

**LA ENSEÑANZA
DE LA METODOLOGÍA**

La enseñanza a distancia de las técnicas de investigación social a través de Internet

ANTONIO VIEDMA

Departamento Sociología I UNED
aviedma@poli.uned.es.

Considerar la práctica como un referente imprescindible en la enseñanza de la metodología, supone plantearle al alumno la necesidad de comprender la relación que existe entre la lógica que sistematiza teóricamente los principios de la investigación y la necesidad pragmática del diseño de la misma. La dificultad fundamental del trabajo docente se centra entonces en el diseño y gestión de prácticas en grupo. Crear instrumentos que posibiliten la realización de las tareas y facilitar la comunicación entre los miembros del equipo a formar, son los elementos centrales de la experiencia. Pero, cuando las prácticas se deciden llevar a cabo en la enseñanza a distancia, a las dificultades antes referidas, hay que añadirle las peculiaridades de este modelo educativo. Entonces, se hacen presentes problemas espacio-temporales inéditos en la enseñanza presencial. La experiencia que se presenta ha servido para superar ambas condiciones. La realización de una práctica a distancia por un grupo numeroso de alumnos muestra la necesidad de estas experiencias.

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA

Aprender a investigar, investigando. Esta frase sintetiza la propuesta que se hizo a los alumnos de la asignatura Técnicas de Investigación Social (2.º curso de la licenciatura Ciencias Políticas y Sociología) el curso 2001-2002¹.

¹ La experiencia que se describe en este trabajo forma parte de las estrategias didácticas de la asignatura impartida por Pío Navarro, Javier Callejo, Jesús Gutiérrez y Antonio Viedma en el Departamento de Sociología I (Teoría, Metodología y Cambio Social) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED. El objetivo del estudio fue investigar, de un modo

Desde un punto de vista didáctico, esta idea no parecía incorporar novedades importantes. El objetivo de la misma, aprender a investigar, debe ser considerado un *a priori* por los alumnos que se enfrentan al estudio de esta materia. La forma, investigando, es un método didáctico comúnmente aceptado en ésta y otras áreas de conocimiento. Por lo tanto, ¿qué novedades aportaba el proyecto a la enseñanza a distancia de las técnicas de investigación social?

En principio, podríamos destacar dos. La primera, la realización en equipo de una práctica de investigación real. Aunque no somos los primeros en hacerlo, sí nos consta que este tipo de trabajo, realizado conjuntamente por profesores y alumnos, no es una práctica habitual en la enseñanza superior, y menos aún, cuando ésta es a distancia. Los que trabajamos en este modelo educativo sabemos que la comunicación y el trabajo conjunto son, cuando menos, un nexo débil del sistema.

La segunda novedad a señalar es la utilización intensiva de Internet como espacio de trabajo y comunicación del equipo. Aunque nuestra experiencia previa estaba más relacionada con la investigación que con el trabajo de creación y funcionamiento de un *site*, trabajar en este medio no supuso nunca un problema insoluble. No éramos expertos, nuestro conocimiento informático era básico. No obstante, esta circunstancia no nos planteó demasiados problemas. A pesar de las dificultades, y una vez acabada la primera edición, seguimos pensando que ésta no es una traba suficiente como para detener a nadie que quiera utilizar la Red como base de nuevas experiencias.

Desde un punto de vista docente, varias cuestiones nos indujeron a poner en marcha el proyecto. La primera, la certeza de que no todas las claves de la materia se pueden obtener exclusivamente en los manuales al uso. La segunda, el convencimiento de que el trabajo de campo tendría para los alumnos un doble efecto; por un lado, les revelaría las dificultades que existen en la práctica para hacer compatible teoría, acción y proceso real de investigación. Por otro lado, obtendrían una referencia aproximada del conjunto de decisiones a tomar cuando, en un futuro, deban enfrentarse con la necesidad de realizar proyectos de investigación.

Por último, e importante también para nosotros, la experiencia nos procuraba la oportunidad de crear un espacio comunicativo original. En él, los alumnos serían los protagonistas. Las dudas, los problemas y las dificultades ante el trabajo, casi autista, que produce este modelo educativo, podrían ser expresados a los profesores y a otros compañeros sin restricciones. Con ello se rompía, de alguna manera, el modelo protestante que caracteriza a este tipo de enseñanza (Moya, 1976).

Decididos a intentarlo, la primera pregunta que surgió aludía directamente al diseño: ¿cómo poder realizar prácticas reales en equipo en la enseñanza

exploratorio, los usos y hábitos que los usuarios de Internet tenían en su relación con el medio. Cualquiera que esté interesado en los materiales brutos obtenidos, se puede poner en contacto con nosotros a través del correo-e. tis@poli.uned.es.

² Ver los foros de la UNED o las páginas en las que se transmiten los resúmenes de las asinaturas.

a distancia? Ésta, como se demostró posteriormente, no fue la cuestión más difícil de responder. El interés, la participación o la continuidad de los trabajos hasta el final del proyecto generaron siempre más dudas entre nosotros.

En este trabajo presentamos nuestra experiencia. En él, se muestran las respuestas que hemos dado a éstas y a otras preguntas surgidas durante el proceso de investigación. Esperamos así dar a conocer una práctica que, además de mejorar los aspectos docentes, nos ha servido para aproximarnos a las dificultades que ofrece esta materia a los alumnos que la estudian a distancia.

Articularemos la exposición a través de los objetivos, la descripción del *site* y el análisis de los resultados. Ahora bien, no olvidaremos lo dicho por los alumnos: sus valoraciones de la experiencia y sus aportaciones al desarrollo de la asignatura son centrales en la práctica.

Así pues, mostraremos la dialéctica surgida en el proceso. La realidad nos ha demostrado que el éxito o el fracaso no depende exclusivamente de las aportaciones hechas por unos u otros. La implicación conjunta de ambos grupos en el proyecto es el mejor modo de alcanzar los objetivos.

2. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

¿Debía ser objetivo prioritario construir una base documental de la asignatura en el *site*? Para las plataformas educativas virtuales y para otros sistemas de enseñanza, lo es. A pesar de ello, al revisar este planteamiento a la luz de las demandas de materiales didácticos que hacen los alumnos (Callejo 2000), parecía que uno y otras no se correlacionaban directamente. Tras un análisis detenido, decidimos pasar este objetivo a un segundo plano. Pero ¿en qué basamos esa decisión?

Simultanear trabajo y estudio es una característica muy común en los alumnos de la UNED. La escasez del tiempo es una queja recurrente en ellos. La relación tiempo disponible-cantidad de materia es vital en sus prácticas de estudio. Olvidar esta condición y utilizar Internet para incrementar de forma intensiva la materia complementaria, puede llevar a que el espacio sea interpretado por ellos como algo alejado de sus necesidades reales. Este alumno demanda síntesis. Es más, cualquier documento que no sea materia de examen reduce exponencialmente sus probabilidades de ser leído. Si miramos a los espacios electrónicos en los que publican «sus documentos» de estudio², veremos como éstos se reducen a resúmenes que sintetizan la materia de examen.

En consecuencia, parece lógico pensar que llenar el *site* con materiales que profundicen en los contenidos o construir páginas con cientos de enlaces a artículos especializados, puede que sea un planteamiento más atractivo para expertos que para espacios docentes.

Cuando trasladamos este análisis a la realización de trabajos prácticos, nos encontramos que la demanda se convierte en realidad en una petición de «recetas». Claro está, no se las podemos dar tal cual, nuestra obligación es darles claves de estudio que les permitan «aprender a cocinar».

Con el fin de ajustarnos a esa realidad, decidimos colgar sólo materiales relacionados con las prácticas pedidas en la asignatura. La teoría y la bibliografía complementaria la podrían obtener de los textos usados habitualmente. Sobre esta idea se crearon *ad hoc* algunos materiales que, en la práctica, suponían pequeñas guías de trabajo. El documento del proyecto de investigación y, una guía de elaboración y análisis de cuestionarios fueron los únicos documentos colgados para uso general en el *site*. Nos consta, por sus comentarios y el enfoque de algunos trabajos recibidos, que éstos han sido utilizados.

A veces, nuestra condición de expertos nos lleva a exigir comportamientos de excelencia en los alumnos, pero no debemos perder de vista su realidad. Aunque su comportamiento no satisfaga completamente nuestras expectativas, acercarnos al problema desde la empatía es un buen punto de partida.

El segundo aspecto trasladado a un plano secundario tiene que ver con los resultados del proyecto. Si bien es verdad que los materiales obtenidos son valiosos y que la investigación puede ser un referente para otros alumnos u otros investigadores interesados en el tema, consideramos que ése no era nuestro objetivo principal. Nunca olvidamos que el ámbito del trabajo se debía ceñir perfectamente al espacio docente en el que nos movíamos. La participación, como todas las prácticas que proponemos, es voluntaria: sin que se reduzca por ello la exigencia de otras obligaciones con la asignatura, como exámenes u otros trabajos. Sólo una pequeña aclaración previa. De igual manera que el diseño de cualquier investigación puede estar influido en la práctica por las características del objeto de investigación, del sujeto que nos informa o del mediador que requiere la investigación, en este caso, debíamos considerar también en el diseño las peculiaridades de los miembros que formaban el equipo de investigación. Valorar las contingencias temporales y de preparación de los alumnos es algo que hay prever en el diseño inicial.

Una vez aclarada estas posiciones de partida, decidimos promover al primer plano de la escena dos aspectos de la experiencia. Docencia y comunicación serían los ámbitos que contuvieran los objetivos más relevantes de la práctica.

En el ámbito docente se marcaron los siguientes objetivos:

- Aunar de manera didáctica los contenidos teóricos de la asignatura con la práctica de una investigación real.
- Dirigir y supervisar directamente dicha práctica por los profesores de la asignatura.
- Contribuir a incrementar y renovar sistemáticamente la parte práctica de la asignatura (en cada curso se hace ya una propuesta de tema a investigar con una metodología diferente).
- Incorporar a través de las experiencias nuevos contenidos teóricos a la asignatura.

En el ámbito comunicativo el objetivo fue crear una comunidad educativa virtual (CEV). Ésta podría ser definida como: una comunidad formada por profesores y alumnos que utilizan para relacionarse un espacio de comunicación e interacción electrónico en el que, a través de diferentes formas sincrónicas y asincrónicas de comunicación individual y grupal, comparten expe-

riencias docentes que incorporan flexibilidad a la metodología de la enseñanza a distancia.

La construcción de la CEV se alimenta de las relaciones dialécticas que se producen en el seno de la misma. El reconocimiento del profesor y de los compañeros como actores partícipes de una misma experiencia, la intervención en la construcción de la materia de estudio y la incorporación flexible de tareas y materiales docentes nos alejan de los sistemas educativos a distancia de corte taylorista.

Abramos un paréntesis teórico para señalar también las profundas diferencias que existen entre las comunidades educativas virtuales y las «*comunidades virtuales*» de otros espacios electrónicos (Rheingold 1994). A diferencia de éstas, en las que no existe autoría de la comunicación, el acceso a la participación sólo está delimitado por las características públicas o privadas del espacio electrónico en el que se desarrollan y los grupos permanecen siempre abiertos a nuevas incorporaciones; las comunidades educativas virtuales se forman sobre la identidad de sus miembros, la participación limitada a éstos y la construcción de grupos cerrados de trabajo.

Los objetivos particulares del ámbito comunicativo se concretaron en las siguientes proposiciones:

- Conseguir que el alumno exprese públicamente sus dudas y opiniones al equipo docente y a sus compañeros.
- Establecer la idea de una comunidad o grupo de investigación entre los alumnos (equipo investigador).
- Promover la integración del alumno en un grupo de trabajo y estudio.
- Aproximar la figura del profesor al alumno, manteniendo un conocimiento y contacto totalmente directo.
- Fomentar y estimular la implicación del alumno en la asignatura.
- Crear un núcleo o tema de discusión permanente entre alumnos y profesores de la asignatura.

3. PROPUESTA DE TRABAJO Y MATERIALES DIDÁCTICOS CREADOS

Esta sección describe la propuesta de investigación y los materiales sobre los que se realizó el proyecto. Partimos de la forma en que se hizo la comunicación a los alumnos, para seguir a continuación con una descripción de la división del trabajo y el cronograma de la investigación. Por último, se revisa el diseño de los materiales didácticos y la estructura del *site* en función del uso que los alumnos hacen de él.

3.1. Comunicación de la propuesta a los alumnos

Ante la difusión del acceso a Internet, en septiembre del año 2000, consideramos factible utilizar esta vía para realizar prácticas de investigación

social con los alumnos. Durante varios meses trabajamos en el diseño y la estructura del proyecto. Preparamos materiales y concretamos la forma en que la experiencia sería dirigida. Esta etapa, que duró aproximadamente ocho meses, sirvió, por un lado, para organizar los aspectos comunicativos, interactivos y de seguridad del *site*. Por otro lado, se diseñó también el proyecto y la metodología a utilizar en él. Sin embargo, la propuesta y el proyecto no quedaron definitivamente cerrados hasta que los propios alumnos expresaron su opinión e incorporamos sus peticiones a la tarea.

La elaboración de la «Guía del curso 2001-2002» en los primeros meses del año 2001 en la UNED, significaba para nosotros definir los materiales o las modificaciones a incorporar en ellos. Los contenidos publicados rigen las actividades de la asignatura. En esta «Guía» se incluye el temario, la bibliografía, los trabajos a realizar, la forma de calificar, los exámenes y las orientaciones didácticas más importantes. Ésta es la forma más segura de incorporar modificaciones con garantías de comunicación a todo el alumnado.

Con alguna incertidumbre, y sabiendo que, en el peor de los casos, podríamos resolver cualquier eventualidad utilizando los otros medios de los que disponemos en la UNED, publicamos la propuesta.

En julio, el *site* estaba en marcha. La primera experiencia relevante fue la celeridad con que arrancó el espacio. Las visitas se multiplicaban. Los correos realizando consultas y las primeras inscripciones llegaron incluso en agosto (mes no lectivo en España). Es decir, se constató la existencia de un sector del alumnado que aunaba el uso de Internet, con una preparación estratégicamente avanzada de la asignatura. Síntomas éstos, del perfil de un alumno con el que, desde el mismo momento, se estableció un vínculo comunicativo.

3.2. Propuesta de investigación

La propuesta inicial que trasladamos era una invitación a participar en un equipo de investigación conjunto. Profesores y alumnos se comprometían inicialmente a realizar las tareas asignadas según el siguiente plan de trabajo. Los alumnos realizarían el trabajo de campo de un proyecto de investigación diseñado previamente por los profesores. A continuación, los profesores efectuarían el análisis de los materiales obtenidos. Los resultados de este análisis serían discutidos entre todos y, con todo ello, los profesores elaborarían un informe final. Además de esto, a los alumnos se les proporcionaban los materiales didácticos necesarios para la realización de las entrevistas.

Por tanto, la participación mínima exigida para ser tenida en cuenta en la calificación final de la asignatura, se ceñía a la realización de dos entrevistas, sus transcripciones y un comentario del informe elaborado por los profesores.

Para los alumnos, este planteamiento les pareció insuficiente. La consecuencia de sus peticiones de incremento en la participación, fue la incorporación de éstos a otras fases del proyecto. Concretamente, las tareas de análisis y la elaboración del informe. En definitiva, el reparto final del trabajo quedó de la siguiente forma:

Los profesores elaboramos el proyecto de investigación, la guía para la realización de las entrevistas, la guía para el análisis de las mismas, el preinforme y un informe final.

Los alumnos llevaron a cabo las dos entrevistas y las enviaron transcritas al equipo docente para ser analizadas. En la siguiente fase, hicieron los análisis de sus propias entrevistas y un comentario con las aportaciones que creyeron necesarias al preinforme elaborado por los profesores. Con todo ello, los profesores preparamos el informe final.

La incorporación de la iniciativa de los alumnos al proyecto ha supuesto un claro enriquecimiento de la experiencia docente.

	Fase 1	Fase 2	Cierre del plazo de inscripción. Formación de la comunidad	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	
Alumnos		Inscripción			Realización de entrevistas. Transcripción y envío		Análisis de entrevistas y comentarios al preinforme	Discusión del preinforme	
Profesores	Diseño, creación y elaboración del <i>site</i> y del proyecto de investigación					Análisis de las entrevistas. Elaboración del preinforme y envío a los alumnos		Discusión del preinforme	Elaboración del informe final

FIGURA 1. Programa de trabajo de la investigación.

3.3. El diseño y el uso del *site*

Diseñar el *site* supuso imbricar objetivos y estrategias. Responder a preguntas como: ¿quién nos va a visitar?, ¿cuál es el objeto de su visita? o, ¿qué necesidades del visitante podemos cubrir con el espacio? fueron nuestras principales guías.

La primera pregunta se resolvió en función de la utilidad docente del espacio. De acuerdo con ella, sólo los alumnos serían considerados como usuarios potenciales.

A la segunda se respondió restrictivamente. Es decir, los múltiples objetivos de los alumnos no podían ser atendidos en un primer momento. Por ello, centramos nuestros esfuerzos en construir un espacio capaz de responder a dos visitas tipo: la del alumno que sólo pretendía obtener información general de la asignatura y la del que participaba en la investigación.

Al afrontar estos tipos de visita condicionamos las necesidades mínimas a cubrir. A la necesidad de información para preparar la asignatura, había que agregarle un espacio dispuesto para trabajar *online* conjuntamente. Además, también había que contemplar la gestión de la práctica.

3.3.1. La estructura del site

Teniendo en cuenta estas premisas, la estructura del *site* quedó configurada como sigue:



FIGURA 2. Estructura del *site*.

En primer lugar, una zona de información general en la que se ofrece una réplica de la guía y el programa de la asignatura. Para completarla se incluyen algunas páginas que explican en detalle los objetivos del curso y la forma de afrontarlos. De forma concreta, las páginas «Guía de la asignatura», «Equipo docente» y otras, que no aparecen en la figura 2, como «Exámenes», «Programa» y «Trabajos a realizar» constituyen este primer espacio.

La zona creada para realizar la experiencia práctica se construye en torno a las páginas «Investiga con nosotros», «Estado de la investigación», «Proyecto», «Equipo de investigación», «Herramientas» y «Foro de técnicas».

Por último, la zona de gestión que controla la administración de la experiencia, se lleva a cabo con aplicaciones que no aparecen colgadas en el *site*. Una lista de distribución, las bases de datos, el correo electrónico y el software instalado para controlar el tráfico del *site* han cumplido, sin grandes problemas, esta labor.

3.3.2. El uso del site

Tomando como referente las dos visitas tipo, ya mencionadas, describiremos a continuación los detalles del espacio creado.

3.3.2.1. En busca de información general de la asignatura

La visita del alumno que tan solo quiere obtener información de la asignatura, fue organizada como un paseo por la zona institucional. Consideramos que una vez obtenido su objetivo, la captura de información, este tipo de alumno no volvería al *site* o, como mucho, lo haría de forma esporádica en busca de nuevos datos.

Siguiendo este razonamiento, podríamos considerar que el problema fundamental de este visitante sería la localización de contenidos. La claridad en la navegación era el elemento más importante a tener en cuenta. Apoyándonos en estos criterios, y en los trabajos que existen sobre usabilidad³ (Krug 2001, Nielsen 1990), trazamos un recorrido que proporcionara accesos visibles desde la página principal a cada una de estas zonas. Al acceder por ella, los alumnos se encuentran con una «barra de navegación» (figura 3) que les ofrece enlaces que incluyen la disyuntiva:



FIGURA 3. Barra de navegación de la página principal.

Una vez introducidos en la zona institucional, el diseño les propone una visita que recorre, una a una, todas las páginas del área. No obstante, como pensamos que este alumno también tendría curiosidad por conocer el proyecto, le proporcionamos siempre la posibilidad de entrada desde cualquier página institucional a «investiga con nosotros» (entrada al área de investigación).

3.3.2.2. La participación en la investigación

La visita de este tipo de alumno se diseñó pensando en proporcionarle un espacio diferenciado de trabajo. Con este objeto, se crearon páginas que ofrecían información exhaustiva de la investigación y de la situación en la que ésta y los materiales entregados se encontraban.

Con la misma intención, se habilitó en esta zona otra entrada alternativa (figuras 4 y 5). Al acceder a través de ella, el alumno se encontraba con el proyecto, la invitación de participación y el formulario a través del cual solicitaban su inclusión en la investigación. Esta página, «investiga con nosotros», ocultaba objetivos de seguridad. Con ella pretendíamos crear un filtro para el

³ Estudios dirigidos al diseño e interpretación del uso real que el usuario hace de las páginas web o de sus aplicaciones, cuyo objetivo es mejorar la construcción de las mismas.

foro, y dar la seriedad suficiente al *site* como para que el formulario de alta no fuese utilizado por personas ajenas a la asignatura. El alojamiento no se encuentra en un espacio protegido. En todo momento hemos realizado la experiencia en un espacio de acceso público. A pesar de ello, el marco institucional del *site* nos proporcionó un contexto lo suficientemente formal como para que el trabajo fuese respetado. Esto, que en principio creó bastantes dudas, ha funcionado correctamente hasta el final. No obstante, sería recomendable alojar el *site* en espacios protegidos.

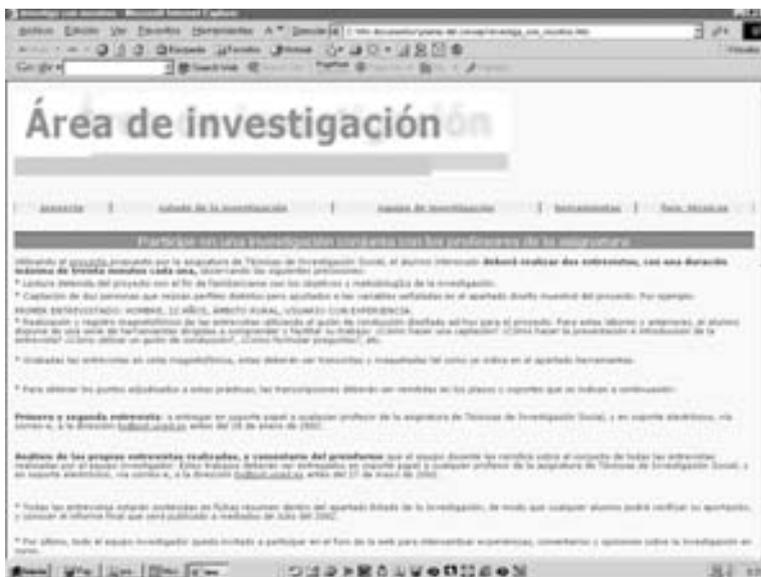


FIGURA 4. Página de entrada al área de investigación.



FIGURA 5. Detalle del formulario de envío.



FIGURA 6. Foro de técnicas.



FIGURA 7. Foro de técnicas.

La siguiente página de la visita, «Estado de la investigación», describe cada una de las etapas por las que atraviesa el trabajo colectivo. A ella se van incorporando informes del equipo docente y ejemplos de trabajos realizados por los alumnos.

Otra página que está conectada con los objetivos de ésta es «equipo de investigación». En ella se muestra a todos los alumnos su admisión en el equipo y, además, la situación de las entregas de sus trabajos.

La última página que nos queda por visitar es el «foro de técnicas». Espacio *web* de comunicación asincrónica, permite a los alumnos publicar mensajes que son vistos por todo el grupo. Aloja también un tablón de anuncios que sirve al equipo docente para publicar convocatorias sobre cambios en el *site* o cualquier otra eventualidad. Sus objetivos eran servir de base de comunicación *web* a la comunidad educativa virtual. Esta página ha tenido siempre un tratamiento especial para la navegación. Conscientes de que sería la página de visita diaria de los alumnos en muchas etapas del proceso, la hicimos accesible desde la página inicial del *site* y la incorporamos en todas las barras de navegación.

4. RESULTADOS

En esta última sección se explica la metodología y los resultados obtenidos de la práctica. Una vez hecho esto, evaluamos la experiencia a la luz de los objetivos previstos inicialmente.

4.1. Métodos de recogida y análisis

Para evaluar los resultados de la experiencia se han utilizado dos métodos de recogida de información. El primero, que proporciona datos de carácter cuantitativo, se provee de una aplicación que controla el tráfico del *site* y de las estadísticas que habitualmente elaboramos para evaluar la asignatura. El segundo, que proporciona información de carácter cualitativo, se ha extraído a partir de los textos, comunicaciones, trabajos y opiniones emitidas por los alumnos durante la participación en la práctica.

El análisis de los datos cuantitativos describe la participación y apunta la situación surgida en la asignatura tras la experiencia. Aunque la validez de sus datos sea baja, la aplicación que contabiliza el tráfico del *site* nos ha servido de orientación. Las dificultades metodológicas en el control de espacios electrónicos de acceso libre, se reflejan en ésta y otras aplicaciones ofrecidas gratuitamente por empresas en la Red. Al no poseer el *site* de un filtro para identificar usuarios, los datos de actividad se reducen a un mero recuento de accesos. Nuestra aplicación tampoco nos ofrecía el tiempo efectivo de navegación, ni las prácticas de la visita. No obstante, debemos decir que esto, que para nosotros ha sido imposible, lo consiguen fácilmente las plataformas educativas virtuales o la incorporación al *site* de aplicaciones específicas diseñadas inicialmente para la investigación de audiencias (Callejo 2001). En nuestro caso, la realización de la experiencia al margen del canal institucional nos ha privado de estos interesantes datos. Desde el principio, supimos que si queríamos obtener información de las prácticas de los usuarios en el *site*, lo debíamos hacer utilizando otras fuentes.

La información cualitativa se ha examinado a través de la práctica del análisis del discurso. Sin embargo, la peculiaridad metodológica del trabajo no se haya en el análisis sino en la forma de obtener el corpus documental. Centramos la recogida en lo dicho por los alumnos. Desde que comenzó la experiencia se pensó que los documentos producidos por ellos durante el trabajo, podría ser la fuente de información más asequible a nuestras posibilidades. De forma sistemática se fueron recogiendo todos los documentos y se registraron, como si de una etnografía se tratara, sus opiniones, sus actitudes, los conflictos y las situaciones surgidas en el trabajo de campo y en el espacio electrónico. Bien podríamos decir, que al método etnográfico tradicional se le incorporó una etnografía virtual (Hine 2000).

4.2. Resultados generales del proyecto de investigación

Aunque desde el principio declaramos que el resultado de la práctica no era nuestro objetivo principal, no podemos obviar el valor de la misma.

Debemos resaltar que el trabajo de investigación se ha concluido y que el informe final ya está en poder de todos los participantes. La investigación se ha apoyado en 180 entrevistas en profundidad. La duración aproximada de cada una de ellas fue de treinta minutos, realizando los alumnos la transcripción y el análisis casi en su totalidad. La calidad de la entrevistas, como era de esperar, fue heterogénea. Sin embargo, el material obtenido es valioso, y aunque condiciona la validez del informe final, éste puede considerarse aún más que aceptable.

Como consecuencia de una polémica surgida sobre la lengua a utilizar en el trabajo de campo y en el análisis, el informe final ha sido traducido al Valenciano. Esto, que en principio supuso un agrio debate entre los alumnos participantes en el foro, finalmente se ha reconducido hacia una nueva entrada de valor al proyecto. La traducción se realizó por una alumna voluntaria.

Por último, señalar también que como resultado del proyecto, una serie de documentos, creados *ad hoc* para esta práctica, han pasado a formar parte de nuestro *corpus* didáctico. Materiales como la guía de conducción de entrevistas, la guía de análisis del discurso o el documento para la elaboración de cuestionarios serán utilizadas de nuevo para otros trabajos.

4.3. La participación

Aunque el número de altas iniciales llegó a 122 alumnos, al final de la práctica han sido ochenta los que han concluido todas las tareas encomendadas en la investigación. Tras la realización de las entrevistas (cuarta fase) quedaron 90 participantes y en el último tramo del proyecto ha habido 10 alumnos más que no han podido realizar los análisis. Los abandonos han sido justificados normalmente por falta de tiempo.

Este número de participantes representaba el 13% del total de los alumnos matriculados. Esta cifra superó con creces nuestras mejores estimaciones. En años anteriores el porcentaje de los que hacían trabajos voluntarios no pasaba del 8%. Si a esto le añadimos que los índices de participación en los otros trabajos prácticos de este curso se han duplicado (de 60 del curso anterior han pasado a 120 en el presente), nos encontramos con que un 20% (170 alumnos) han realizado algún trabajo práctico y que un 2,36% de ellos (20 alumnos) lo han hecho en todas las propuestas ofrecidas.

De la participación en el *site*, se pueden destacar las 280 intervenciones producidas en 65 hilos de conversación abiertos en el foro. Lo más interesante del dato es que éstas han sido hechas por 50 alumnos. Este hecho sitúa la aportación activa de los mismos en un 55%. Dos cuestiones más a destacar del foro, la primera, la variabilidad temporal en la participación. Los ritmos de intervención han estado claramente condicionados por las necesidades de aclaración o discusión del trabajo práctico. La segunda, las exigencias y críticas de un uso adecuado del espacio entre los propios participantes. En varias ocasiones los mismos compañeros han indicado a otros que utilizaran medios apropiados a la consulta o que se leyera lo dicho, si la información solicitada ya se había tratado.

Otro medio de comunicación interesante proporcionado por el *site* ha sido el correo electrónico. Si exceptuamos las consultas realizadas sobre la propia práctica, a través de éste medio se ha respondido, sobre cuestiones generales de la asignatura, a 36 alumnos. Si es posible, no estaría demás proporcionar cuentas de correo a los alumnos que realicen trabajos *online*. Los correos gratuitos son una fuente de problemas constante.

Por último, aunque con las precauciones antes mencionadas, el *site* ha sido visitado en 5050 ocasiones. El dato más relevante es la concentración de las visitas en días y horas laborables. La empresa es en muchos casos el lugar desde el que se realiza la consulta. A la hora de trabajar en este medio, ésta es otra cuestión que no debemos olvidar.

De estos datos podemos deducir que el proyecto ha provocado un incremento en la actividad en la asignatura. La apertura de un espacio de comunicación asincrónico con los profesores facilita en gran medida la consulta. La posibilidad de poder debatir con ellos y con los propios compañeros ha hecho que exista un grupo importante de alumnos que hayan manifestado sus opiniones públicamente.

Teniendo en cuenta lo sucedido y conociendo las características del alumno a distancia, podemos concluir que en este modelo educativo existen también grupos importantes de alumnos que demandan otro tipo de participación y formas de acceso al conocimiento de la materia. El problema para nosotros es encontrar la forma y los proyectos que les interesen.

4.4. La valoración del alumno

Muchas han sido las manifestaciones favorables que nos han llegado de los alumnos. La percepción del aumento en la interacción, la rotura del aisla-

miento y la aplicación real de la teoría fueron las cuestiones que más expectativas crearon en ellos: «*una experiencia motivadora*», «*una forma nueva de adquirir conocimientos*» nos decían. En alguna ocasión, los más entusiastas, llegaban a manifestar: «*gracias a la propuesta he decidido matricularme ya en la asignatura*», «*me parece una apuesta clara de futuro*». En suma, la recepción de la propuesta fue valorada positivamente por ellos.

Las únicas críticas recibidas han manifestado la asimetría de oportunidades en la participación de los que no tenían acceso a Internet. Sin embargo, los hechos y el esfuerzo de los participantes en la experiencia ha dejado claro que ésta no ha dependido en ningún momento de la posesión directa de conexión en casa. La utilización masiva en la práctica de servidores de correo gratuitos nos indicaba, en muchos casos, la ausencia de una conexión propia y estable en el domicilio. Algunos, incluso, nos han declarado que accedían a Internet por primera vez y que su desconocimiento del sistema le hacía depender del apoyo de un familiar o del «*dueño del ciber del pueblo*» para participar. A todo esto, hay que añadirle el ya mencionado uso de Internet en el trabajo, lo que nos indica que la realidad camina en sentido contrario de la crítica. En nuestro caso, pensamos que, excepto alguna situación puntual, la conexión a Internet es un problema soluble.

Por último, nos ha llamado la atención una expresión de un alumno que quizá resume algo que, sin ser nuestra intención previa, acercamos con la práctica: «*disfruté con ello*», nos dice. A una edad y en un contexto en el que la obtención del título no es la única explicación por la que el alumno dedica gran parte del tiempo libre al estudio, fortalecer el sentido hedonista de la tarea puede ser también una buena forma de aproximar la enseñanza a distancia.

4.5. La evaluación del trabajo de campo

Visto de forma global, el mejor resultado producido por la práctica es la reconversión del alumno en investigador. Este cambio de roles ha provocado en ellos una nueva percepción de lo que significa usar las técnicas de investigación en la realidad. Pocos escapan al impulso de expresar públicamente una autovaloración de su tarea en el trabajo de campo. Las dudas sobre su capacidad: «*no sé si he controlado la entrevista o he perdido el norte*», «*tuve la sensación de que el entrevistado sabía mucho y que no podía sacarle todo lo que tenía dentro*»; la percepción de la mejora al repetir la segunda entrevista: «*comprobé los siguientes avances con respecto a la primera: aumento de recursos en la preparación de la entrevista...*», «*en la segunda tenía más soltura*», «*me olvidé de los papeles y pude prestar más atención de verdad*» o, el análisis meticuloso del entrevistado como informante indican ese cambio de papeles necesario para entender el sentido de la asignatura.

Un resultado destacable es la apreciación del proyecto como un proceso de elaboración global. Los múltiples hilos de discusión dedicados a la represen-

tatividad estructural de la muestra, al número de entrevistas o a la forma en que el uso de la técnica condicionaba los resultados, explican su percepción de la práctica como un proceso imbricado.

Otro concepto importante en el trabajo de campo ha surgido en la práctica de forma espontánea. La reactividad del entrevistado ante el instrumento o hacia ellos mismos. La sorpresa inicial que les provoca una reacción negativa del entrevistado ante la grabadora: «*creo que la grabadora le intimidaba*», «*nota extrañeza al hablar delante de un aparato*» o, las dificultades casi insolubles ante los entrevistados «silenciosos» les han hecho ver que el proceso de obtención de información es algo complejo, que requiere de preparación y que se aleja de una definición ingenua de la práctica. Ante la entrevista, uno de ellos expone así sus dificultades: «*resulta complicado mantener en mente todos los temas que han de tratarse de forma fluida para que las intervenciones del entrevistador sean naturales y poco forzadas*». Naturalidad, espontaneidad y empatía algo difícil de transmitir desde un libro e imprescindible de ser tenido en cuenta en la situación de entrevista.

Algunos incidentes han servido para mostrar la relevancia de los detalles más pequeños a la hora de abordar el trabajo de campo. Como era de esperar, alguna grabadora sin pilas, un espacio de entrevista inapropiado, una grabación imposible de transcribir, en fin, con la práctica le han surgido esos «pequeños» inconvenientes que imaginaban imposibles tras una larga preparación del trabajo de campo. La publicación de estos problemas en el foro ha servido también para que otros no caigan en la misma trampa.

Del documento que se publicó para discutir los problemas más importantes vistos por los profesores tras la evaluación de las entrevistas, se pueden destacar dos: las dificultades que tuvieron para que el entrevistado abordara todos los aspectos que habíamos considerado *a priori* objeto de interés y la realización de entrevistas menos directivas.

Para finalizar este apartado podemos decir que, en general, los alumnos se han tomado la práctica como un trabajo y no como una experiencia escolar. Esta concepción se ha notado en las iniciativas tomadas tanto en la participación como en la preparación del trabajo de campo y del análisis. Su identificación con el proyecto ha sido muy gratificante para nosotros.

CONCLUSIONES

Una vez acabada la primera edición, y metidos de lleno en la realización de un nuevo proyecto conjunto⁴, podemos decir que la conclusión más importante obtenida de la experiencia, es la percepción de que el trabajo ha sido útil para todos. Para nosotros, es gratificante ver como la incorporación de la práctica real a la asignatura, ha supuesto la adscripción de otra mirada a una materia que se definía entre los alumnos como árida pero necesaria. Para

⁴ Titulado «Procesos y experiencias cotidianas de los inmigrantes» y al que se le incorpora, como novedad, el trabajo con material fotográfico proporcionado por el entrevistado.

ellos, si pensamos que lo que nos han dicho se corresponde con la realidad, la práctica y el *site* seguirán siendo por mucho tiempo un referente.

Importante también es la flexibilidad introducida por el trabajo en Internet. Los cambios, las mejoras y los materiales requeridos por los alumnos se han incorporado durante el curso. El desarrollo habitual de la asignatura ha escapado así a la rigidez que parece ser una característica de identidad en la enseñanza a distancia.

Respecto a los dos grupos de objetivos planteados al inicio de la experiencia, podemos decir que gran parte de ellos se han conseguido. Con algunas reservas, se ha creado la buscada comunidad educativa virtual. La interacción e integración de los participantes ha conseguido un buen nivel de implicación en la tarea. Las reservas provienen de la generalización de lo dicho. No creemos que esta implicación haya abarcado por igual a todos los alumnos integrantes del equipo de investigación. Pero, como en todos los trabajos, los intereses de los participante son siempre heterogéneos.

Los beneficios en el ámbito docente ya se han constatado con lo expuesto hasta ahora, si hay alguna conclusión más digna de destacar, es la necesidad de trabajo en equipo que la preparación y gestión de cada proyecto genera en los miembros de la asignatura.

Dos sugerencias más, la primera, no olvidar que las riendas de la mejora en la enseñanza a distancia no están sujetas por el determinismo tecnológico sino por la razón que gobierna el uso que hacemos de la tecnología. La segunda, que la forma de usar las nuevas tecnologías es una decisión que también debe competir a quién mejor conoce al alumno y al acto docente, es decir, al profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- CALLEJO, J. (2000): «La Demanda de Autonomía Tecnológica en la educación a distancia: una aproximación en el contexto de la UNED». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid: UNED. Vol. 3 ni 1, junio, pp. 27-50.
- CALLEJO, J. (2001): *Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo*. Barcelona, Paidós.
- HINE, C. (2000): *Virtual Ethnography*, London: SAGE publications.
- KRUG, S. (2001): *No me hagas pensar*, Madrid, Pearson Educación.
- MOYA, C. (1976): «La UNED. Universidad de masas e innovación tecnológico social». *Criterios metodológicos de la UNED*, Madrid: UNED-ICE.
- NIELSEN, J. (1999): *Designing Web Usability : The Practice of Simplicity*, Indianapolis: New Riders Publishing.
- RHEINGOLD, H. (1994): *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*, Barcelona: Gedisa.