



Possibilities and Limitations of Inductive Inquiry with Mixed Methods in the Analysis of Dialogue Dynamics in an online Community of Practice

Posibilidades y limitaciones de la indagación inductiva con métodos mixtos en el análisis de la dinámica de diálogo en una comunidad de práctica profesional *on-line*

Alfonso García Monge^a, Gustavo González Calvo^b, Daniel Bores García^c

^aDepartamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Valladolid, Universidad de Valladolid, Valladolid, España
<https://orcid.org/0000-0002-4535-5628> agmonge2@gmail.com

^bDepartamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, Valladolid, España
<https://orcid.org/0000-0002-4637-0168> gustavo.gonzalez@uva.es

^cDepartamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
<https://orcid.org/0000-0003-2522-8493> daniel.bores@urjc.es

ARTICLE INFO

Keywords:

Communities of practice
Exploratory sequential design
Inductive inquiry
Dialogue dynamics

Palabras clave:

Comunidades de práctica
Diseño secuencial exploratorio
Indagación inductiva
Dinámicas de diálogo.

ABSTRACT

In research on on-line Communities of Practice (CoP), there may be multiple approaches depending on the ontological and epistemological assumptions of the researchers. Each approach has strengths and weaknesses. In this article, based on research on the dynamics of dialogue of an on-line CoP, we intend to analyze the possibilities and limitations of using an inductive approach using mixed methods. Based on an exploratory sequential design, the dialogues produced by the COP over two years are analyzed from different perspectives. The results of these analyses are contrasted at different times with interviews with the participants. The progressive analyses make it possible to define the concept of "dialogue zones," which is characteristic of the dynamics of this CoP. The analysis of the methodological process followed shows how this type of design helps generate theoretical concepts, allows participants to understand their dynamics, facilitates the diachronic study of the phenomenon, and provides more complex views of the case. The digital support of the exchange in these CoPs facilitates the subsequent quantitative and qualitative analyses of the dialogues. However, this methodology requires long study times, prolonged immersion in the context, and a good relationship with the participants. On the other hand, the on-line texts do not reflect the contexts of discourse production or the transformations suffered by those participants who do not write.

RESUMEN

En la investigación sobre Comunidades de Práctica (CdP) *on-line* puede haber múltiples enfoques en función de los presupuestos ontológicos y epistemológicos de los investigadores. Cada enfoque presenta fortalezas y debilidades. En este artículo, a partir de la investigación sobre la dinámica de diálogo de una CdP *on-line*, estudiamos las posibilidades y limitaciones de la utilización de un acercamiento inductivo usando métodos mixtos. A partir de un diseño secuencial exploratorio, se analizan desde diferentes perspectivas los diálogos producidos por la CdP durante dos años entre sus cincuenta y seis participantes, todos ellos docentes en diferentes niveles de socialización profesional. Los resultados de dichos análisis son contrastados en diferentes momentos con entrevistas a los participantes. Los análisis progresivos permiten definir el concepto "zonas de diálogo", característico de la dinámica de esta CdP. El análisis del proceso metodológico seguido muestra cómo este tipo de diseños ayudan a generar conceptos teóricos, permiten a los participantes comprender sus propias dinámicas, facilitan el estudio diacrónico del fenómeno y aportan visiones más complejas del caso. El soporte digital del intercambio en estas CdP facilita los sucesivos análisis cuantitativos y cualitativos sobre los diálogos. Sin embargo, esta metodología precisa de tiempos prolongados de estudio, una inmersión prolongada en el contexto y una buena relación con los participantes. Por otra parte, los textos *on-line* no recogen los contextos de producción del discurso ni las transformaciones sufridas por aquellos participantes que no escriben.

1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. Planteamiento del problema y propósito del artículo

Desde que Lave y Wenger (1991) comenzaran a definir el fenómeno de las Comunidades de Práctica (CdP) desde un enfoque socioconstructivista, se han generado abundantes estudios realizados desde múltiples perspectivas ontológicas y epistemológicas.

En este artículo, nuestro objetivo será analizar las posibilidades y limitaciones de una aproximación inductiva mediante métodos mixtos (Creswell, 2014; Greene, 2007) en el estudio de una CdP *on-line*.

A partir de una investigación sobre las dinámicas de diálogo en una CdP profesional, mostraremos el proceso metodológico seguido en la identificación y definición de un nuevo constructo teórico (“zonas de diálogo”), las implicaciones de cada decisión metodológica y los efectos de la investigación sobre la comprensión de los miembros de la comunidad sobre sus propias dinámicas.

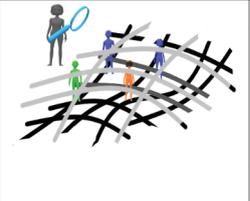
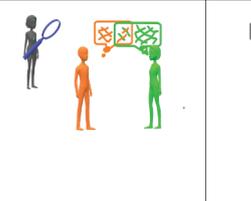
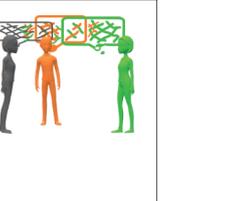
1.2. Posibilidades y limitaciones de diferentes enfoques de investigación: el estudio de las CdP *on-line*

Si partimos de la metáfora utilizada por Geertz (2009) para definir la cultura como redes de significados en las que los humanos nos encontramos suspendidos, cabría plantearse varios enfoques para describirla, cada uno con sus fortalezas y sus debilidades (ver Figura 1):

- Red de significados invariable y ajena al investigador: podemos imaginar esas redes de significados invariables, en cuyo caso, las personas investigadoras orientarían su trabajo hacia la búsqueda (métodos deductivos) o el hallazgo (métodos inductivos) de esas tramas. La mayor parte de los trabajos clásicos en la antropología cultural antes de la crisis de representación de los años 70 (Clifford & Marcus, 1986) se enmarcaría en este posicionamiento. En muchos de esos trabajos se utilizaba una metodología mixta buscando visiones más amplias del fenómeno estudiado (desde Malinowski en 1926, a los estudios sobre redes sociales de Barnes, 1954).

En el análisis de CdP *on-line* se ha utilizado frecuentemente este posicionamiento objetivista, usando métodos cuantitativos (Bateman et al., 2011; Tseng & Kuo, 2014) y cualitativos, en procesos deductivos en los que se parte de unas categorías predeterminadas para analizar los diferentes casos (e.g. Preece et al., 2004; Trust & Horrocks, 2019; Wasko & Faraj, 2005). La proliferación de herramientas que brindan información sobre la participación, el contenido de esta, o las interacciones y su flujo ayudan en estos procesos de “objetivización” del fenómeno, e.g. (Huisman & Van Duijn, 2005; Jiang et al., 2017).

Figura 1. Perspectivas ontológicas y epistémicas partiendo de diversas interpretaciones de la metáfora de Geertz sobre la cultura como redes de significados.

			
Red de significados invariable ajena al investigador	Redes de significados macro-micro	Redes de significados en cada persona construidas en interacción	Personas incluidas en la construcción de significados
Explicar / Generalizar conclusiones		Comprender	Comprender / Transformar

Las ventajas de estos enfoques vienen de la posibilidad de controlar el proceso de investigación y la búsqueda de una generalización de las conclusiones. De alguna manera, estos posicionamientos contradecirían el planteamiento original de Lave y Wenger (1991) que atendía a procesos situados (carácter diacrónico y contextualizado de los fenómenos) que precisaban de una inmersión contextual de los investigadores para comprender las dimensiones macro y micro del caso.

Desde esta perspectiva, se desdeña el efecto de las personas investigadoras sobre los participantes, se dejan de lado los posibles significados emergentes en el proceso de investigación y, frecuentemente, las visiones que se ofrecen son sincrónicas y, a menudo, no atienden a factores contextuales que envuelven el fenómeno.

- Red de significados con diferentes niveles (micro/macro): Se puede entender la metáfora de Geertz imaginando que esos significados se dan a un nivel (micro) que está comprendido dentro de otros niveles (macro). Se concretaría en investigaciones que aspiran a la “aprehensión de la totalidad” atendiendo a las relaciones entre lo macro y lo micro, recogiendo datos de forma intensiva y extensiva. Recordemos propuestas metodológicas como la “integración descriptiva” de Kroeber (1935), la “ecología cultural” de Steward (Steward et al., 1956), o la “descripción densa” de Geertz (2009).

En esta línea, se han desarrollado algunas investigaciones sobre CdP *on-line* (e.g. Britt & Paulus, 2016) cuyo potencial radica en atender a diferentes dimensiones del fenómeno, pero que en la práctica chocan con las limitaciones temporales y económicas que un estudio de este tipo requeriría.

- Red de significados subjetivada: cabría plantearse que esas redes de significados de las que habla Geertz están en las mentes de los participantes, y en su diálogo constante entre ellos y el entorno, generan nuevos significados, de manera que se encuentran en continua transformación (e.g. Giddens, 2011). Ello añadiría una dimensión temporal a los procesos sociales y obligaría a recoger datos de forma sincrónica y diacrónica, analizando las relaciones entre estructura y acción. Por otra parte, acceder a la “caja negra” que supone el pensamiento de los participantes puede llevar a explorar metodologías narrativas o autoestudios.

Encontramos interesantes trabajos en el estudio de CdP *on-line* orientados a la comprensión de las dinámicas de las CdP y los significados que los participantes van construyendo en sus procesos de interacción, e.g. (Barab et al., 2003; Holmes, 2013; Hefetz & Ben-Zvi, 2020; Luckin & Weatherby, 2012; Trust, 2017). Estas investigaciones incorporarían la dimensión temporal y constructiva de los procesos de interacción humana, pero requieren una inmersión prolongada en el campo y un buen conocimiento de los participantes para poder acceder a sus interpretaciones sobre sus acciones. Entendiendo que los procesos sociales están situados y son contextuales, se perseguiría la comprensión de estos, no la generalización. Al centrarse en procesos de comunidades concretas, pueden perder la perspectiva macro.

- El investigador incluido en construcción de significados junto a los participantes: la anterior perspectiva llevaría a pensar que la propia persona investigadora llega al campo con sus propias redes de significados (meta-narrativas) y en la interacción se transforma y, a su vez, transforma a los participantes. Ello plantea múltiples dilemas sobre el rol del investigador (Clifford & Marcus, 1986) que han sido resueltos a través de diferentes propuestas participativas y transformadoras, e.g. (Carr & Kemmis, 1988).

Entendiendo que los significados son el resultado de procesos dialógicos entre investigadores y participantes (Flick, 2012), encontramos algunos estudios que abogan por este papel participativo y transformador de la investigación sobre CdP, e.g. (Cordoba & Robson, 2006; Bruce & Easley, 2000). El investigador adoptaría un rol de participante y buscaría el conocimiento compartido de la comunidad, colaborando en su transformación. Suponen procesos prolongados en el tiempo y, en ocasiones, demasiado complejos como para ser compartidos en los medios estandarizados de comunicación científica.

Cada enfoque condicionará los temas de estudio, así como el tipo de conocimiento generado. Imaginemos un tema como la motivación de los participantes en una CdP *on-line*; una aproximación al tema desde unas categorías prefijadas, e.g. (Wasko & Faraj, 2005) permitiría recoger muestras amplias, pero dejaría fuera múltiples matices que no se ajustasen a las divisiones establecidas. Por el contrario, aproximaciones narrativas, e.g. (Dennen, 2014), permitirían acceder a estados motivacionales cambiantes en el tiempo, aportando otro tipo de comprensión del fenómeno, aunque la muestra sería limitada, dificultando la generalización de las conclusiones.

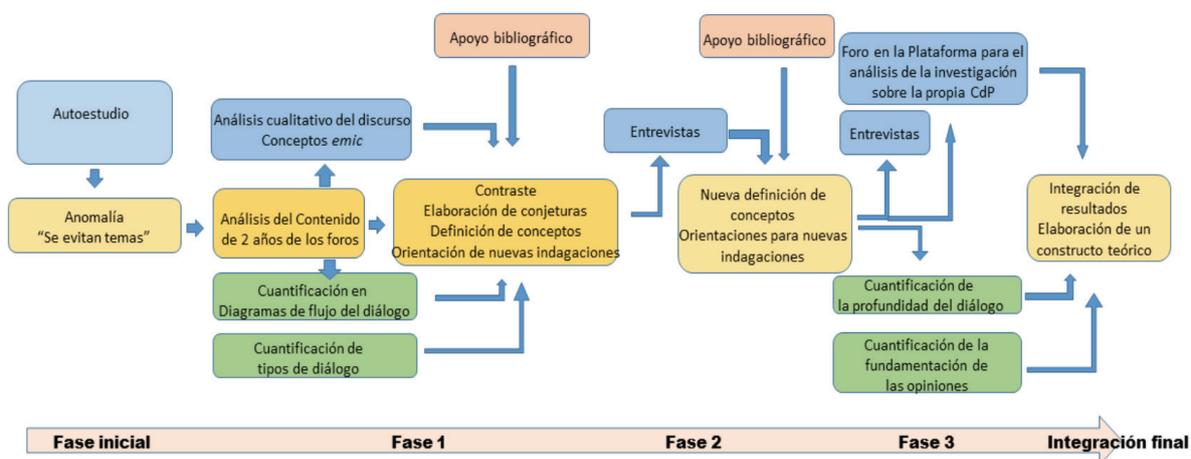
En el estudio que se analiza en este artículo, nos posicionamos en una perspectiva participativa e inductiva, y examinaremos algunas consecuencias de las decisiones metodológicas tomadas para el estudio de la CdP *on-line*. Dado que los investigadores formamos parte de la CdP *on-line* estudiada, entendemos que los significados se co-construyen con el resto de los participantes y los procesos de investigación sobre la propia comunidad pueden ayudar a comprender y transformar la dinámica de esta.

2. Metodología del estudio

El estudio que queremos analizar siguió un proceso inductivo recurriendo a un modelo secuencial exploratorio de metodos mixtos (Creswell, 2014, Greene, 2007). Denscombe (2008) señala que los métodos mixtos pueden ser la mejor forma de comprender las dinámicas de las CdP pues se adaptan al enfoque socioconstructivista en el que se apoya la idea de CdP. A partir de una anomalía inicial detectada en la dinámica de diálogo de la comunidad, se fueron combinando análisis cuantitativos y cualitativos que ayudaron a profundizar en el fenómeno y generar un constructo teórico sobre la dinámica de diálogos. Este proceso de indagación fue siendo compartido con los participantes, ayudándoles a comprender sus propias dinámicas.

Dado que en el siguiente epígrafe sobre el análisis del proceso de investigación seguido se irán aportando detalles sobre el procedimiento metodológico, resumimos aquí en una imagen el proceso metodológico seguido (Figura 2).

Figura 2. Proceso metodológico.



2.1. Contexto del estudio

El estudio se realizó durante dos de los ocho años de trabajo (segundo y tercer años de funcionamiento) de una comunidad de práctica *on-line* denominada (Re)Produce, formada por docentes universitarios (7), estudiantes de magisterio (19) y profesorado de Educación Primaria (30). Esta comunidad está alojada en una red social denominada MultiScopic creada sobre soporte Ning. (Re)Produce surge a partir de una comunidad "face to face" que tiene sus orígenes en 1990, cuyo objetivo viene siendo el desarrollo profesional de los docentes de Educación Primaria a través de procesos de análisis de la práctica educativa e investigación-acción (García-Monge et al., 2019, 2021). Con el fin de seguir facilitando el intercambio profesional del grupo a distancia, surge (Re) Produce.

Esta comunidad virtual es informal, dado que la participación es voluntaria, no hay un programa u objetivos delimitados, y no hay una figura de *community manager* o un *core* definido (Cox, 2005), y no pertenece a ningún programa formativo o institución.

En la comunidad hay abiertos ocho foros en torno a diferentes unidades didácticas que algunos participantes presentan y el resto intenta re-producir en sus contextos o analizar. Además, hay un foro denominado "debates pedagógicos" (al que se han ido trasladando algunos temas más genéricos sobre la profesión docente) y otro denominado "Análisis (Re)Produce" (ver Figura 3), dedicado, precisamente, a ir compartiendo y debatiendo los resultados de la investigación sobre la propia comunidad.

El rol de los investigadores es plenamente participante (Hammersley & Atkinson, 1994). El equipo de investigación está formado por componentes de la CdP. Los investigadores mantienen una relación profesional con el resto de los miembros de más de 15 años (salvo con los estudiantes universitarios). Este rol permitió un diálogo constante con el resto de los participantes sobre los temas de investigación. Parte de estos diálogos de interpretación de los resultados que iban apareciendo se realizó en el citado foro "Análisis (Re)Produce".

Figura 3. Apariencia del diálogo en un foro de (Re)Produce.



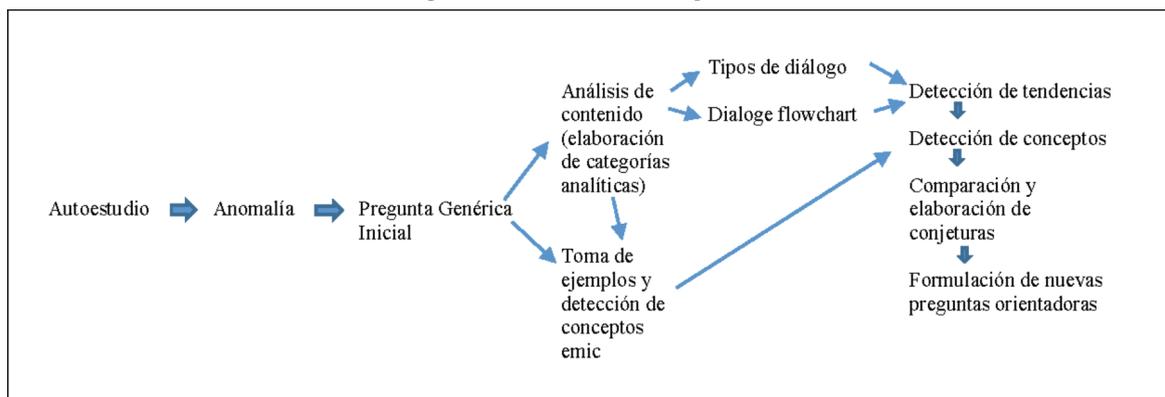
3. Análisis y resultados del proceso de investigación

En el proceso de investigación inductiva se fueron realizando aproximaciones sucesivas al fenómeno, en un diálogo constante entre la formulación de preguntas, la recogida de información y el análisis de esta (ver Figura 4).

3.1. La anomalía inicial

En el segundo año de andadura de la comunidad virtual, uno de los participantes que se encontraba haciendo un autoestudio sobre sus formas de participación en (Re)Produce, detectó que el grupo evitaba contestar algunas

Figura 4. Primeras fases del proceso.



preguntas y demandas (especialmente las referidas a temas relacionados con los procesos personales de aprendizaje o con la secuenciación de contenidos). A partir de ahí, un grupo de tres participantes indagó y confirmó ese proceso, e identificó los comentarios de algunos participantes referidos a la necesidad de reducir la dispersión temática y orientar los debates. A partir de los temas identificados “evitación de cuestiones” y “dispersión temática” se abrieron múltiples caminos de indagación para comprender el fenómeno. Se formuló una pregunta genérica para iniciar la indagación: “¿Cómo se están desarrollando los diálogos en la comunidad?” que se desglosó en dos preguntas orientadoras: “¿Qué tipo de diálogo se establece en la comunidad?” y “¿Qué temas se abordan?”.

3.2. Primeras orientaciones en la recogida de datos

La “dispersión temática” llevó a estudiar los tipos de diálogo en torno a la dispersión o confluencia de estos. Se realizó un análisis de contenido que se orientó hacia la búsqueda de diálogos dispersos, paralelos o confluyentes con el fin de confirmar la apreciación sobre la dispersión expuesta por algunos participantes. Se analizaron los *posts* producidos en 6 hilos de debate durante dos años, asignándoles a una categoría. En el análisis se tomaron muestras de ejemplos que matizaban cada categoría, siguiendo un procedimiento de consenso entre investigadores. Los datos confirmaban el predominio de la dispersión en el diálogo (ver Figura 5), pero mostraban un nuevo detalle sobre ciertas tendencias a “evitar la confrontación” o a “profundizar sobre las aportaciones de otros participantes”.

Paralelamente al anterior examen, realizamos otro análisis de contenido centrado en los temas abordados, con el fin de ver la distribución temporal en las intervenciones, el volumen de estas y los temas tratados. Para ello se realizó una *codificación abierta* (Glasser & Strauss, 1967) de cada fragmento de información con el fin

Figura 5. Tipos de diálogo.

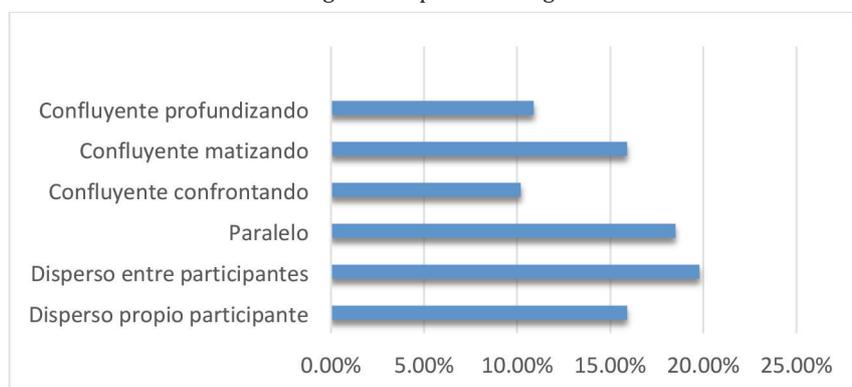
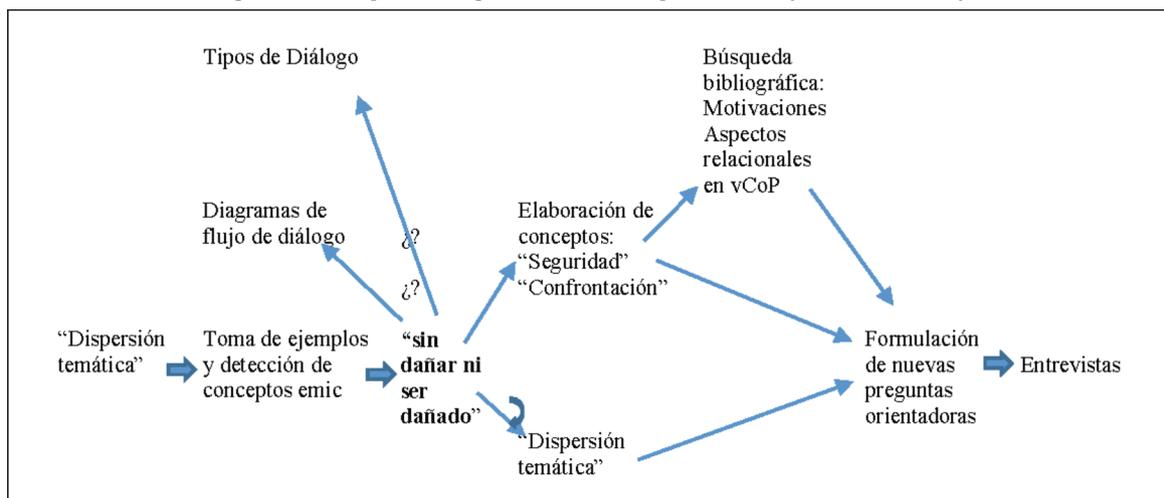


Figura 7. Conceptos *emic* generando reinterpretaciones (co-construcción).

la triangulación de significados entre el equipo de investigación y en diferentes momentos del proceso (Hammersley & Atkinson, 1994), y, finalmente, pueden ser los propios participantes los que iluminen con sus interpretaciones los datos presentados, aunque ello, evidentemente supone una transformación de su discurso. En todo caso, entendemos que toda acción de las personas investigadoras supone una transformación, pues no se conoce sobre otros, sino con otros (Ingold, 2000).

Los diagramas de flujo de diálogo tenían el potencial de mostrar las secuencias de diálogo disolviendo la falsa impresión que puede producir la secuencialidad de los textos *on-line* (causalidad entre intervenciones o continuidad en el diálogo), y mostrando la dispersión temática y los tiempos de producción de mensajes y silencios propios de la comunicación digital. Sin embargo, la trama de discursos encerrada en el medio digital presentó limitaciones en este estudio. Aunque se podía volver sobre ella, con el paso del tiempo, los diálogos *on-line* van quedando aislados sus contextos de producción. Pueden dar la sensación de que se está estudiando de forma diacrónica una interacción, pero estarán incompletos, pues no podremos acceder a otras capas contextuales que los envolvían y condicionaban (Schegloff, 1997; Silverman, 2006). Incluso, aunque se reclamara la interpretación de estos por parte de los participantes que los produjeron, estos producirían un discurso alejado de los motivos originales. Entre los datos contextuales que quedan ocultos se encuentra la participación de aquellos que no escribieron pero que fueron siguiendo el diálogo de la comunidad (*lurkers*).

3.3. Sigüientes fases: comprendiendo la visión de los participantes sobre la dinámica de la comunidad

Los datos cuantitativos nos brindaban una foto fija que mostrar a los componentes de la comunidad para inducir sus análisis. De esta manera, siguiendo enfoques constructivistas o transformadores, las cuantificaciones pueden permitir visualizar ciertos procesos y provocar nuevas reflexiones de los participantes sobre el fenómeno. A partir de un muestreo intencional, se desarrollaron entrevistas en profundidad con 20 participantes sobre las justificaciones personales a los diagramas de flujo del diálogo y sobre sus opiniones sobre la “dispersión temática” y la “evitación de cuestiones” así como sobre sus procesos personales a la hora de escribir (indagamos sobre los temas de “seguridad” y “confrontación”).

El análisis de los resultados de las entrevistas mostraba diferentes temas:

- Las relaciones como condicionante de las intervenciones y las estrategias conscientes para crear un buen ambiente (saludos, humor, reconocimientos, selección de los temas, recorte del tamaño de los posts para poder ser leídos, acomodación del discurso...).
- La escritura contenida por la falta de tiempo; por prudencia ante el desconocimiento del tema; por prudencia ante el desconocimiento de los contextos educativos de los que se habla; y por la comodidad.
- La elección de temas según el conocimiento e inquietud personal; así como por la exigencia de cada tema y el intercambio escrito (se descartan temas que presisan grandes explicaciones y llevarían mucho tiempo para ser descritos y, posiblemente, se evitaría su lectura).

Algunos de estos temas fueron rastreados en los foros, confirmando las estrategias para generar un ambiente amigable, así como la “especialización” en diferentes temas de cada participante. Contrastando con la literatura específica confirmamos el valor de los aspectos relacionales (pertenencia, apoyo, aceptación, vínculo emocional e identidad de grupo...) en la dinámica de las comunidades de práctica de docentes *on-line* (e.g. Vangrieken et al., 2017). Estudios previos, e.g. (Blanchard et al., 2011) nos mostraban la tensión entre la búsqueda de contenido (*informational support*) y la necesidad de apoyo socio-emocional (*socio-emotional support*). Recurriendo al marco teórico de la dramaturgia social propuesto por Goffman (1970), utilizado en el análisis de otras comunidades *on-line*, e.g. (Kalinowski & Matei, 2011; Ellison et al., 2006), nos planteamos como nueva conjetura (Snyman, 1993) si las “zonas de diálogo” surgen del condicionante que la dimensión relacional establece sobre el contenido. Esta orientación relacional de las intervenciones, junto con la “seguridad”, “evitación de la confrontación” y el concepto de “comodidad” señalado por algún participante, nos remitían a la función pática identificada por Malinowski (1923). En otros trabajos sobre CoP *on-line* ya se había detectado que los conflictos dificultan su dinámica (Vangrieken et al., 2017) y para evitarlos se puede caer en discursos superficiales (Frantz et al., 2015; Kelly & Antonio, 2016). Ello nos llevó a pensar que las “zonas de diálogo” podrían ser un “small talk” profesional que cumpliera las funciones de este: promover la cohesión social, facilitar la pertenencia y posibilitar la interacción no conflictiva (Coupland, 2003). En contextos digitales, a ese diálogo basado en temas “seguros”, cargado de valor social, Radovanovic y Ragnedda (2012) lo denominan “phatic posts”. Pero en esta perspectiva había datos disonantes. Varios participantes, al ser entrevistados sobre la “dispersión temática”, hablaban sobre la profundidad de los posts del resto de participantes y su valor en su desarrollo profesional.

3.4. Nuevo ciclo de búsqueda

La disonancia entre la profundidad del contenido de las intervenciones percibida por los participantes y las teorías explicativas de la dramaturgia social y la función pática del lenguaje, nos llevó a un nuevo análisis del contenido de los foros buscando la profundidad o superficialidad de los *posts*. Para ello recurrimos a las categorías utilizadas por Sparkes (1992). Este análisis nos mostró que dominaban las intervenciones que se movían en un nivel intermedio (Ver Figura 8).

Revisando de nuevo las entrevistas para intentar encontrar datos que permitieran interpretar esos resultados, encontramos la siguiente respuesta:

Creo que a todos nos gusta que nos valoren [...] Por eso intentas hacer buenas contribuciones.
[Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Julio de 2015]

Esta respuesta orientaba una nueva conjetura: ¿Se busca una profundidad relativa del discurso condicionados por mantener una reputación profesional? Ello llevó a una nueva ronda de entrevistas en las que indagamos sobre las motivaciones personales (orientados por trabajos como los de Sproull (2011)) y que venían a confirmar que, aunque no era una motivación prioritaria, en general, se agradecía el reconocimiento del grupo.

Paralelamente al análisis de contenido sobre la profundidad del discurso, se realizó otro análisis buscando si la participación se fundamentaba en referencias teóricas o investigaciones de otros autores o se basaba en las reflexiones y experiencias de los propios participantes (muchos de ellos con más de 20 años de profesión). Los resultados (ver Figura 9) mostraban que predominaban los posts contruidos desde la opinión personal (basada en la experiencia de cada participante).

Figura 8. Niveles de profundidad del discurso.

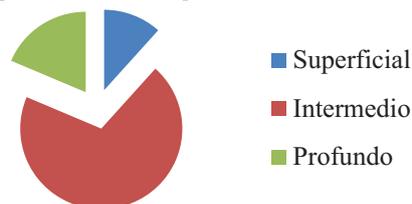
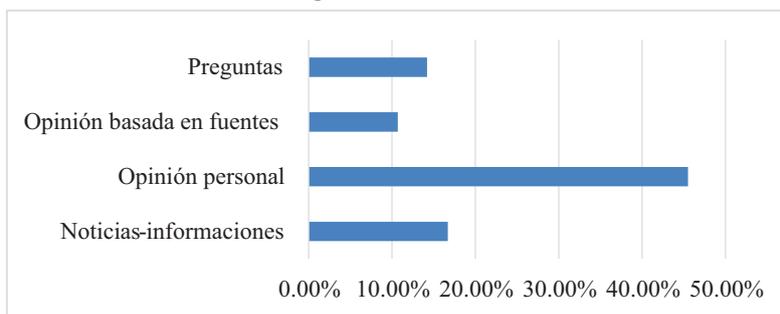


Figura 9. Resultados.



Consultados los participantes sobre estos resultados en el foro de la comunidad denominado “Análisis (Re) Produce” y en entrevistas personales, surgieron reflexiones como la siguiente:

Para mí, escribir aquí [en (Re)Produce], es una forma de organizar mis ideas. Me obliga a reflexionar y argumentar lo que pienso. [post participante 12 (Re)Produce, 15 septiembre 2015 a las 21:13]

La estructura comunicativa de la comunidad *on-line* lleva a este tipo de diálogo:

Sabes que lo que digas va a quedar escrito [...] Buscas un término medio entre decir algo elaborado y no ser pesado o dedicar demasiado tiempo a escribir. [Entrevista a participante 4 en (Re)Produce. Septiembre de 2015]

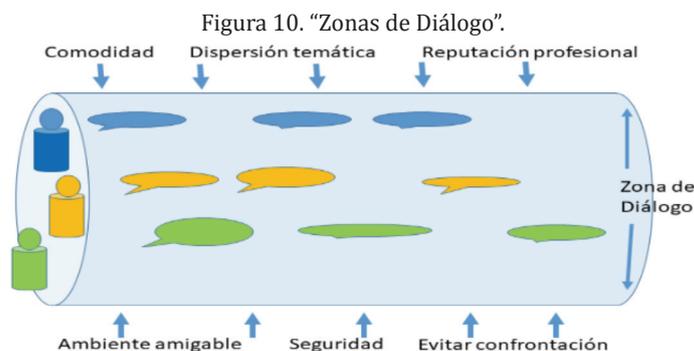
Por otra parte, en el caso de profesores universitarios participantes, se confiesa una autocontención en la utilización de referencias bibliográficas para evitar una imagen pedante:

Yo me corto de citar más referencias [...] Ya sabes, no quieres quedar como un sabidillo. [Entrevista a participante 9 en (Re)Produce. Septiembre de 2015]

Estos datos nos ayudaban a ir concretando el concepto de “zonas de diálogo” marcado por las limitaciones del diálogo en entornos virtuales (escritura y tiempo) y la imagen personal (reflexiva pero no petulante).

3.5. Integración final en la construcción del concepto “zonas de diálogo”

Los datos anteriores nos llevaron a una construcción final del concepto “zonas de diálogo” (ver Figura 10) como un punto de equilibrio al que tiende el diálogo en esta comunidad de práctica profesional *on-line* entre la generación de un ambiente amigable y seguro, y la valoración profesional; condicionado por la comodidad, la imagen ante los demás y el conocimiento (que llevan a la elección de temas según preferencias personales y a la dispersión temática) y las exigencias de cada tema en un medio escrito. Sus funciones serían las de acoger al mayor número de posible de participantes en la comunidad, moderando sus intervenciones y adecuándolas a las preferencias del grupo, y posibilitar que todos se mantengan en el diálogo (por proponer temas que no resulten



demasiado específicos o precisen de mucha fundamentación o formación), que se puedan exponer en post no demasiado largos (que no precisen de largas exposiciones de datos).

Como se ha ido viendo, el contraste constante de los datos y su contraste con la teoría para generar nuevas explicaciones o preguntas, iban llevando a nuevas búsquedas y análisis para ir integrando los resultados en una explicación y engrosar la definición de nuevos conceptos. Cabe preguntarse en qué punto de esta investigación se sabe que se ha llegado a una explicación completa, y en qué medida estas explicaciones se corresponden con el fenómeno o solo obedecen a la necesidad mental de los investigadores de dar sentido a los múltiples significados y voces que concurren en dicho fenómeno. Entendemos que los investigadores, solo podemos dar explicaciones parciales de los fenómenos, plausibles en la medida que se hace inteligible un fenómeno complejo a través de conceptos (Wolcott, 1990); los significados han sido co-construidos entre los investigadores y los participantes; los participantes se sienten reconocidos y les ayuda a tomar conciencia de sus prácticas (Lincoln, 1995), y resultan significativos para la audiencia. En este sentido, consideramos que un proceso inductivo apoyado en diferentes fuentes de información (métodos mixtos) permite indagaciones más completas y complejas para dar más credibilidad al constructo teórico final dado que, como señala Creswell (1998) el trabajo prolongado, la triangulación y contraste de métodos y fuentes, la descripción densa y la confirmación con los participantes, darían rigor al trabajo, pero siendo conscientes de que suponen reinterpretaciones del fenómeno (tanto de los investigadores como de los participantes) y no recogen toda la “realidad” (Bloor, 1978). En todo caso, se debe entender que hay limitaciones temporales y metodológicas que impiden incluir más niveles de análisis, por ejemplo, poniendo en contacto lo micro y lo macro (interpretando el caso a la luz del contexto socio-político e histórico en el que tiene lugar).

4. Conclusiones

Este breve repaso por el proceso de investigación sobre las dinámicas de diálogo en una comunidad de práctica virtual nos ha permitido mostrar algunas posibilidades y limitaciones de la utilización de una aproximación inductiva y participativa soportada por métodos mixtos. Entre las posibilidades tenemos:

- Ayuda a los participantes a comprenderse a sí mismos en algunas de sus prácticas, lo cual sería uno de los objetivos de los enfoques participativos en investigación, e.g. (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014), en consonancia con las intenciones de las comunidades de práctica, e.g. (Toomey, 2009).
- Permite generar conceptos teóricos para comprender el fenómeno estudiado basados en indagaciones más completas y complejas (diferentes dimensiones del concepto) de acuerdo con las visiones socio-constructivistas de enfoques de Teoría Fundamentada, e.g. (Charmaz, 2014).
- La permanencia en el tiempo de los diálogos en un medio digital permite realizar constantes análisis sobre los mismos, e incluso permite abrir nuevos foros para que los productores de los discursos reinterpreten, justifiquen o analicen sus propias intervenciones y la dinámica del grupo. Ello supone un potencial formativo y transformador para las comunidades de práctica en entornos digitales, además de una modificación de su rol como participantes en un estudio (Dennis, 2014).
- Esa permanencia de los diálogos posibilita realizar análisis con diferentes propósitos y de diferente naturaleza, pudiéndose obtener datos cuantitativos y cualitativos que muestren diferentes dimensiones del fenómeno. Los contrastes entre los diferentes tipos de datos pueden iluminar la interpretación de estos y la orientación de la indagación, en concordancia que lo sugerido para el diseño de métodos mixtos, e.g. (Turner et al., 2017).
- Además de posibilitar visiones sincrónicas a diferentes niveles, la comunicación mediada por ordenador facilita el estudio diacrónico del fenómeno (Adolphs, 2006).
- Los diagramas de flujo de diálogo tienen el potencial de mostrar las secuencias de diálogo disolviendo la falsa impresión que puede producir la secuencialidad de los textos *on-line* (causalidad entre intervenciones o continuidad en el diálogo), mostrando la dispersión temática y los tiempos de producción de mensajes y silencios propios de la comunicación digital.
- La presentación de datos cuantitativos a los participantes para provocar su reflexión permite acceder a explicaciones más detalladas sobre las razones de las actuaciones y les ayuda a tomar conciencia de sus procesos.

Como limitaciones encontramos:

- La necesidad de tiempos prolongados en el estudio y la complejidad que suponen los contrastes constantes entre datos. Se precisa una inmersión en el contexto y una confianza con los participantes para acceder en repetidas ocasiones a sus visiones sobre el fenómeno (Hammersley & Atkinson, 1994). En nuestro caso lo permitía el formar parte de la comunidad y la relación con los participantes.

- Aunque la permanencia de los diálogos permite análisis posteriores de los mismos, suponen una información parcial dado que no recogen los contextos de producción del discurso, un viejo problema en el análisis del discurso, e.g. (Flowerdew, 2018). Entre otros aspectos, se eluden las transformaciones sufridas por aquellos participantes que no escriben en los foros. Sería recomendable contar con autoestudios de algunos participantes (tanto los que escriben como aquellos que solo leen) sobre sus decisiones y prácticas durante el desarrollo de los diálogos, como elemento de contraste posterior para “dar contexto” a los datos sobre los diálogos.
- Los datos presentados a los participantes inducen a nuevas explicaciones que no tienen por qué coincidir con las razones originales que llevaron a tomar ciertas decisiones. En todo caso, como han señalado muchos investigadores, e.g. (Charmaz, 2006; Flick, 2012), entendemos que todo diálogo (en este caso entre investigador y participantes) supone una transformación en la medida que induce al participante a condensar en respuestas cuestiones sobre las que o no ha pensado o forman parte de tramas más complejas y difíciles de explicar (por no ser consciente de ellas, por deseabilidad social, por necesidad de mayor tiempo para expresarlo...).
- Las tramas de interacción en la comunidad suponen una fuente de abundante información que limita contemplar otros niveles de análisis que relacionen el caso con los contextos socio-políticos en los que se sitúa, buscando una comprensión más amplia del fenómeno.

Como líneas de investigación futura, este estudio plantea la necesidad de indagar más sistemáticamente en los cambios en la dinámica de la comunidad producidos por estos procesos de autocomprensión y cuál es la propia dinámica en los foros dedicados al autoanálisis de la comunidad (interés que despierta, tipos de intervenciones, evolución reflexiva, perfiles de los participantes, o transformaciones generadas). Por otra parte, con el fin de tener una comprensión mayor del fenómeno, hacer crecer el estudio hacia lo micro y hacia lo macro. Sería recomendable profundizar en los procesos personales de los participantes (por ejemplo, a través de autoestudios), así como en la contextualización del caso dentro de procesos socio-políticos más amplios.

Referencias

- Adolps, S. (2006). *Introducing Electronic Text Analysis. A Practical Guide for Language and Literary Studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203087701>
- Arduino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En *Sciences de L'education, Sciences Mejeures. Actes de Journees d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education. Issy-les-Moulineaux, EAP* (pp. 173-181) (colección de investigación en ciencias de la educación).
- Barab, S.; MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2003). Designing System Dualities: Characterizing a Web-Supported Professional Development Community. *The Information Society, 19*, 237-256. <https://doi.org/10.1080/01972240309466>
- Barnes, J. (1954). Class and committees in a Norwegian Islan Parish. *Human Relations, 7*(1), 39-58. <https://doi.org/10.1177/001872675400700102>
- Blanchard, A.L., Askay, D.A. & Frear K. A. (2011). Sense of Community in Professional Virtual Communities. In Long Shawn (Ed.), *Virtual Communities: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 1805-1820). Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-979-8.ch009>
- Bateman, P. J.; Gray, P. H., & Butler, B. S. (2011). The Impact of Community Commitment on Participation in Online Communities. *Information Systems Research, 22*(4), 841-854. <https://doi.org/10.1287/isre.1090.0265>
- Bloor, M. (1978). On the Analysis of Observational Data: A Discussion of the Worth and Uses of Inductive Techniques and Respondent Validation. *Sociology, 12*(3), 545-552. <https://doi.org/10.1177/003803857801200307>
- Britt, V. G., & Paulus, T. (2016). Beyond the four walls of my building: A case study of #edchat as a community of practice. *American Journal of Distance Education, 30*(1), 48-59. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1119609>
- Bruce, B. C., & Easley, J.A. Jr. (2000). Comunidades emergentes de práctica: colaboración y comunicación en la investigación de la acción. *Educational Action Research, 8*(2), 243-259. <https://doi.org/10.1080/09650790000200118>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Clifford, J., & Marcus (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. The University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Coffey, A., & Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cordoba, J., & Robson, W. (2006). Understanding communities of practice to support collaborative research. En E. Coakes (Ed.), *Encyclopedia of communities of practice in information and knowledge management* (pp. 558564). Idea Group. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-556-6.ch093>
- Coupland, J. (2003). Small Talk: Social Functions. *Research on Language & Social Interaction*, 36(1), 1-6. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3601_1
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31, 527-540. <https://doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Chossing Among Five Traditions*. Sage.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Dennen, V. P. (2014). Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice. *Computers in Human Behavior*, 36, 350-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.028>
- Dennis, B. K. (2014). Understanding Participant Experiences: Reflections of a Novice Research Participant. *International Journal of Qualitative Methods*, 395-410. <https://doi.org/10.1177/160940691401300121>
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 270-283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Ellison, N., Heino, R., & Gibbs, J. (2006). Managing Impressions Online: Self-Presentation Processes in the Online Dating Environment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 415-441. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00020.x>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flowerdew, J. (2018). Critical Discourse Studies and Context. En J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.). *The Routledge Handbook fo Critical Discourse Studies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739342>
- Frantz, J. M., Bezuidenhout, J., Burch, V. C., Mthembu, S., Rowe, M., Tan, C., Van Wyk, J., & Van Heerden, B. (2015). The impact of a faculty development programme for health professions educators in sub-Saharan Africa: An archival study. *BMC Medical Education*, 15(28). <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0320-7>
- García-Monge, A., Bores-Calle, N. J., & Martínez-Álvarez, L. (2021). Expanded Learning Process in Managing a PE Teachers' On-Line Community of Practice. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En prensa*.
- García-Monge, A., González-Calvo, G., & Bores-García, D. (2019). 'I like the idea but...': the gap in participation in a virtual community of practice for analysing physical education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 257-272. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1505486>
- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (1970). *Strategic interaction*. University of Pennsylvania Press.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hefetz, G., & Ben-Zvi, D. (2020). How to communities of practice transform their practices? *Learning, Culture and Social Interaction*, 26,100410. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100410>
- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: lessons from a case study of an eTwinning learning Event. *European Journal of Education*, 48(1), 97-112. <https://doi.org/10.1111/ejed.12015>
- Huisman, M., & Van Duijn, M. A. J. (2005). Software for social network analysis. In J. Scott, S. Wasserman, & P. J. Carrington (Eds.), *Models and methods in social network analysis* (pp. 270-316). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811395.013>
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge.
- Jiang, H., Wu, Y., Zhang, Y., Wang, S., & Zhang, Y. (2017). From social community to spatio-temporal information: A new method for mobile data exploration. *Journal of Visual Languages & Computing*, 41, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvlc.2017.05.002>
- Kalinowski, C., & Matei, S. A. (2011). Goffman Meets Online Dating: Exploring the 'Virtually' Socially Produced Self. *Journal of Social Informatics*, 16, 6-20.

- Kelly, N., & Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kroeber, A. (1935). History and Science in Anthropology. *American Anthropologist*, 37(4), 539-569. <https://doi.org/10.1525/aa.1935.37.4.02a00020>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177%2F107780049500100301>
- Luckin, R., & Weatherby, K. (2012). Online learning communities in context. *International Journal of Web Based Communities*, 8(4), 440-454. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.049559>
- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296-336). K. Paul, Trend, Trubner.
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201-223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2003.10.015>
- Radovanovic, D., & Ragnedda, M. (2012). *Small talk in the Digital Age: Making Sense of Phatic Post*. In 2nd Workshop on Making Sense of Microposts, Lyon (France), 16-20 April. [Conference paper] <http://eprints.rclis.org/24377/>
- Ridings, C. M., & Gefen, D. (2004). Virtual Community Attraction: Why People Hang out Online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(1), JCMC10110, <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00229.x>
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165-187. <https://doi.org/10.1177/0957926597008002002>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Sage.
- Snyman, J. (1993). *Conceptions of social inquiry*. HSRC.
- Sparkes, A.C. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. In: A. C. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport Exploring Alternative Visions* (pp. 9-60). The Falmer Press.
- Sproull, L. (2011). Prosocial Behavior on the Net. *Daedalus*, 140(4), 140-153. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00120
- Steward, J. H., Manners, R. A., Wolf, E. R., Padilla, E., Mintz, S. W., & Scheele, R. L. (1956). *The people of Puerto Rico: a study in social anthropology*. University of Illinois.
- Toomey, A. H. (2009). Empowerment and disempowerment in community development practice: eight roles practitioners play. *Community Development Journal*, 46(2), 181-195. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsp060>
- Trust, T. (2017). Using cultural historical activity theory to examine how teachers seek and share knowledge in a peer-to-peer professional development network. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 98-113. <https://doi.org/10.14742/ajet.2593>
- Trust, T., & Horrocks, B. (2019). Six Key Elements Identified in an Active and Thriving Blended Community of Practice. *TechTrends*, 63, 108-115. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0265-x>
- Tseng, F.-C., & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005>
- Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research Design for Mixed Methods: A Triangulation-based Framework and Roadmap. *Organizational Research Methods*, 20(2), 243-267. <https://doi.org/10.1177/1094428115610808>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, 29, 35-57. <https://doi.org/10.2307/25148667>
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En Elliot W. Eisner and Alan Peshkin (Eds.). *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, pp. 121-173. Teachers College Press.