma HABenet: información sobre quién y cuándo ha escrito un mensaje y quién y cuándo lo ha leído.

Es un grupo cerrado, dado que debe solicitarse el alta para ser miembro del mismo, pero, al tiempo, la adscripción es voluntaria. No existe un código de comportamiento establecido, por lo que quienes pertenecen al grupo no tienen obligación de postear. Asimismo, conviene aclarar que no está asociado a un curso formativo concreto con una duración temporal determinada.

A lo largo de su estos años han contado con un total de 212 miembros; en concreto, en primavera de 2006 eran 145. Durante este periodo hemos podido observar que, si bien las actitudes y modos de participación de las personas pueden variar a lo largo del tiempo, cabe considerar a la mayor parte de los miembros como “silenciosos” (García Aretio, 2003: 180): el 71% entraba dentro de esta categoría. En otras palabras, podemos decir que la mayoría son pasivos, pero internamente activos, dado que aunque no suelen participar sí leen los mensajes que se generan. Más aún: también constatamos la existencia de un grupo de miembros, a los que podíamos considerar como “masa crítica” que leían todos los mensajes al poco tiempo de colgarlos en los espacios comunes.

### 3.- METODOLOGIA DE INVESTIGACION

Si hablamos de paradigmas, atendiendo al esquema clásico, consideramos en un primer momento que podíamos situarnos en el paradigma interpretativo, por razones tales como la involucración personal del investigador, la existencia de un interés práctico o el planteamiento ideológico, de corte humanista. Sin embargo, observando aportaciones más recientes, vimos que hay autores que defienden que aparece un nuevo paradigma de la mano de Internet, denominado sociotécnico; señala Domínguez Figaredo (2003: 279) que la filosofía del mismo “es, en esencia, similar a la cualitativa, si bien los métodos de ésta han de adaptarse a los nuevos medios y contextos culturales e introducir variables propias del enfoque crítico que enriquezcan los análisis interpretativos.” Nuestra propuesta, como veremos a lo largo de este artículo, se situaba en estos parámetros.

Consideramos, por lo tanto, que debíamos investigar desde un planteamiento básicamente cualitativo. Atendiendo a otras referencias estudiadas y a nuestro propio contexto, optamos por el estudio de caso como alternativa más adecuada para nuestra investigación, dado que, además de resultar una vía apropiada para investigadores individuales, el objetivo básico era comprender el significado de una experiencia en su totalidad. Como forma de tener una visión más global y holística de nuestro objeto de estudio, juzgamos imprescindible una visión plurimetódica, de triangulación de técnicas y fuentes para la recogida de datos. Así, en esta investigación, dentro de la búsqueda de rigor científico, podemos encontrar dos tipos de triangulación: de datos, recogidos en diferentes espacios, y de técnicas (Denzin, 1978 en Ruiz Olabuénaga, 1996: 112 y ss).

En efecto, decidimos utilizar cuatro técnicas para la recogida de datos: grupos de discusión, entrevistas, cuestionario y análisis de documentos. Dado que el campo, el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación, es el ciberespacio, valoramos que tuviera su reflejo en nuestra tarea investigadora. Así, tal y como describiremos de modo más detallado con posterioridad, además de obtener datos mediante vías o tecnologías que cabe considerar como tradicionales, apostamos por servirnos también de la comunicación mediada por ordenador (CMO). Como complemento, decidimos llevar un diario donde recoger comentarios, anécdotas, descripción de situaciones... que pudiera ilustrar si fuera preciso la investigación.

Pretendimos asegurar el rigor en la recogida de datos, tratando de llegar a la saturación informativa (suficiencia) y seleccionando la información de acuerdo a las necesidades teóricas del estudio (adecuación). Así, el muestreo que planteamos, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, fue intencional, dinámico y secuencial: del universo formado por quienes pertenecían al grupo, destacamos a quienes entraban con prontitud o quienes constituían casos especiales, como una directora que pasó de ausente a pasiva después de tres años de pertenecer al grupo.

Antes de avanzar más realicemos un par de observaciones. Participaron en el proceso de recogida de datos 118 personas, lo que supuso que obtuviéramos información de cerca del 80% de los miembros del grupo, si bien cada participante sólo informó por una de las vías. Por otra parte, el trabajo de campo se realizó en euskera, lengua habitual de trabajo y comunicación de los miembros del grupo, si bien con posterioridad se tradujo toda la información al castellano.

Una vez conseguidos los datos, empleamos distintas estrategias de análisis y tratamiento, de acuerdo con la naturaleza de los mismos. Utilizamos tablas y porcentajes cuando se trató de datos cuantitativos, mientras que para elaborar la información de tipo cualitativo, redujimos los datos y los organizamos, tratando de ir más allá de una mera descripción o de ofrecer los datos de modo directo.

Confeccionamos un diagrama de Ishikawa en el que representamos todas las razones esgrimidas, agrupadas por categorías, y una matriz de doble entrada, en la que recogimos las principales categorías y la importancia relativa dada por los participantes en cada técnica. Una última decisión fue dar la oportunidad a quienes participaron como informantes de tener acceso a las conclusiones provisionales, de modo que pudieran opinar sobre las mismas y, así, enriquecer el proceso y el producto de la investigación.

En cuanto a límites, hay que considerar que la interacción social previa pudo influir en el proceso de recogida de datos, así como el problema ligado a la condición del investigador, dado que se trata de uno de los responsables del grupo. Existen otros de carácter técnico, relacionados con las posibilidades que ofrece la plataforma, y aquéllos que tienen que ver con la alfabetización digital de los miembros que participaron en el proceso de recogida de datos.

#### 4.- CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS TÉCNICAS EMPLEADAS

##### 4.1 Grupos de discusión.

Optamos por esta técnica pese a ser conscientes de antemano de que no respetaríamos algunas de las condiciones formales de la misma en su versión más ortodoxa, como que todos los participantes no se conocieran entre sí ni conocieran al moderador.

Por un lado, llevamos a cabo una sesión presencial, con ocho participantes y una duración de una hora y diez minutos, sesión que fue grabada, previo permiso de quienes asistieron, y con posterioridad transcrita y traducida. La sesión transcurrió de modo satisfactorio, pese a los recelos iniciales debidos al desconocimiento de la técnica y de los participantes entre sí. Estos dos aspectos nos parecieron positivos, en la medida que el planteamiento y la selección de los participantes resultaban acordes con los mínimos exigibles de cara a la validez de la sesión.

Por otra parte, pensamos organizar al menos otro grupo de discusión on line; pese a las reticencias de algunos autores (Callejo, 2001: 189). Por el contrario, es cierto que realizar una entrevista de grupo en línea puede aportar datos significativos, tales como la habilidad tecnológica del interlocutor y el uso del lenguaje en estos espacios (Hamman, 1996 citado por Ardèvol et al., 2003). Otras ventajas de los grupos on line son el coste, dado que no hay gastos imputables a transporte, y el ahorro de tiempo en la transcripción, caso de que la CMO sea por medio escrito.

Vistas las opciones que se nos ofrecían en la Red, optamos por utilizar el programa Skype<sup>2</sup>, atendiendo a criterios de sencillez y economía. En abril de 2006 el programa citado permitía hablar de modo simultáneo con otras cuatro personas y también daba la opción de chatear de forma escrita. Valoradas las dos opciones, escogimos la segunda.

Entre las ventajas, teníamos que la moderación era más sencilla y que la conversación quedaba escrita, por lo que se adelantaba en el trabajo de transcripción; también era más sencillo desde el punto de vista técnico, al no requerir más instrumentos que la pantalla y el teclado del ordenador.

Como contrapartida, lógica y conocida, las características específicas de los chats con el esfuerzo que exige leer y escribir; sin embargo, hemos defendido su uso en formación de profesores (MURUA, 2005a) y, en general, en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (MURUA, 2005b) y consideramos que son experiencias extrapolables a esta situación.

Otra posible fuente de problemas era que los participantes debían bajarse el programa si no lo tenían y el posible desconocimiento del mismo. De todos modos, también presuponimos que, dado el modo de selección de participantes, no les resultaría complejo ni el proceso de instalación de Skype ni el uso del mismo, tal y como sucedió.

Al final, considerando las características del medio a emplear, decidimos realizar dos sesiones con cuatro participantes cada una, y no una sesión con ocho personas, atendiendo en la selección a los mismos criterios de combinar homogeneidad y heterogeneidad que marcamos para el grupo de discusión presencial. Las llevamos a cabo en abril de 2006, con una duración aproximada de una hora cada una.

#### 4.2 Entrevistas.

Planteamos realizar entrevistas individuales y monotemáticas o focalizadas. Consideramos que debíamos tener especial cuidado con lo que podríamos catalogar como barreras o inhibidores de la comunicación interpersonal (Vallés, 2000: 214) tales como la falta de tiempo o la incapacidad relativa del entrevistado para comunicar la información. Por ello, y aunque en un principio no estaba así previsto, optamos por utilizar dos vías de comunicación; usar sólo la CMO podría inhibir a algunos de los participantes y, de hecho, encontramos alguna negativa a participar por incomodidad con el medio. Por el contrario, el teléfono resultaba una tecnología prácticamente invisible. Así, llevamos a cabo entrevistas telefónicas semiestructuradas y entrevistas muy estructuradas sirviéndonos de CMO.

Al igual que mencionábamos en los grupos de discusión “virtuales”, el estilo característico de las conversaciones telefónicas y de la CMO iba a condicionar la forma de realizar las entrevistas; por ejemplo, la falta de información visual era una limitación a asumir. Por el contrario, se han encontrado aspectos positivos a no llevar a cabo las entrevistas en espacios formales y poder realizarlas en/desde el ambiente particular de cada persona, sin tener que desplazarse ni adaptarse a un entorno desconocido (Ardèvol et al., 2003).

Con respecto al entrevistador no había elección posible, aún siendo conscientes de los posibles problemas que pudieran derivarse de las relaciones de estatus. Como contrapartida, no eran previsible problemas de contacto y presentación; además, hicimos un esfuerzo consciente para adecuar en cada caso el lenguaje al interlocutor (tratamiento, dialecto...)



Imagen 2. Captura del programa vveew

Realizamos trece entrevistas vía telefónica, en horario previamente acordado con cada participante. Estas sesiones no fueron grabadas, sino que el entrevistador tomó notas de todas y cada una de ellas. Cumplimos la recomendación de Ruiz Olabuénaga (1996: 189) de que “la grabación es menos importante que la obtención directa y que la calidad de la información”, evitando, en todo caso, “romper la interacción humana viva”. Se siguió el guión previsto, pero no de forma estricta, sino a modo de orientación.

En cuanto a las entrevistas on line nos servimos de las preguntas del cuestionario, al cual nos referiremos más adelante. De las nueve entrevistas realizadas en total, en ocho utilizamos el programa vyew<sup>3</sup>, de tal forma que el entrevistado visualizaba el cuestionario previsto a través de la pizarra compartida mientras contestaba a través del chat y podía matizar sus respuestas o responder a nuestras peticiones de aclaración (imagen 2) Dispusimos de la transcripción de manera inmediata a través de las posibilidades que nos ofrecía el programa.

En un noveno caso, debido a problemas con el programa en cuestión, utilizamos como alternativa de última hora el chat de la plataforma HABEnet (imagen 3); fue más complejo dado que tuvimos que escribir todos y cada uno de los items, si bien el nivel de alfabetización digital de la entrevistada ayudó a que resultara factible sin mayores contratiempos.



Imagen 3: Captura de la sesión de chat realizada en la plataforma HABEnet el 23 de marzo de 2006.

### 4.3 Cuestionario

Éramos conscientes de que los cuestionarios no son una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa. Sin embargo, cabe argumentar que posibilitan obtener un amplio abanico de información de un número considerable de personas, cuya opinión y valoración es relevante siempre que se respeten una serie de premisas fundamentales, como que no se consideren como técnica única y fundamental (Gregorio, 2002: 152); de hecho, es ésta una condición que cumplimos en esta investigación.

En la fase de diseño, se comenzó a trabajar a partir de los objetivos pretendidos y del cuestionario realizado por Preece et al. (2004), traducéndolo y adaptándolo; también consideramos estudios de audiencia de Internet e indicadores utilizados en este campo.

De este modo se acabó configurando una primera versión del mismo. Se planteó como mixto, con preguntas cerradas y abiertas, si bien en la mayoría de los casos fueron preguntas de opción múltiple, introduciendo en la última de todas ellas la posibilidad de que el encuestado aportara posibles opciones o alternativas no contempladas, así como que ampliara o matizara sus respuestas.

La fase de validación, que podemos considerar como validez de contenido, se realizó por medio de una prueba de jueces durante el mes de febrero de 2006. Los seis jueces coincidieron en considerarlo válido para la investigación planteada y realizaron sus aportaciones críticas. Una vez redefinido el cuestionario, procedimos a realizar una prueba piloto con media docena de miembros del grupo, de cara a detectar posibles dificultades en cuanto a recepción y reenvío del mensaje que acompañaría al cuestionario, así como de manipulación del formulario en sí. Las respuestas obtenidas confirmaron que no existían problemas, que era sencillo y rápido de responder.

Enviamos un total de 110 mensajes de correo electrónico con la encuesta en un archivo anexo, en formato formulario de word, de modo que tratamos de llegar al 100% de la población a la que queríamos acceder, constituida por todos los miembros del grupo que no participaron en las otras técnicas de recogida de datos. Los envíos se realizaron a las direcciones personales de los participantes, y en aquellos casos en que desconocíamos la misma o carecían de ella, a la dirección del centro en el que trabajaban. Los primeros mensajes se enviaron el 30 de marzo de 2006, y se volvió a enviar un mensaje recordatorio pasada una semana a quienes no habían contestado.

En el plazo marcado de un mes, nos respondieron al cuestionario un total de 80 participantes, esto es, aproximadamente un 73%. Por otra parte, nos advirtieron desde los centros que por distintas razones (enfermedades o incapacidades laborales largas, cambios de trabajo) ocho personas no podían contestar al cuestionario enviado. Consideramos que el número de respuestas obtenidas fue satisfactorio para lo que suele ser habitual en las encuestas; Rodríguez Gómez et al. (1996: 186) por ejemplo, indican que los porcentajes de cuestionarios devueltos a menudo no superan un 40-60%.

#### 4.4 Análisis de documentos

En nuestro caso, y por razones de trabajo, tenemos acceso a los documentos institucionales que los centros educativos del sector, atendiendo a la normativa en vigor, entregan a la Administración (HABE); entre aquéllos están las memorias y los planes anuales de centro. De ahí que no tuviéramos problemas de disponibilidad ni de muestreo. En definitiva, entendimos que podíamos considerarlos como datos secundarios, en la medida que no se realizaron con propósitos específicos de investigación. Asimismo, los documentos eran auténticos, y juzgamos que tenían credibilidad como fuente de información veraz.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2005, examinamos las memorias del curso 2004/2005 y los planes anuales para el 2005/2006 de los 51 centros homologados del Territorio Histórico de Bizkaia, tomando las notas que juzgamos pertinentes.

#### 5.- UN BREVE APUNTE SOBRE LOS RESULTADOS.

Hemos visto que contamos con usuarios habituales de Internet, con un uso que cabe catalogarlo como funcional; coincide con sus características (edad, nivel de estudios, ocupación). De todas formas, la frecuencia de entrada al grupo o al campus virtual es notablemente menor que el acceso a la Red, el cual es prácticamente diario (el uso del correo electrónico es habitual). Más aún, quienes ni siquiera leen los mensajes (miembros “ausentes”) usan Internet más que los “silenciosos”. Nos parece que no acaba de comprenderse el entorno virtual como espacio colaborativo y de comunicación, más allá de poder conseguir información en el mismo, y aunque haya quienes demuestren cierto sentimiento de que debieran participar más, es más general la baja implicación y el escaso conocimiento del grupo, hecho que, de algún modo, entra en contradicción con la adscripción libre y voluntaria.

A nuestro juicio cabe considerarlos como “inmigrantes digitales” (Prensky, 2001), de hecho sólo un 15% de nuestros miembros es menor de 35 años, y en buena medida deben desarrollar aún competencias básicas, sobre todo en lo referente a “comunicación interpersonal” y “trabajo colaborativo en redes” (Marqués, 2000).

Entre las razones de mayor peso para la participación pasiva tenemos la falta de tiempo, que existen otras prioridades y la dinámica del grupo. Consideramos que otra de las variables críticas es la predisposición de los miembros hacia el medio, dado el peso que parece tener lo que podríamos denominar como “cultura de la presencialidad”. Por otra parte, influye que la socialización se haya realizado por vías presenciales en muchos casos (pertenecen a la misma red de centros, han estudiado juntos...).

No olvidemos que la etapa de socialización es una de las que se citan para constituir una comunidad virtual (Brenson-Lazan, 2002; Salmon, 2004) De hecho, hemos detectado

múltiples casos de lurker “activos”, que se comunican mediante otros medios, correo electrónico incluido.

Las vías de solución debieran ir en la línea de mejorar la interacción y la moderación. La oportunidad de “refundar” el grupo podría dar lugar a consensuar y explicitar los objetivos de la comunidad, llegando incluso a elaborar una especie de compromiso escrito. Otra posibilidad sería segmentar el grupo, de modo que a través de la diversificación se atiendan a las distintas disposiciones y necesidades, ofreciendo incluso procesos formativos más estructurados, de tipo semi-presencial o b-learning.

## 6.- REFLEXIONES FINALES.

Los niveles de convergencia y complementariedad obtenidos de las distintas vías de información han resultado satisfactorios. Por otra parte, optar por el uso de las TIC ha tenido una doble vertiente, tal y como resume Postman (Bryndum y Jerónimo, 2005): “toda tecnología supone tanto una carga como un beneficio; no lo uno o lo otro, sino lo uno y lo otro”. Veamos algunos ejemplos.

Al margen de los problemas de conexión y de alfabetización digital, que, de facto, pueden condicionar el desarrollo del proceso investigador, en los casos que se utiliza CMO escrita suele precisarse una mayor moderación o una mayor estructuración. En nuestro caso, la necesidad de preguntar y reconducir el discurso fue mayor en los grupos de discusión on-line que en la sesión presencial y en algunos momentos daba la sensación de que estábamos más cerca de una entrevista grupal que un grupo de discusión puro. Al mismo tiempo, pudimos comprobar una vez más que el silencio en el chat escrito resulta atronador.

Por otra parte, este sistema de comunicación permite que puedan existir conversaciones paralelas e interferencias que no puede controlar el moderador o entrevistador. Pero también consideramos que las entrevistas estructuradas realizadas mediante la pizarra compartida y el chat han sido de gran interés, asimismo facilitan una participación más rica, al no exigir tiempo adicional a los participantes debido a los desplazamientos.

El contacto personal ha tenido un efecto positivo; así, hemos detectado que la relación directa, presencial o no, con los miembros ha supuesto un mayor conocimiento del grupo y un leve aumento de la participación.

Las razones para la participación pasiva no son únicas ni simples; de hecho, podríamos plantear una visión sistémica en la medida que están interrelacionadas e influyen unas en otras; cultura (qué creen y piensan) y modo de trabajo se imbrican. El aspecto tecnológico no es básico para explicar el comportamiento, si bien a medida que sea más invisible permitirá centrarse más en los factores de tipo personal o de dinámica del grupo.

## 7.- BIBLIOGRAFÍA.

ARDEVOL, E.; BERTRAN, M; CALLEN, M; PÉREZ, C. (2003): “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea” *Athenea Digital*, 3, 72-92. [en línea] <<http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>> (1-2-06)

BRENSON-LAZAN, G. (2002): “Etapas de desarrollo y facilitación en una comunidad virtual de aprendizaje” Documento electrónico [en línea] <<http://amauta.org/DesarrolloComunidadVirtual.pdf>> (26-5-05)

BRYNDUM, S.; JERONIMO, J.A. (2005): “La motivación en entornos telemáticos” *RED, Revista de Educación a Distancia*, nº 13. [en línea] <<http://www.um.es/ead/red/13/bryndum.pdf>> (27-3-06)

CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2003): “Investigación educativa en contextos tecnológicos: apropiación metodológica de las nuevas tecnologías” en MEDINA, A.; CASTILLO, S. (coord.). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas.

GARCIA ARETIO, L. (2003): “Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales” en BARAJAS, M. (coord.). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

GARCIA ARETIO, L. (2006): “Nuevos ambientes de aprendizaje”. Editorial de *BENED (Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia)* junio, 2006. [en línea] <<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/bened/bened90.html>> (7-6-06)

GÓMEZ, S.; GEWERC, A. (2002): “Interacciones entre tutores y alumnos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje” *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información y la Ciudadanía. Una visión crítica*. Barcelona, junio de 2002. [en línea] <<http://web.udg.es/tiec/orals/c96.pdf>> (26-5-05)

GREGORIO, P. (2002): Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación. Tesis doctoral. [en línea] <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0305103-222855/>> (1-2-06)

KAPLUN, G. (2005): *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

- KLOOS, M. (2006): *Communities of Practice 2.0*. [en línea] <<http://www.martinkloos.nl/thesis-M.Kloos.pdf>> (30-10-06) Bajo licencia Creative Commons.
- LEWIS, R. (2002): “Grupos de trabajo en comunidades virtuales” [en línea] <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html>> (19-5-05)
- MARQUES, P. (2000): “Competencias básicas y alfabetización digital” Documento electrónico. [en línea] <[http://158.49.119.99/crai/personal/evte2/varios/link\\_externo\\_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm](http://158.49.119.99/crai/personal/evte2/varios/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm)> (15-6-06)
- MARQUES, P. (2001): “Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación”. Documento electrónico. Última revisión: 19/03/06. [en línea] <<http://dewey.uab.es/pmarques/buenidea.htm#comvirtual>> (15-6-06)
- MURUA, I. (2005a). “El chat, más que un pasatiempo en el ciberespacio: una experiencia en formación de profesores”. [CD-ROM] *V Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2005*. ISBN: 84-7632-917-2. [disponible en línea] <[http://inakimurua.googlepages.com/CIVE2005\\_Murua.pdf](http://inakimurua.googlepages.com/CIVE2005_Murua.pdf)> (15-12-06)
- MURUA, I. (2005b): “No estoy solo en el campus” *I Jornadas TIC en la UNED*, abril de 2005, Madrid [en línea] <<http://vicetec.uned.es:8090/webuso/jornadastic/19p.pdf>> (15-6-06)
- MURUA, I. (2006): “Un estudio de caso sobre el fenómeno de la participación pasiva”. [CD-ROM] *IX Congr s Edutec*, Tarragona 2006. ISBN: 84-690-0126-4.
- MURUA, I. “Un estudio de caso sobre el fenómeno de la participación pasiva” D. J. Gallego (dir.) Trabajo de investigación de Doctorado inédito. UNED. Facultad de Educación, Madrid, 2006.
- NONNECKE, B.; PREECE, J. (2001): “Why lurkers lurk?” *Americas Conference on Information Systems*, 2001. [en línea] <<http://snowwhite.cis.uoguelph.ca/~nonnecke/research/whylurk.pdf>> (15-1-06)
- PREECE, J., NONNECKE, B.; ANDREWS, D. (2004): “The top 5 reasons for lurking: improving community experiences for everyone” *Computers in human behaviour*, 2, 1 (en prensa) [en línea] <[http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/CHB\\_Corrected\\_Proof.pdf](http://www.ifsm.umbc.edu/~preece/Papers/CHB_Corrected_Proof.pdf)> (4-11-05)
- PRENSKY, M. (2001): “Digital natives, digital immigrants.” *On the Horizon*. NBC University Press. Vol 9 No 5, October 2001.

RAFAELI, S.; RAVID, G. y SOROKA, V. (2004): “De-lurking in virtual communities: a social communication network approach the measuring the effects of social and cultural capital” 37<sup>th</sup> *Hawaii International Conference on System Sciences* [en línea] <<http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670203.pdf>> (18-11-05)

RODRÍGUEZ GOMEZ, G.; GIL, J.; GARCIA JIMENEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SALMON, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.

VALLÉS, M. (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

VASQUEZ, S. (2004): “Comunidades de práctica y gestión del conocimiento: nuestra experiencia en La Caixa” en BOU, G.; TRINIDAD, C. y HUGUET, L. (comp.) *E-learning*. Madrid: Anaya Multimedia.

#### Notas:

<sup>1</sup><http://www.habe.euskadi.net>

<sup>2</sup><http://www.skype.com>

<sup>3</sup><http://vyew.com>

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia.

MURUA ANZOLA, Iñaki (2007): Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. SÁNCHEZ GOMEZ, M<sup>a</sup> Cruz & REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. (Coords.) Metodología de Investigación Cualitativa en Internet [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]  
<[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_01/n8\\_01\\_murua\\_anzola](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_murua_anzola)>  
ISSN 1138-9737