

# 7 Etnografia educativa en contextos d'aprenentatge mixt

Victoria Antoniadou<sup>1</sup> i Melinda Dooly<sup>2</sup>

---

**Conceptes clau:** etnografia, etnografia virtual, estudi de cas múltiple, mostreig teòric, anàlisi del discurs, CAQDAS.

---

## 1. Introducció

L'etnografia digital, l'etnografia en línia, l'Etnografia Virtual (en endavant EV) o la netnografia és una cara moderna, ampliada de la investigació etnogràfica i un enfocament d'investigació postpositivista (vegeu la introducció de [Dooly i Moore, en aquest volum](#)). Consisteix en versions adaptades dels mètodes etnogràfics més tradicionals (vegeu els capítols de [Corona, en aquest volum](#); [Nussbaum, en aquest volum](#); [Unamuno i Patiño, en aquest volum](#)) que tenen com a objectiu investigar la construcció de comunitats, les cultures i els processos d'aprenentatge i ensenyament que tenen lloc o que es creen a partir de la Comunicació Mediada per Ordinador (CMO), i cada vegada més, en la comunicació digital o mòbil. Darrerament, aquest enfocament s'ha aplicat amb èxit a diferents àmbits educatius, entre els quals hi havia les comunitats de docents de llengües ([Kulavuz-Onal i Vásquez, 2013](#)) i comunitats multilingües en línia ([Androusoopoulos, 2008](#)). No obstant això, aquest enfocament s'ha aplicat poques vegades a entorns educatius formals, principalment perquè es limita a recollir dades en línia.

És un fet indiscutible que hi ha hagut una transformació educativa en moltes de les pràctiques actuals d'ensenyament de llengües a mesura que els docents

---

1. Investigadora independent, Nicòsia, Xipre; [vicky.antoniadou@gmail.com](mailto:vicky.antoniadou@gmail.com)

2. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Catalunya/Espanya; [melindaann.dooly@uab.cat](mailto:melindaann.dooly@uab.cat)

**Per citar aquest capítol:** Antoniadou, V., i Dooly, M. (2017). Etnografia educativa en contextos d'aprenentatge mixt. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 264-292). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.631>

han après a integrar la tecnologia de CMO a les seves classes (vegeu també el capítol de [Dooly, en aquest volum](#)). La majoria d'aquestes pràctiques en línia es basen en la premissa que les persones aprenen mitjançant la interacció amb l'entorn social i material, i quan reben suport o andamiatge ([Bruner, 1986](#); [Vygotsky, 1978](#)) de persones amb més coneixement. En entorns d'aprenentatge mixt, especialment quan l'aprenentatge de llengües integra la interacció telecol·laborativa, aquests enfocaments d'ensenyament se centren en el paper fonamental de la llengua a l'hora de mediar el desenvolupament humà social i cognitiu (intel·lectual) i el potencial de la CMO per promoure interacció autèntica ([Dooly, 2013](#)). Això sembla gairebé inevitable, donada la interconnexió actual a escala global, de manera que la interacció social, avui dia, ha adquirit dimensions molt més grans que simplement parlar amb un company d'estudis que seu al pupitre del costat.

A més, està creixent la idea que la tecnologia pot tenir un paper important en aproximacions pedagògiques sensibles per a perfils d'estudiants diversos des del punt de vista de l'etnolingüística ([Darling, 2005](#); [Hefflin, 2002](#); [Johnson, 2005](#)). “New technological tools can help promote a learning environment that not only accommodates to, but makes use of learner’s differences” ([Dooly, 2010](#), p. 7)<sup>3</sup>. Això inclou “the means of presenting information in manifold formats and multiple media; giving students varied ways to express and demonstrate what they have learned and providing multifarious entry points to engage student interest and motivate learning” ([Dooly, 2010](#), p. 7)<sup>4</sup>. No obstant això, hi ha la necessitat d'investigar més sobre l'aprenentatge de llengües amb noves tecnologies, especialment, quan es treballa en entorns plurilingües. “Unfortunately, these theories and practices are not widely understood nor implemented by teachers working with minority language students” ([Dooly, 2010](#), p. 8)<sup>5</sup>.

---

3. “Les noves eines tecnològiques poden ajudar a promoure un ambient d'aprenentatge que no només s'adapta a les diferències d'aprenentatge, sinó que les utilitza” ([Dooly, 2010](#), p. 7).

4. “les maneres de presentar la informació en diferents formats i maneres, donant als estudiants diverses formes d'expressar i demostrar el que han après i proporcionant-los múltiples punts d'entrada per captar l'interès dels estudiants i motivar el seu aprenentatge” ([Dooly, 2010](#), p. 7).

5. “Malauradament, els docents que treballen amb estudiants de llengües minoritària, generalment, no entenen ni implementen aquestes teories i pràctiques” ([Dooly, 2010](#), p. 8).

“The use of technology should be looked at holistically, not as a separate component of teaching. The aforementioned aim of fomenting research and wide-spread publication of innovative teaching approaches for minority language groups can also have an effect on local teaching practices as well. Most teachers are well-intentioned but at times their best efforts may be thwarted by lack of knowledge on how to achieve theoretically sound goals” (Dooly, 2010, p. 8)<sup>6</sup>.

Aquí és on l’etnografia digital pot tenir un paper important. Tradicionalment, com mostren altres capítols d’aquest volum, la investigació etnogràfica ha estat un enfocament que facilita l’anàlisi holística de fenòmens d’interacció. Aquest enfocament pretén investigar els fenòmens focals com a part d’un sistema complet creat a través de la interacció entre les seves parts individuals constitutives en circumstàncies i condicions específiques, cosa que proporciona una comprensió única lligada al context en què està tenint lloc (Noblit, 1984; vegeu també Taylor i Bogdan, 2000). En aquest sentit, la investigació etnogràfica ofereix una comprensió en profunditat de l’experiència viscuda d’una població per tal d’idear formes d’actuació per un fenomen (Beckmann i Langer, 2005; Elliot i Jankel-Elliott, 2002). En aquest sentit, el treball de camp d’immersió en els centres educatius es coneix com a etnografia ‘d’escola’ o ‘educativa’ (Erickson, 1973; vegeu també Nussbaum, en aquest volum; Unamuno i Patiño, en aquest volum).

Per als investigadors interessats a comprendre la complexitat dels entorns d’aprenentatge mixt (entorns d’ensenyament de llengües que combinen les lliçons cara a cara amb les activitats d’interacció de CMO), els canvis que hem explicat generen noves preguntes. Per exemple, a l’era de l’educació multimodal, en què el camp d’estudi va més enllà de l’aula física, com es pot continuar amb els mètodes etnogràfics tradicionals (és a dir, el compromís profund i la immersió prolongada) i aplicar-los en els escenaris en línia per tal d’arribar a una

---

6. “L’ús de la tecnologia s’ha d’entendre de manera integral, no com un component separat de l’ensenyament. Aquest objectiu de fomentar la investigació i la publicació d’enfocaments d’ensenyament innovadors per als grups lingüístics minoritaris també pot tenir un efecte sobre les pràctiques d’ensenyament locals. La majoria dels professors tenen bona predisposició, però de vegades els millors esforços poden veure’s frustrats per la falta de coneixement sobre com assolir els objectius teòrics sòlids” (Dooly, 2010, p. 8).

comprensió en profunditat de les experiències subjectives dels estudiants als dos entorns, el físic i el virtual? Com es poden combinar de manera òptima les dades extretes de la classe i les dades en línia recollides dels entorns d'aprenentatge mixt? Com s'han de recollir i classificar dades de naturalesa tan diferent (visual, textual, imatges, etc.)?

En aquest capítol es pretén donar resposta a algunes de les preguntes que sorgeixen quan s'aplica l'etnografia educativa en un entorn d'aprenentatge mixt. Primer, explicarem breument com altres investigadors han desenvolupat i aplicat l'EV. A continuació, per il·lustrar millor l'enfocament, descriurem un projecte de recerca doctoral que implementa l'EV per fer un seguiment de l'aprenentatge en la formació del professorat a l'aula i als entorns en línia (és a dir, a través de la telecol·laboració amb companys que eren físicament als EUA, vegeu també [Dooly, en aquest volum](#)). Els estudiants-docents, que eren tots plurilingües, utilitzaven l'anglès com a llengua franca per dur a terme els intercanvis. En particular, el capítol vincula les preguntes de recerca amb els mètodes que es van utilitzar per recopilar dades multimodals, així com els sistemes de mostreig de dades utilitzades. S'analitzen els problemes que es van trobar, les solucions i les contribucions del programa NVivo per realitzar la investigació (vegeu el capítol d'[Antoniadou, en aquest volum](#), per a més detalls sobre l'ús del programa NVivo).

## 2. Una visió general breu del desenvolupament de l'etnografia virtual

[Green, Skukauskaite, i Baker \(2012\)](#) afirmen que “in education, ethnographers enter a classroom, school, family group or community setting to identify insider knowledge by asking questions” (p. 310)<sup>7</sup>. Aquestes preguntes es relacionen amb el que està passant, qui fa què, què compta com a coneixement i construcció del coneixement, quins rols i relacions es poden discernir, quins factors contextuais afecten la construcció del coneixement, i com es promouen o limiten les

---

7. “en l'educació, els etnògrafs entren en una aula, una escola, un context amb grup familiar o una comunitat per identificar el coneixement dels de dintre fent preguntes” ([Green et al., 2012](#), p. 310).

formes de saber, ser i fer (Green et al., 2012, p. 310) dels membres les accions individuals i grupals. Aquests autors argumenten que l'etnografia no s'ha de considerar com un mètode, sinó com un enfocament de lògica-en-ús, basat en la premissa que l'etnografia s'aplica com un “non-linear system, guided by an iterative, recursive and abductive logic”<sup>8</sup> (Green et al, 2012, p. 309). És a dir, que els etnògrafs educatius no tenen passos o mètodes de treball de camp predefinits. Això és especialment rellevant quan es tracta d'entorns complexos com els contextos d'aprenentatge mixt. L'etnografia educativa pot ser especialment útil per les persones investigadores que estan interessades en un enfocament emic (vegeu Dooly i Moore, en aquest volum; Nussbaum, en aquest volum), definit per les dades que ajudi a explicar els detalls exactes del procés d'aprenentatge de llengües. En els últims anys, la transferència d'aquest enfocament en la interacció en línia i en mòbils en entorns d'aprenentatge ha esdevingut un tema més habitual.

The methodological approach of virtual ethnography has been broadened and reformulated through new proposals such as digital ethnography, ethnography on/of/through the Internet, connective ethnography, networked ethnography, cyberethnography, etc. Each of these maintains its own dialogue with the established tradition of ethnography and formulates its relation to this tradition in different ways (Domínguez Figaredo et al., 2007, par. 1)<sup>9</sup>.

Un punt clau per entendre el que implica l'EV és reconèixer que aquest tipus d'estudi és potencialment global en el seu abast geogràfic (Greschke, 2007, par. 1), mentre que, al mateix temps, pretén descobrir, descriure i entendre el que es constitueix en les relacions a nivell local (i 'glocal'), facilitades a través de dimensions virtuals (o digitals). Això implica que la investigació en línia ha d'anar més enllà d'una simple captura de dades de la pantalla procedents d'una única font (per exemple, transcripcions de xats, entrades d'un blog o d'un fòrum, intercanvis de correus electrònics), que, fins ara, ha compost una

---

8. “un sistema no lineal, guiat per una lògica iterativa, recursiva i abductiva” (Green et al., 2012, p. 309).

9. “L'enfocament metodològic de l'etnografia virtual s'ha ampliat i reformulat a través de noves propostes, com l'etnografia digital, l'etnografia a/a través d'Internet, l'etnografia connectiva, l'etnografia en xarxa, la ciberetnografia, etc. Cadascuna defensa el seu propi diàleg amb la tradició establerta per l'etnografia i formula la seva relació amb aquesta tradició de maneres diferents” (Domínguez Figaredo et al., 2007, par. 1).

gran part del corpus dels estudis sobre la comunicació mediada per ordinador, per tal de comprendre els patrons comunicatius interrelacionats entre diferents espais (tant en línia com fora de línia). Com assenyala [Androutsopoulos \(2008\)](#), intentar comprendre les pràctiques discursives dels interactuants fixant-se exclusivament en una sola font de dades en pantalla, en realitat, no proporciona gaire perspectiva a sobre les pràctiques discursives connectades que utilitzen els individus, no només entre espais en i fora de línia, també en interaccions entre diferents espais en línia i dins de múltiples comunitats virtuals.

Aquest mateix autor ha identificat dos tipus emergents d'EV. El primer tipus se centra en la integració (i la penetració) de tecnologies de comunicació en la vida quotidiana i l'impacte que poden tenir sobre les pràctiques socials i culturals. Aquest tipus d'EV es considera que és 'etnografia mixta', ja que combina les dades derivades de l'etnografia en línia i fora de línia. És un exemple d'aquest tipus d'EV l'estudi inclòs en aquest capítol. El segon tipus d'EV identificat per [Androutsopoulos \(2008\)](#) consisteix a entendre els patrons de comunicació emergents de diversos llocs de CMO, per tant, es tracta només d'etnografia en línia o, com explica l'autor, s'ocupa de la "systematic observation [of] the dynamics of communication and semiotic production within web environments"<sup>10</sup> (par. 10).

De fet, l'enfocament de l'EV ha existit prou temps perquè hagi aparegut un marc general ([Hines, 2000](#)). En aquest marc, hi ha quatre aspectes principals que constitueixen l'EV, que són els següents:

- L'EV proporciona un mitjà per comprendre les formes en què la CMO passa a ser socialment significativa en la vida quotidiana i en els processos d'aprenentatge.
- L'EV observa les connexions entre espais.
- No hi ha límits clars entre el que és 'virtual' i el que és 'real'.

---

10. "observació sistemàtica [de] la dinàmica de la comunicació i la producció semiòtica dins els entorns web" ([Androutsopoulos, 2008](#), p. 10)

- En l'EV, els mitjans de comunicació social s'entenen com a pràctiques socioculturals i artefactes socioculturals.

Aquest marc també posa de relleu els aspectes que afecten la persona investigadora, com es pot veure a continuació:

- Les persones investigadores hauran de ser capaços d'adaptar-se per recollir dades 'virtualment' i 'físicament'.
- A causa de la forma en què els participants s'involucren amb les comunitats virtuals, la recopilació de dades probablement serà intermitent, en comptes de ser una immersió a llarg termini.
- La participació virtual afegeix una dimensió reflexiva a les dades i a l'anàlisi (l'espai en línia és alhora un lloc d'activitat contínua i informació fixa ja existent).

Tenint en compte que els 'espais de treball' o els llocs potencials per a la investigació etnogràfica virtual són 'plurilocals' i expansius (especialment amb la reproducció dels recursos a través d'enllaços a altres llocs), sorgeixen algunes preguntes importants per a la persona investigadora:

- Com es determinen els límits del treball de camp?
- De quina manera s'estableixen els paràmetres d'enllaços exponencials (quants enllaços entre llocs s'han d'observar i analitzar)?
- Quin és el fonament per seleccionar el que s'inclou? I el que s'exclou?
- Què significa per als etnògrafs virtuals 'ser' i 'formar part' de la comunitat?
- Els etnògrafs virtuals poden determinar quan saben prou sobre la comunitat només participant-hi 'virtualment'?

- Quina part de la conducta en la comunitat està disponible per a les persones investigadores i, de la que està disponible, quina part realment es monitoritza? (Això es refereix al marc de la participació intermitent i la fusió entre la participació en línia i fora de línia.)
- En relació amb el punt anterior, s'han de tenir en compte els aspectes 'físics' de la vida dels subjectes (Greschke, 2007). Si és així, com pot gestionar-se?

Inevitablement, també s'han de considerar algunes qüestions ètiques, quan es du a terme EV (vegeu el capítol Dooly, Moore, i Vallejo, en aquest volum, sobre l'ètica de la investigació), que són pertinents per a la recollida de dades en línia o digital. La qüestió de si els recursos que es mostren 'públicament' requereixen el permís dels participants per poder-se utilitzar com a dades (i com obtenir aquest permís en una comunitat virtual mundial) segueix sent objecte de debat a la comunitat d'EV. Encara hi ha més discussió sobre si és ètic fer-se membre d'una comunitat per tal de recopilar dades (conegut com *lurking* en anglès, 'estar a l'aguait'), especialment quan es tracta de comunitats virtuals més 'sensibles' (per exemple, una comunitat LGBTQ+ o d'educació sexual d'adolescents). No obstant això, l'Association of Internet Researchers (AoIR) ha creat algunes pautes generals<sup>11</sup>. Més concretament, se suggereix que qualsevol persona que exerceixi EV ha de fer visible i transparent el seu objectiu des del principi (per exemple, compartir-ho en un fòrum, fer una targeta d'informació als mons virtuals); no només ha d'explicar que està recollint dades, sinó que també ha de proporcionar un enllaç perquè altres membres de la comunitat virtual puguin trobar més informació sobre l'estudi i, si és possible, donar el seu consentiment. És cert que això no és un sistema a prova d'error, però sí que indica una disposició a ser transparent amb la resta dels membres de la comunitat.

Fer anònimes les dades és un altre tema bastant complicat amb l'EV. Com que són diferents de les dades recollides en ambients cara a cara (que generalment es basen en la comunicació oral), canviar el nom dels participants no esborra fàcilment les 'marques' de les seves interaccions en línia, com és evident tenint en

---

11. Vegeu <http://aoir.org>



compte la facilitat amb què els motors de cerca poden localitzar textos complets basant-se en frases parcials que en formen part. Algunes persones prefereixen parafrasejar les interaccions dels participants per tal d'evitar aquesta possibilitat, encara que això inevitablement desdibuixa les línies encara més entre les dades 'autèntiques' i les dades 'reinterpretades'.

Malgrat aquests problemes i preguntes que encara estan en debat, les autores d'aquest capítol donem suport absolut a aquest tipus d'investigació, especialment a mesura que els processos d'aprenentatge de llengües passen cada cop més a entorns virtuals (que inclouen entorns d'aprenentatge mixt, com en el cas que es presenta a continuació). Igual que amb qualsevol camp d'investigació, els avenços tecnològics requereixen un replantejament de les pràctiques d'investigació actuals. En EV, això és especialment pertinent i aporta una nova dimensió de la reflexivitat als estudis, juntament amb pràctiques d'investigació innovadores i interessants.

### **3. Un estudi etnogràfic de casos múltiples que rastreja l'aprenentatge docent a l'aula i l'activitat en línia**

Per tal d'il·lustrar empíricament el que s'ha explicat anteriorment, les seccions següents descriuen un exemple d'una aplicació de l'EV que es va utilitzar per aconseguir una comprensió holística dels processos d'aprenentatge i els resultats en un entorn d'aprenentatge mixt. En aquest estudi, es va fer servir la telecol·laboració juntament amb l'ensenyament universitari i les pràctiques a una escola amb l'objectiu de crear més oportunitats per a estudiants-docents d'anglès com a llengua estrangera en l'ensenyament primari per desenvolupar (1) el coneixement del domini i l'habilitat reflexiva, (2) l'aprenentatge col·laboratiu i (3) la comprensió de l'experiència de la CMO per a l'ensenyament de llengües. Als intercanvis, els estudiants-docents usaven l'anglès com a llengua franca.

L'intercanvi virtual es va dur a terme durant dos semestres. En el primer semestre, els estudiants-docents a Catalunya van haver de dissenyar una

seqüència didàctica de set sessions en telecol·laboració amb 7 estudiants locals i 14 estudiants que eren als EUA (amb els quals es van aparellar fora de les hores de classe). Al segon semestre, els mateixos estudiants-docents havien de crear una unitat col·laborativa d'una sessió basada en un podcast sobre el fenomen lingüístic que escollissin. En el primer semestre, la interacció es va dur a terme amb MSN i Skype, de forma sincrònica, i amb el correu electrònic per a la comunicació asincrònica. En el segon semestre la interacció sincrònica es va dur a terme a través de Second Life i MSN, per ensenyar als estudiants-docents diferents vies de comunicació i perquè poguessin practicar, per observar els avantatges i inconvenients de cada una. A part de les col·laboracions virtuals i a la universitat, els estudiants-docents de Catalunya estaven fent pràctiques a centres d'educació primària, on van observar i treballar amb docents experimentats de les escoles. En aquests centres, els estudiants-docents basats a Catalunya havien de posar en pràctica les sessions didàctiques que havien creat en col·laboració amb els seus companys virtuals i de classe, i tutors, i reflexionar sobre el procés i els resultats en un wiki en forma de diari.

L'objectiu general de la investigació era entendre les formes en què la telecol·laboració basada en tasques interactuava amb la col·laboració cara a cara i les pràctiques a l'escola, i discernir les formes en què es pot utilitzar la telecol·laboració integrada per millorar els resultats d'aprenentatge de cursos d'iniciació a la formació del professorat convencionals cara a cara. Per optimitzar la recollida de dades i els resultats de la recerca, vam integrar i utilitzar els principals mètodes de l'EV; és a dir, el compromís prolongat, la immersió en profunditat i l'observació participant en l'àmbit més ampli i la pràctica de la investigació d'estudis de cas múltiples (Yin, 2003), i la riquesa analítica del Mostreig Teòric (MT, *grounded theory*, en anglès) (Charmaz, 2006; Glaser i Strauss, 1967).

#### **4. Al punt de trobada de mètodes d'estudi de cas múltiple, etnogràfics i el mostreig teòric**

L'estudi de cas té com a objectiu proporcionar “an up-close and in-depth empirical investigation of a particular contemporary phenomenon within its real

life context, using multiple sources of evidence” (Robson, 1993, p. 146; vegeu també Yin, 2003)<sup>12</sup>. Hi ha diferents exemples d’investigacions d’estudi de cas: (1) estudis de cas individuals o únics, i (2) un conjunt d’estudis de cas individuals o estudis de cas múltiples (Robson, 1993; Yin, 2003). Els estudis de cas múltiples normalment inclouen 3-5 casos, cosa que permet comparar-los i contrastar-los; és a dir, comprovar les diferents presentacions/manifestacions d’un fenomen. Es considera que els estudis de cas múltiples proporcionen una millor comprensió i interpretacions més sòlides que els estudis de cas únic. En general, el mètode d’estudi de cas proporciona eines per a un enfocament holístic dels fenòmens, com ara documents, els mesuraments quantitius i qualitius en forma de qüestionaris de tipus obert i entrevistes, registres d’arxius i objectes físics (Yin, 2003). Els estudis individuals o diversos dels casos poden ser descriptius, poden respondre a la pregunta del ‘què està passant’, o exploratoris i/o explicatius si proporcionen respostes a preguntes del tipus ‘com/per què va passar’.

El bricolatge metodològic descrit en aquest document es basa en suposicions filosòfiques comunes entre els enfocaments d’investigació, respectant el paradigma interpretatiu (Halaweh, Fidler, i McRobb, 2008), i destinades a crear una teoria fonamentada (Eisenhardt, 1989) sobre l’aprenentatge dels docents en entorns mixtos. És a dir, hem intentat entendre els processos i els resultats d’aprenentatge interpretant els processos de construcció de significats subjacents (Halaweh et al., 2008) i a través dels ulls dels participants. Ens vam acostar a la tasca sense idees predeterminades del que constitueix l’aprenentatge, a diferència dels paradigmes positivistes que utilitzen mètodes quantitius per confirmar o rebutjar les teories (provar la teoria). Hem intentat desxifrar les característiques de les trajectòries i els resultats d’aprenentatge de tres dels set estudiants-docents, de la mateixa manera que ells mateixos els van experimentar, i analitzem altres fenòmens relacionats.

La investigació d’estudi de cas comparteix abast i tècniques amb l’etnografia, com el treball de camp (l’observació directa i participant), les entrevistes i els qüestionaris, el que permet construir una explicació global d’un esdeveniment,

---

12. “una investigació empírica de prop i en profunditat d’un fenomen contemporani concret dins del seu context de real, utilitzant múltiples fonts d’evidència” (Robson, 1993, p. 146).

procés, objecte o pràctica. Sovint l'etnografia es pot classificar com un tipus de mètode d'investigació per a estudis de cas descriptius. No obstant això, la característica definidora de l'etnografia és l'observació participant de llarga durada i la relació social que es desenvolupa entre les persones participants i observadores. Aquest enfocament de la recollida de dades es pot complementar amb entrevistes o altres dades qualitatives, però no sempre es fa, i els resultats no poden generalitzar-se a altres contextos. A través d'aquest tipus d'immersió prolongada i profunda en el context de la investigació, l'investigador recull dades 'no estructurats naturalistes' (Flick, 2002), que més tard es codifiquen per tal de revelar els elements subjacents que componen el comportament i la cultura humana. La mateixa persona investigadora es converteix en un instrument en el procés d'interpretació de les dades, permetent les possibilitats que existeixi un biaix (Cohen i Manion, 1989).

De forma similar a l'etnografia, el mètode de MT presenta un conjunt de tècniques i estratègies per a la recopilació i l'anàlisi de dades amb la finalitat de comprendre els aspectes significatius del fenomen que s'investiga (Charmaz, 2006; Strauss i Corbin, 1998). En el MT, la persona investigadora és participant-observadora del fenomen en el seu ambient natural. Recull dades no estructurades 'naturalistes', que analitza a mesura que el procés de recollida avança, aïllant temes i verificant-ne contínuament la importància amb més dades dels participants. Com a mètode principalment basat en dades, el MT no es desenvolupa a partir d'hipòtesis preconcebudes, sinó de les mateixes dades, en què els participants indiquen què és important per comprendre el fenomen. Com el seu nom suggereix, l'objectiu del MT és desenvolupar una teoria d'abast mitjà per explicar la conducta i els processos humans (Charmaz, 2006). La persona investigadora realitza una extensa codificació per representar el fenomen que s'està investigant. Durant la codificació i categorització, pren notes per explicar i completar les categories codificades. Alhora, aquesta presa de notes vincula els processos de codificació de dades i l'escriptura dels primers esborranys de documents (Charmaz, 2006). El MT té com a objectiu proposar una teoria basada en dades. Per a això, cal seleccionar els esdeveniments d'un corpus més ampli que ajudin a desenvolupar explicacions i conceptes teòrics del fenomen (o fenòmens) que s'està investigant (Strauss i Corbin, 1998). Aquest procés s'anomena mostreig teòric o presa de mostres

per a la construcció de teories. Una característica de l'enfocament del MT en la investigació qualitativa és que la persona investigadora endarrereix la revisió de la bibliografia per tal de no veure's influït a l'hora de llegir les dades. Això també marca una diferència important amb els estudis positivistes, on la revisió de la literatura és el primer pas en el disseny de la investigació i serveix com a base per establir els objectius i les metodologies d'investigació per arribar-hi.

### 5. Anàlisi del discurs

L'Anàlisi del Discurs (AD) és un enfocament general per a l'anàlisi de 'textos' escrits i verbals, per trobar una connexió entre aquests textos i els seus significats (Lemke, 2012). Prenent la llengua en ús o la parla-en-interacció com a l'eina simbòlica fonamental en el desenvolupament de la cognició, ens interessava especialment destriar les relacions entre discurs/llengua en ús i el desenvolupament de la cognició amb el temps, a través de persones i eines. Amb aquesta finalitat, vam utilitzar un enfocament d'anàlisi del discurs de l'antropologia lingüística de l'educació (Agha i Wortham, 2005; Wortham, 2006), que va tenir en compte la dimensió temporal i espacial de la interacció (cara a cara i en línia) per tal de conceptualitzar i identificar els recursos lingüístics i conceptuals que els estudiants-docents es trobaven, transferien i utilitzaven a través dels diferents espais en què estaven treballant, durant l'any acadèmic, així com el diferent posicionament associat a cada ús (Wortham, 2006). Aquest enfocament reestructura un tipus d'enfocament d'anàlisi de marcs (*frames* en anglès) (Tannen, 1993), que s'adapta a les necessitats del nostre context d'investigació i del procés de codificació, que va ser impulsat per les preguntes següents:

- Què fan els estudiants-docents en aquesta interacció i en quina disposició espacial? Quins coneixements/habilitats estan treballant?
- En quin moment del procés d'aprenentatge ho fan?
- Quins recursos utilitzen d'altres llocs, per exemple, dels continguts de les classes, de l'experiència al centre educatiu?

- Aquestes interaccions es relacionen amb els coneixements adquirits que els estudiants-docents demostren al final de l'any?

Codificar a partir d'aquestes idees ens va permetre traçar l'aprenentatge professional; és a dir, el desenvolupament del discurs del professor, i pensar en tots els espais en línia i cara a cara al llarg del temps. Ara descriurem les múltiples fonts d'evidència que hem utilitzat per interpretar, triangular, i recopilar dades i procediments analítics utilitzats per a la captura de l'aprenentatge en procés'.

## **6. La recollida de dades multimodal: els mètodes utilitzats i els tipus de dades recollides**

### **6.1. Els qüestionaris i entrevistes a reunions de grup**

Es van dur a terme grups de discussió amb els participants (vegeu [Canals, en aquest volum](#)) cara a cara just al començament del projecte de recerca per tal de fomentar una primera reunió entre els participants (estudiants-docents amb seu a Catalunya) i permetre que compartissin experiències i preocupacions d'aprenentatge sobre la col·laboració en línia. Els grups de discussió van permetre que els estudiants-docents recordessin, reflexionessin i sintetitzessin les experiències d'aprenentatge anteriors, aclarissin debilitats i objectius, i establissin les expectatives per al curs. Aquestes entrevistes grupals es van gravar, transcriure i incloure en l'anàlisi (vegeu el capítol de [Moore i Llompart, en aquest volum](#)). Quant a la investigació, es van utilitzar com a dades d'activitat orientades als processos, que marcaven l'etapa inicial del desenvolupament i que servien com a referència per comparar amb les millores d'aprenentatge a finals de l'any. Es van fer servir qüestionaris oberts (vegeu [Canals, en aquest volum](#)) per documentar els objectius i expectatives del curs. També es va demanar als estudiants-docents que classifiquessin les seves competències docents en una versió resumida del *European Portfolio of Student-Teacher of Languages* (Dossier d'Aprenentatge Europeu d'Estudiants-Docents) ([Newby et al., 2007](#)).

## 6.2. L'observació participant a l'aula i en línia

### 6.2.1. Observació a l'aula

Totes les sessions cara a cara a la universitat, 1r i 2n semestre, van gravar-se en vídeo i àudio setmanalment. Es pot considerar que, en aquesta investigació, la manera en què es va dur a terme l'observació participant a l'aula incloïa un nivell moderat de participació i hi havia una preocupació per mantenir un equilibri entre els papers de persona 'interna' i 'externa', el que permetia una bona combinació de compromís i distància necessaris per a ser objectiu (DeWalt i DeWalt, 2002; Schwartz i Schwartz, 1955). Es va deixar clar als participants que la investigadora no participava en l'avaluació del curs. Per tant, va ser capaç d'observar el procés que es va construir de forma natural entre la tutora universitària i els estudiants-docents. Amb el temps i a través de la interacció diària, es va desenvolupar una relació de confiança entre la investigadora i els participants. És especialment important desenvolupar una relació de confiança amb els participants, sobretot en contextos educatius. Tenint en compte la càrrega de treball que tenen els participants en aquests entorns, és imprescindible respectar les qüestions ètiques implicades i unir-se als participants en els seus interessos i activitats. En aquesta configuració, l'interès compartit era un veritable esforç cap a l'aprenentatge i la millora de la pràctica docent, fins i tot més enllà dels èxits acadèmics.

### 6.2.2. Observació en línia

En el primer semestre, els participants van dur a terme l'intercanvi en línia durant el seu temps fora de classe, sobretot a casa. L'observació participant, per tant, no podia dur-se a terme sense entrar en la privacitat dels participants. Tenint en compte la definició de l'EV com l'adaptació dels mètodes etnogràfics tradicionals, es va demanar als estudiants-docents que guardessin i enviessin per correu electrònic les seves interaccions en línia amb els seus companys dels Estats Units a la seva tutora i a la investigadora. Aquestes transcripcions es van adoptar com a 'protocols naturals' dels esforços dels estudiants per donar sentit i estructurar el seu entorn físic i social (Roth, 1996).

L'observació en línia es va dur a terme durant les reunions inicials de Second Life (plataforma utilitzada per a la telecol·laboració durant el segon semestre). Com que aquesta plataforma/eina era una 'localitat' completament nova per als estudiants-docents, l'observació en línia va proporcionar a la investigadora una visió d'estat emocional i la familiaritat dels estudiants amb diversos aspectes de la tecnologia, que eren, alhora, útils per traçar el desenvolupament digital al final del curs (això era rellevant per als objectius de la investigació). La investigadora, també present a Second Life, va documentar aspectes importants d'aquest procés en les notes de camp. Els participants també van documentar el seu punt de vista dels aspectes importants d'aquest procés en forma de narratives (descrites a continuació).

### **6.3. Entrevistes semiestructurades**

Una vegada van començar a sorgir els temes de la lectura de les dades de la classe i en línia, la investigadora va seguir amb entrevistes semiestructurades amb els participants, per tal de corroborar el valor i, a més, investigar aquests temes (en línia amb la metodologia MT, com es va descriure anteriorment).

### **6.4. Narratives**

Es va demanar als participants que escrivissin relats wiki en línia, que, posteriorment, la investigadora es va descarregar. Aquest tipus de dades va facilitar que els mateixos participants poguessin reconstruir els fets i va ajudar la investigadora a comprendre més profundament els temes d'interès, així com les descobertes de la triangulació dels resultats (Jangu, 2012).

- Les actes de les sessions de tutoria que documenten els principals successos i la rellevància per al procés d'aprenentatge. Aquestes notes es van contrastar amb les notes de camp de la investigadora, i es van utilitzar com a dades de triangulació que ofereixen una millor comprensió de les percepcions pròpies de l'experiència dels estudiants-docents.



- Els diaris de l'escola. Els estudiants-docents escrivien un diari de les seves experiències de pràctiques a centres d'educació primària, durant tot el procés de pràctiques. Aquestes documentacions proporcionaven dades sobre la interacció dels estudiants-docents amb l'entorn escolar i les formes en què associaven aquesta experiència d'ensenyament pràctic (coensenyament amb docents experts, observacions mentre fan classes) amb el que estaven aprenent a la universitat i en línia.
- Autoreflexions i avaluacions. Consistien en diversos textos wiki en què es duïen a terme les activitats següents: (1) autoreflexions sobre la pròpia pràctica docent dels estudiants-docents, l'aplicació dels materials que havien creat en col·laboració amb la classe, i els companys virtuals i tutors; (2) les avaluacions dels estudiants sobre la seva experiència d'aprenentatge. En aquest últim cas, els estudiants-docents havien de reflexionar sobre les contribucions dels xats en línia i les sessions de formació del professorat a la universitat; (3) la reflexió sobre el desenvolupament de la competència docent, a partir d'una versió resumida del Dossier d'Aprenentatge Europeu d'Estudiants-Docents de Llengües, que es va entregar a l'inici de curs. Els estudiants-docents van escriure els textos del wiki des del principi fins al final del curs.

## 7. El mostreig de dades

Per a la investigació etnogràfica d'estudis de cas múltiples de qualitat cal seleccionar casos bons i rics en informació, la qual cosa s'anomena tècnica de mostreig orientada a la informació (Yin, 2003; vegeu també Dörnyei, 2007). La bibliografia proposa escollir subjectes que ofereixen informació molt valuosa, única o especialment reveladora sobre una sèrie de circumstàncies (Fenno, 1986), i no centrar-se en els casos típics que representen el fenomen que ens ocupa. En aquest projecte de recerca, es va optar per centrar-se en la trajectòria d'aprenentatge de tres dels set estudiants-docents que van participar en el curs. Amb aquesta selecció, volíem entendre com un nombre important d'agents amb diferents motivacions pel que fa a l'ensenyament i la CMO percepc el

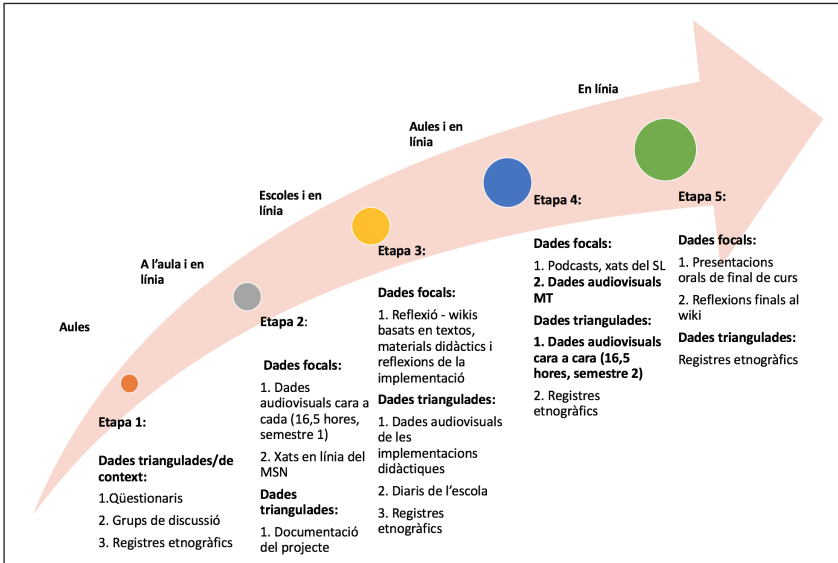
potencial (*affordances*) d'aprenentatge de l'entorn de treball i aprenentatge, i l'utilitza per construir el coneixement. Aquesta polaritat entre els casos permet la generalització analítica (Yin, 2003) sobre el potencial d'aprenentatge d'aquest entorn híbrid, ja que proporciona evidència sobre les formes en què aquest entorn pot beneficiar persones de diferents nivells de competència i amb diverses motivacions. Disposàvem de dades completes per revelar i triangular les trajectòries i resultats d'aprenentatge d'aquests tres estudiants-docents i, per tant, dur a terme de forma fiable els objectius de la investigació.

En aquest projecte d'investigació, el cas clau va ser una estudiant-docent amb un rendiment i consistència exemplars al llarg del curs, que responia a les intencions i objectius de la tutora. Volíem, per tant, estudiar les circumstàncies relacionades amb aquesta actuació per tal d'extreure conclusions sobre els aspectes de telecol·laboració eficaç per a l'aprenentatge docent. El segon cas va considerar-se crític a causa de la barrera de llengua d'aquesta estudiant-professora. Es considerava una estudiant feble, amb poc domini de la llengua de destí, però era una estudiant amb bons coneixements de tecnologia i estava cada cop més motivada gràcies al suport constant que rebia en aquest ambient d'aprenentatge. El seu rendiment en els espais il·lustra processos d'aprenentatge únics, el desenvolupament de la identitat professional i habilitats a través de la imitació del discurs de la tutora i les pràctiques d'aprenentatge que va experimentar a l'aula i en línia. El tercer cas va ser particularment revelador sobre com la participació en aquest tipus d'entorn d'aprenentatge híbrid pot funcionar en circumstàncies estranyes. Aquesta estudiant-professora tenia un nivell limitat de competència digital, principalment a causa de l'aversion personal cap a la tecnologia. A més, el seu nivell d'anglès era baix i, al principi, es va sentir molt incòmoda participant en les activitats col·laboratives en línia.

A més de la selecció dels casos, el mostreig de dades també va incloure la distinció de dades focals i dades de triangulació. La triangulació implicava utilitzar les dades obtingudes de diferents fonts i mètodes 'superposats' (Guba i Lincoln, 1994), i contrastar-les amb els resultats de les dades focals per determinar-ne la validesa. La Figura 1 il·lustra la progressió i l'acumulació constant de dades al llarg dels escenaris multimodals. Com mostra aquesta figura, cada etapa de

recol·lecció de dades genera, gradualment, més informació, el que va facilitar una comprensió seqüencial del procés d'aprenentatge dels docents.

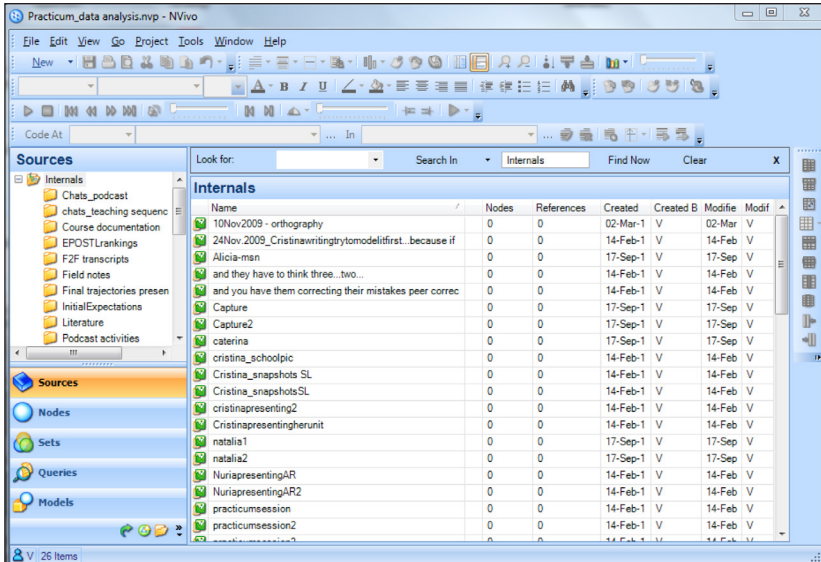
Figura 1. Representació del procés de recollida de dades i els resultats



## 8. Anàlisi de les dades: gestió de dades, codificació i interpretació dels resultats amb assistència de NVIVO8

Totes les dades, focals i triangulades, es van emmagatzemar a la carpeta 'Elements interns' de NVIVO8 (Figura 2). Les referències bibliogràfiques, que vam fer servir per justificar teòricament aquesta investigació, es van vincular, enganxar o resumir a la carpeta 'Elements externs'. Els arxius originals es van emmagatzemar físicament a la carpeta de l'ordinador 'Documents' o estaven disponibles a llocs web fora de NVivo. En el cas d'articles de mida petita, es van importar com a arxius PDF a la carpeta 'Elements interns' (Figura 2).

Figura 2. Emmagatzematge de dades a NVIVO8



## 8.1. Anàlisi de dades

Amb les preguntes d'investigació al costat com a recordatori dels objectius d'investigació, vam començar el procés d'anàlisi de dades mitjançant la codificació de les dades focals, per exemple, les interaccions a l'aula i en línia, les reflexions sobre textos.

La codificació és el procés analític que facilita la categorització de grans quantitats de 'dades brutes/no estructurades' en bons esquemes de codificació que proporcionen a l'analista una 'trama' que permet contestar les preguntes de recerca (Strauss i Corbin, 1998). En aquesta investigació, la codificació va ajudar a revelar les relacions entre l'activitat d'aprenentatge a la universitat, en línia i a l'escola amb els resultats que els estudiants-docents van declarar al final del curs.

La nostra codificació estava orientada a un tema i tenia com a objectiu detectar totes les interaccions al voltant d'un mateix tema (per exemple, la planificació de classes, l'avaluació). A més, la investigadora va codificar les interaccions que van tenir lloc en diferents disposicions espacials i temporals. Era important assenyalar-ho als codis per als nostres objectius de recerca. Per això, la investigadora, en anglès, va utilitzar el sufix *-ing* per denotar el procés i el sufix *-ed* per als resultats. Un exemple de resultat codificat és *Learned terminology for setting linguistic objectives* (Terminologia apresada per establir objectius lingüístics), i un exemple de procés codificat és *Designing realistic objectives for 4 year-olds* (Dissenyar objectius realistes per a alumnat de 4 anys). Aquest mètode de codificació ha permès fer èmfasi en les relacions temporals entre els diferents extractes de dades, i també traçar les relacions temporals i temàtiques entre els codis per tal d'establir una xarxa d'episodis d'interacció a partir del qual els estudiants-docents visiblement van construir significat al voltant del tema/habilitat que aprenien (Barab, Hay, i Yagamata-Lynch, 2001; Roth, 1996).

Després de les etapes de codificació de la metodologia MT, l'anàlisi de dades va consistir en tres cicles de codificació; és a dir, oberta, axial i teòrica. Aquestes etapes de codificació tenen com a objectiu centrar gradualment l'anàlisi dels fragments rellevants de dades per respondre a les preguntes d'investigació. Els codis oberts són el resultat d'una lectura inicial de les dades, on els investigadors llegeixen i tornen a llegir les dades, i aïllen els aspectes interessants dels participants o paraules literals (Figura 3).

La codificació axial és la segona etapa dels codis de dades, que recull les relacions entre els codis i redueix el nombre de codis oberts fusionant codis similars. Juntament amb la codificació, es va elaborar i implementar un esquema de presa de notes que documentava els pensaments de la investigadora mentre codificava les dades, per respondre els coms i els perquès de la codificació i la categorització, i per ajudar a posar de manifest les relacions entre els codis durant l'etapa de codificació axial (Figura 4).

Figura 3. Nodes lliures – fase de codificació oberta

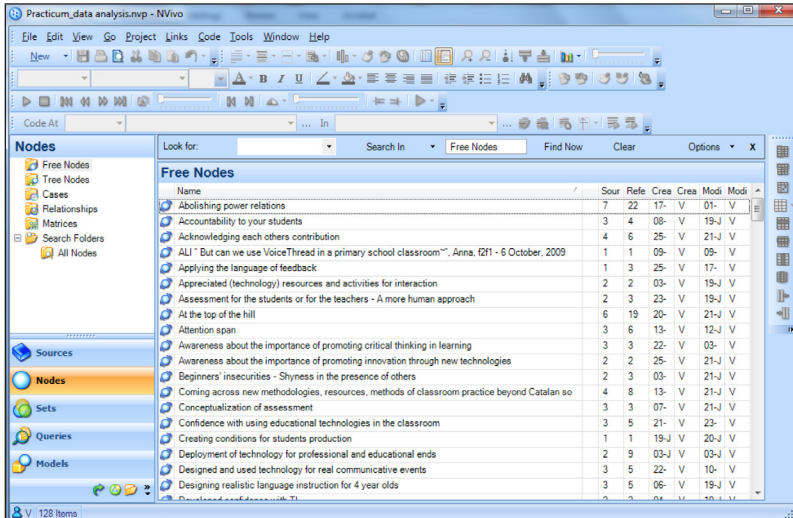
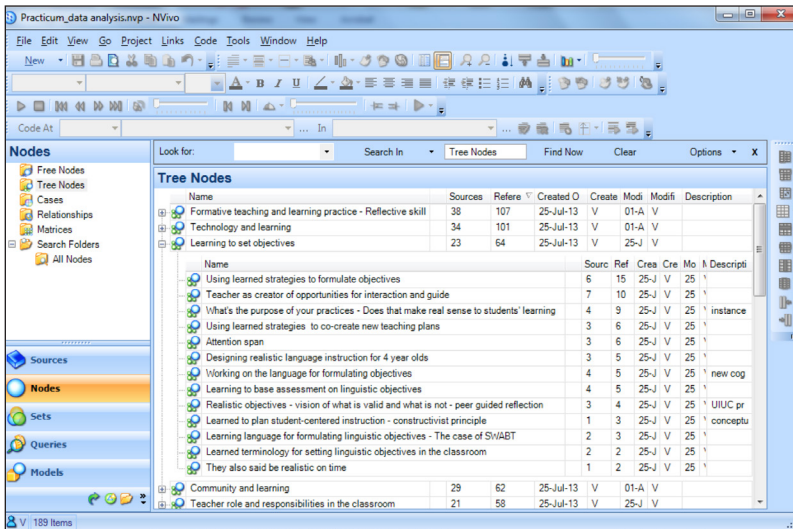


Figura 4. Arbre de nodes – etapa de codificació axial



Per a la tercera etapa de codificació, les persones investigadores revisen la literatura del marc teòric rellevant per explicar i/o interpretar les seves conclusions a partir de les dues etapes anteriors de codificació. En aquesta etapa, es creen categories més grans que relacionen les dades/codis amb la teoria. Aquest és l'últim bloc en la construcció de teories. La tercera i última etapa analítica estava formada per les vuit categories il·lustrades a la [Figura 5](#), que indicaven el resultat d'aprenentatge, és a dir, el coneixement, la destresa i l'habilitat en diferents àrees de l'ensenyament, per exemple, el procés d'ensenyament i aprenentatge de la pràctica, la tecnologia i l'aprenentatge, i l'aprenentatge per establir objectius (planificació de les classes). Les referències bibliogràfiques donaven suport a aquestes categories finals i, a més, van ser reformulades d'acord amb les premisses teòriques que es van trobar a la literatura.

Figura 5. Categraritzacions finals a NVIVO – indicadors de rellevància

Tree Nodes			
Name	Sources	Referen	▼
Formative teaching and learning practice - Reflective skill	38	107	
Technology and learning	34	101	
Learning to set objectives	23	64	
Community and learning	29	62	
Teacher role and responsibilities in the classroom	21	58	
Developed confidence	15	44	
Materializing CLT through concrete examples of classroom practice	20	40	
Lifelong learning	7	9	

## 9. Interpretació de les dades i resultats formals

Hem optat per centrar-nos en les tres categories més rellevants (segons els mesuraments quantitius de NVIVO8), per tal de preservar el rigor analític. Les troballes van presentar-se com una història d'aprenentatge en procés' que va culminar en coneixements, habilitats i competències específics que els estudiants focals van declarar haver après al final de la pràctica.

L'anàlisi del discurs en profunditat, tal com es descriu a la secció introductòria de la metodologia anterior, ens va informar de la interpretació dels esdeveniments d'aprenentatge seqüencials que es van dur a terme a la universitat, en línia i en entorns escolars en diferents moments temporals, i van explicar la manera en què la interacció simètrica i asimètrica amb els companys virtuals i tutors, respectivament, sobre l'experiència d'aprenentatge de les pràctiques a l'escola i l'aplicació de l'ensenyament van ajudar als docents a aprendre, dins dels paràmetres formals de la formació del professorat contemporània (Antoniadou, 2013). Si s'observen de forma seqüencial, aquests episodis mostren que els estudiants-docents fan servir i combinen els recursos que tenen a la seva disposició a través de la interacció per construir nous coneixements i assolir nous resultats cognitius pel que fa a la planificació de la instrucció estratègica, les habilitats i els coneixements col·laboratius i digitals (Antoniadou, 2011, 2013; Dooly, 2011, 2013).

## 10. Conclusions

En aquest capítol, hem descrit un estudi d'EV. Hem il·lustrat els tipus i els processos de recollida de dades dins de l'EV i hem detallat com s'ha fet l'anàlisi de dades a través de múltiples espais educatius. Hem explicat com vam utilitzar aquesta informació per assolir els nostres objectius de recerca, amb l'esperança de proporcionar unes pautes de com fer-ho per a persones interessades a fer esforços etnogràfics en els ambients d'aprenentatge mediat per ordinador. Amb aquest enfocament, vam examinar l'aprenentatge com un procés, vam ser capaços de discernir episodis crítics d'interacció a través dels espais d'instrucció i il·lustrar els processos de construcció de significat seqüencials pel que fa a l'aprenentatge de l'ensenyament.

La investigació descrita en aquest capítol confirma que no hi ha una tipologia de procediments per a l'EV; sinó que l'aplicació de l'EV depèn necessàriament de les contingències contextuais i les rellevàncies de cada lloc en particular (Domínguez et al., 2007). Les especificitats institucionals i els desafiaments



locals influeixen necessàriament en la forma de la investigació i requereixen ajustaments en la investigació etnogràfica tradicional.

### Obres citades

- Agha, A., i Wortham, S. (2005). Discourse across speech-events: intertextuality and interdiscursivity in social life. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), special issue.
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and limitations of discourse-centred online ethnography. *Language@internet*, 5. <http://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610>
- Antoniadou, V. (2011). Virtual collaboration, 'perezhivanie' and teacher learning: a socio-cultural-historical perspective. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(3), 53-70.
- Antoniadou, V. (2013). *Expanding the socio-material spaces of teacher education programmes: a qualitative trace of teacher professionalization through blended pedagogy in Catalonia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Antoniadou, V. (2017). Recoger, organizar y analizar corpus de datos multimodales: las contribuciones de los CAQDAS. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 451-467). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.641>
- Barab, S. A., Hay, K. E., i Yagamata-Lynch, L. C. (2001). Constructing networks of action relevant episodes: an in-situ research methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1 i 2), 63-112. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_5)
- Beckmann, S., i Langer, R. (2005). Netnography: rich insights from online research. *Insights@CBS*, 14(6). [https://stosowana.files.wordpress.com/2010/10/670005\\_beckmann\\_langer\\_full\\_version.pdf](https://stosowana.files.wordpress.com/2010/10/670005_beckmann_langer_full_version.pdf)
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston: Harvard University Press.
- Canals, L. (2017). Instruments per a la recollida de dades. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 377-389). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.636>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Cohen, L., i Manion, L. (1989). *Research methods in education* (3a edició). Londres: Routledge.

- Corona, V. (2017). Un acercamiento etnográfico al estudio de las variedades lingüísticas de jóvenes latinoamericanos en Barcelona. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 151-169). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.626>
- Darling, D. (2005). Improving minority student achievement by making cultural connections. *Middle Ground*, 36(5), 46-50. <https://doi.org/10.1080/00940771.2005.11461505>
- DeWalt, K. M., i DeWalt, B. R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Domínguez Figaredo, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B., i Read, R. (2007). Virtual ethnography. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/274>
- Dooly, M. (2010). Empowering language minorities through technology: which way to Go? *eLearning Papers*, 19, 1-12. [https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/old/6\\_1272021672.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/old/6_1272021672.pdf)
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15(2), 69-91.
- Dooly, M. (2013). Focusing on the social: research into the distributed knowledge of novice teachers in online exchange. A C. Meskill (Ed.), *Online teaching and learning: sociocultural perspectives. Advances in digital language learning and teaching* (p. 1-30). Londres/Nova York: Bloomsbury Academic.
- Dooly, M. (2017). Una aproximació a dades multimodals amb l'anàlisi del discurs mediat. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 212-235). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.629>
- Dooly, M., i Moore, E. (2017). Introducció: enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 11-20). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.619>
- Dooly, M., Moore, E., i Vallejo, C. (2017). Ética de la investigació. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 363-375). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.635>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Elliot, R., i Jankelelliott, N. (2002). Using ethnography in strategic consumer research. *Qualitative Market Research: an International Journal*, 6(5), 215-223.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(2), 10-19. <https://doi.org/10.1525/aeq.1973.4.2.05x0129y>
- Fenno, R. (1986). Observation, context, and sequence in the study of politics. *American Political Science Review*, 80(1), 3-15. <https://doi.org/10.2307/1957081>
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2a edició). Thousand Oaks/Londres: Sage Publications.
- Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Green, J. L., Skukauskaitė, A., i Baker, W. D. (2012). Ethnography as epistemology. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe, i L.V. Hedges (Eds), *Research methods and methodologies in education* (p. 309-321). Londres: Sage.
- Greschke, H. M. (2007). Logging into the field—Methodological reflections on ethnographic research in a pluri-local and computer-mediated field. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/279>
- Guba, E. G., i Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A N. Denzin i Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). Londres: Sage.
- Halaweh, M., Fidler, C., i McRobb, S. (2008). Integrating the grounded theory method and case study research methodology within IS Research: a possible 'road map'. *ICIS 2008 Proceedings*. Paper 165. <http://aisel.aisnet.org/icis2008/165>
- Hefflin, B. R. (2002). Learning to develop culturally relevant pedagogy: a lesson about cornrowed lives. *Urban Review*, 33(2), 131-149.
- Hines, C. (2000). *Virtual ethnography*. Londres/Nova Deli: Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857020277>
- Jangu, W. I. (2012). *Understanding the basics of qualitative research*. [https://www.academia.edu/2321683/UNDERSTANDING\\_THE\\_BASICS\\_OF\\_QUALITATIVE\\_RESEARCH](https://www.academia.edu/2321683/UNDERSTANDING_THE_BASICS_OF_QUALITATIVE_RESEARCH)
- Johnson, C. C. (2005). Making instruction relevant to language minority students at the middle level. *Middle School Journal*, 37(2), 10-14. <https://doi.org/10.1080/00940771.2005.11461521>

- Kulavuz-Onal, D., i Vásquez, C. (2013). Reconceptualising fieldwork in a netnography of an online community of English language teachers. *Ethnography and Education*, 8(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792511>
- Lemke, J. L. (2012). Multimedia and discourse analysis. A J. P. Gee i M. Handford (Eds), *Routledge handbook of discourse analysis* (p. 79-89). Nova York: Routledge.
- Moore, E., i Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 418-433). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639>
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., i Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Noblit, G. (1984). The prospects of an applied ethnography for education: a sociology of knowledge interpretation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(1), 95-101. <https://doi.org/10.3102/01623737006001095>
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 23-45). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Robson, C. (1993). *Real world research: a resource for social scientists and practitioners-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roth, W.M. (1996). Knowledge diffusion in a grade 4-5 classroom during a unit on civil engineering : an analysis of a classroom community in terms of its changing resources and practices. *Cognition and Instruction*, 14(2), 179-220. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_2)
- Schwartz, M. S., i Schwartz, C. G. (1955). Problems in participant observation. *American Journal of Sociology*, 60(4), 343-353. <https://doi.org/10.1086/221566>
- Strauss, A., i Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: SAGE.
- Tannen, D. (Ed.). (1993). *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, S. J., i Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3a edición). Barcelona: Paidós.
- Unamuno, V., i Patiño, A. (2017). Producir conocimiento sobre el plurilingüismo junto a jóvenes estudiantes: un reto para la etnografía en colaboración. A E. Moore i M. Dooly (Eds), *Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe* (p. 107-128). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.624>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3a edició). Thousand Oaks/Londres/Nova Deli: Sage.

### **Lectures recomanades**

- Falzon, M-A. (Ed.). (2009). *Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research*. Surrey: Ashgate.
- Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: an approach to researching online behavior. A. S. A. Barab, R. Kling, i J. Gray (Eds), *Designing for virtual communities in the service of learning* (p. 338-376). Cambridge/Nova York: Cambridge University Press.

Published by Research-publishing.net, not-for-profit association  
Dublin, Ireland; Voillans, France, [info@research-publishing.net](mailto:info@research-publishing.net)

© 2017 by Editors (collective work)  
© 2017 by Authors (individual work)

**Qualitative approaches to research on plurilingual education (English)**  
**Enfocaments qualitativus per a la recerca en educació plurilingüe (Catalan)**  
**Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe (Spanish)**

**Edited by Emilee Moore and Melinda Dooly**

**Rights:** This volume is published under the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND) licence; individual articles may have a different licence. Under the CC BY-NC-ND licence, the volume is freely available online (<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.9781908416476>) for anybody to read, download, copy, and redistribute provided that the author(s), editorial team, and publisher are properly cited. Commercial use and derivative works are, however, not permitted.



**Disclaimer:** Research-publishing.net does not take any responsibility for the content of the pages written by the authors of this book. The authors have recognised that the work described was not published before, or that it was not under consideration for publication elsewhere. While the information in this book are believed to be true and accurate on the date of its going to press, neither the editorial team, nor the publisher can accept any legal responsibility for any errors or omissions that may be made. The publisher makes no warranty, expressed or implied, with respect to the material contained herein. While Research-publishing.net is committed to publishing works of integrity, the words are the authors' alone.

**Trademark notice:** product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

**Copyrighted material:** every effort has been made by the editorial team to trace copyright holders and to obtain their permission for the use of copyrighted material in this book. In the event of errors or omissions, please notify the publisher of any corrections that will need to be incorporated in future editions of this book.

Typeset by Research-publishing.net

Cover design and cover photos by © Raphaël Savina ([raphael@savina.net](mailto:raphael@savina.net))

ISBN13: 978-1-908416-46-9 (Paperback - Print on demand, black and white)

Print on demand technology is a high-quality, innovative and ecological printing method; with which the book is never 'out of stock' or 'out of print'.

ISBN13: 978-1-908416-47-6 (Ebook, PDF, colour)

ISBN13: 978-1-908416-48-3 (Ebook, EPUB, colour)

**Legal deposit, Ireland:** The National Library of Ireland, The Library of Trinity College, The Library of the University of Limerick, The Library of Dublin City University, The Library of NUI Cork, The Library of NUI Maynooth, The Library of University College Dublin, The Library of NUI Galway.

**Legal deposit, United Kingdom:** The British Library.

British Library Cataloguing-in-Publication Data.

A cataloguing record for this book is available from the British Library.

**Legal deposit, France:** Bibliothèque Nationale de France - Dépôt légal: March 2017.

---