

EL MODELO EDUCATIVO DIALÓGICO EN LA COMUNICACIÓN DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES

THE DIALOGIC EDUCATIONAL MODEL IN THE COMMUNICATION OF VIRTUAL COMMUNITIES

John Richard Jiménez Peñuela

Resumen

Partiendo de una breve revisión sobre la teoría del aprendizaje significativo, el autor aborda los conceptos de comunicación y lenguaje en la educación como elementos necesarios que permiten entender el diálogo social de saberes expuesto en el modelo de educación dialógico originado en los trabajos de Paulo Freire. Posteriormente, teniendo en cuenta dicho modelo educativo, cuestiona el rol del estudiante y el rol del docente dentro de las relaciones grupales, analizando también el intercambio educativo que se produce en las comunidades virtuales y en las redes sociales. El estudio realizado evidencia el cambio de rol comunicativo del docente, la importancia de la interdisciplinariedad para la construcción del conocimiento, así como la dimensión colaborativa que adquiere la interactividad que nos ofrecen las redes sociales.

Palabras clave

Comunidad virtual – Comunicación – Modelo pedagógico dialógico – Redes sociales –

Paulo Freiré

Abstract

Starting with a brief review of the theory of meaningful learning, the author deals with the concepts of communication and language in education as necessary elements to understand the social dialogue of knowledge explained in the dialogic educational model based on the works of Paulo Freire. Then, he questions the role of both the student and the teacher in relation to group relationships, analysing the educational exchange that happens in virtual communities and social networks. The study carried out shows the change in the communicative role of the teacher, the importance of interdisciplinarity in the construction of knowledge, as well as the collaborative dimension of interactivity in social networks.

Key words

Virtual community – Communication – dialogic teaching model – Social network – Paulo

Freiré

1. Introducción

Los modelos pedagógicos surgen como respuesta al cambio de paradigmas en la educación, producto de transformaciones sociales y tecnológicas, que a la vez generan cambios en las relaciones sociales y de la relación entre ciencia tecnología y sociedad. En la historia reciente de la educación, el aprendizaje significativo surgió como una teoría que respondía a una sociedad en la cual el acceso a la información ocurría a partir del conocimiento que el docente podía brindar a sus alumnos.

En oposición al aprendizaje memorístico o mecánico, la estructuración lógica, no arbitraria, clara y verosímil requiere de una estructura cognitiva preexistente al nuevo aprendizaje. Los conocimientos previos permiten la inclusión de los nuevos, por lo que la estructura cognitiva debe estar en capacidad de reconocer cuales son los nuevos y cuales los precedentes (Ausubel, 1963).

En relación a lo anterior, Freire (2006) plantea que el ser humano no es un ser de adaptación sino de transformación. Una concepción necesaria para la transformación lograda en pro de la alfabetización de las comunidades. De ahí que lo que sucede en el hogar, en el aula, evidencie transformaciones para lograr el éxito en la educación, evidenciado como aprendizaje. Los planes curriculares se adaptan a las poblaciones que ingresan al sistema, a los nuevos conocimientos, a las nuevas comunidades, pero no demuestran una transformación profunda, sino la profundización de las desigualdades educativas y sociales (García, & Puigvert, 1998).

Por ello, se hace necesario un sentido lógico y significativo en la organización y la estructuración del conocimiento, de la articulación de lo nuevo con lo precedente, y no menos importante, de la actitud receptiva del estudiante al conocimiento nuevo, visible en su

deseo de aprender y voluntad de conocer (Ausubel, 1963; Novak, 1993). Para Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo “es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. Pero, recordando a Freire, si esta teoría es entendida como adaptación a lo nuevo, y no desde la transformación de un sistema, el almacenamiento de conocimiento e informaciones en cualquier campo de conocimiento, anclado a estructuras precedentes, queda corto ante los ordenadores actuales que superan por mucho la capacidad para guardar información.

Además, en el momento que surge el aprendizaje significativo como teoría, era desconocido el avance humano en cuanto a las posibilidades de información disponibles en Internet y la capacidad de generar comunidades a través de las redes sociales. De ahí que el papel del docente en este modelo sea central, no sólo por su potencial para lograr el tránsito entre lo viejo y lo nuevo, sino por ser el principal proveedor de ese conocimiento nuevo.

De cara a esto, el modelo dialógico aunque no busca reemplazar al aprendizaje significativo precisamente, por su característica búsqueda de diálogo con saberes diversos, le complementa al abrir las posibilidades de fuentes de conocimiento, enmarcadas y no en un reemplazo, sino en un diálogo de los conocimientos, capacidades y habilidades sociales, preexistentes en los estudiantes y sus comunidades culturales y educativas, con las docentes y los demás medios en los que se posibilita la comunicación para la educación.

2. Comunicación, lenguaje y educación

Para definir un modelo de educación dialógica, es adecuado observar con detenimiento los pilares de la interacción verbal y/o escrita. Todo acto educativo está permeado por dicha interacción entre sus participantes. El diálogo es un hábito sin el cual se propicia la comprensión entre los interlocutores, la participación de todos, y una adecuada convivencia. En este contexto, el maestro no es el único responsable del proceso dialógico. En la escuela de antaño, reconocida por el vulgo como “escuela tradicional”, el maestro era reconocido como la autoridad intelectual, el “iluminado” que transmitía los conocimientos de forma oral, sin aparentemente abordar los saberes previos o las reacciones de sus estudiantes ante los nuevos contenidos. Un monólogo sin relación dialógica verdadera (Infante, 2007, p. 36).

El lector seguramente constatará que ésta es una situación que podría seguir ocurriendo, por lo que el camino del aprendizaje no ocurre como una transferencia de saberes eficaz, al carecer de marcos dialógicos en los que el docente y los estudiante puedan formarse, desarrollando “el pensamiento autónomo, dinámico y crítico acerca del mundo, de sí mismos y su relación con los demás” (Infante, 2007, p. 39).

El estudiante, lejos de ser un actor pasivo en la sociedad, como actor dialógico ha de ser protagonista en su construcción personal, transformadora, “siempre frente a los ojos de y en interacción con los demás”. Los procesos internos propios y los psicológicos o destinados a su adaptación, constituyen la posibilidad de considerar o no al estudiante como protagonista de su proceso educativo (Ferrada & Flecha, 2008).

En esta consideración, el rol del estudiante es activo y reconoce que “el conocimiento existe principalmente en forma de lenguaje hablado y escrito” (Mercer, 2001, p.

25). Pero sin importar la naturaleza de la obra, de todas puede extraer significaciones de los símbolos expresados, que suponen relaciones entre seres humanos “del hombre que lo plasmó o codificó al hombre que lo lee, que interpreta o decodifica”. Sin importar que el lector se encuentre en un tiempo y/o espacios diferentes al del autor, siempre existirá un interés comunicativo en el que el autor encuentra aspectos afines con aquel que lo lee, que puede ser un acontecimiento, una fábula, una historia, un componente individual o grupal; en fin, ambos tienen un “algo” en común (Beuchot, 1989, pp. 115-116).

De no encontrarse ese aspecto que genere interés comunicativo, difícilmente podría considerarse a la clase como el espacio genuino de “construcción conjunta del conocimiento”, de “construcción guiada del conocimiento”. Si la escuela concibe la educación como el proceso comunicativo “común e importante en todas las sociedades”, en el que el docente facilita a otros el desarrollo de “sus conocimientos y comprensiones”, ha de alcanzar un fin comunicativo común entre docentes y estudiantes (Mercer, 1996, p. 11).

Además, es de recordar que la escuela no es el único, ni siquiera, el espacio predilecto en el que los conocimientos culturales de diferentes campos, entre ellos los que se transmiten a través de los medios masivos, imparten unos valores independientes del mensaje u opinión. Es lo que se conoce como “escuela paralela” (Porcher, 1976, p. 5).

En este sentido, se comprende el lenguaje como “instrumento y herramienta psicológica” que posibilita el compartir para “organizar, razonar y planificar el acto de pensamiento” y así, “darle sentido colectiva y conjuntamente” a la experiencia propia. Por tanto, más allá de formular ideas y comunicarlas, el lenguaje es un medio para pensar y aprender conjuntamente (Mercer 1996, p.14).

3. El modelo pedagógico dialógico

La propuesta de un modelo educativo dialógico, posibilita la existencia de vínculos entre el desarrollo cognitivo y la creatividad para la formación de los estudiantes. Su carácter dialógico deviene del proceso por el cual se alcanza un verdadero intercambio comunicativo entre dos o más fuentes de conocimiento. Pero antes que nada, la comprensión crítica y transformadora en la obra de Freiré, logra un diálogo común entre los pueblos y las personas, comprendido desde las mismas posibilidades educativas para todos a pesar de su diversidad social.

Es un modelo teórico y práctico, con aplicabilidad real no sólo en el ámbito de la alfabetización, sino en otros tan diversos como los referidos a la educación en salud y en la mediación de conflictos. Por ejemplo, los procesos de comunicación ocurridos a diario entre profesionales de la salud y pacientes, recuperan su forma dialógica, formativa y transformadora, en la que se supera el modelo interpretativo biomédico por uno interpretativo del sentido común expresado desde la cultura del paciente (Allodola, 2013). En otras palabras, el modelo dialógico no impone un diagnóstico al paciente, sino que escucha las necesidades del ser humano (Turchi & Della, 2007).

Es el ser humano, como individuo dialógico, que interactúa con diferentes acciones comunicativas. Según Habermas (1987, p. 124), "el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal". Desde esta postura, posterior y complementaria a la freiriana, lo dialógico se entiende como el conocimiento inacabado, que no puede sustentarse exclusivamente en presuntas posiciones de saber de poder, sino que, desde el concepto de razón comunicativa

que “apunta más allá de la razón en el sujeto, tiene como fin sacarnos de las paradojas y nivelaciones en que por su carácter autorreferencial se ve envuelta la crítica radical a la razón” (Habermas, 1989, p. 400).

De ahí que el modelo surge como práctica si existe la disposición de los estudiantes y los educadores para escucharse mutuamente, no con el fin de competir, sino de compartir saberes. A diferencia del aprendizaje significativo, en el cual el papel protagónico recae en el docente y su conocimiento en la posibilidad de cambiar el precedente, el modelo dialógico reconoce que el estudiante como partícipe de la experiencia de la comunicación, ha de contar con unas características básicas que le permitan su participación en el proyecto comunicativo.

Las competencias desarrolladas en escucha, literatura, escritura y oralidad que son propias de su rol, exigen su compromiso para convertirse en excelente lector, escritor, oyente y orador. Sus conversaciones y diálogos, se enmarcan en el respeto al otro, a lo opinión del interlocutor, con argumentos sustentados en el conocimiento, la lógica y la razón, mas no en el desprecio, el desprestigio hacia el otro, la agresión verbal o la descalificación del otro.

Del mismo modo, la educación dialógica abre la comprensión entre saberes de diferentes procedencias. Al profundizar en una disciplina particular, sus temas parten de una base transdisciplinar. Es así que la transdisciplinariedad requiere una previa y profunda formación disciplinar que permita la respuesta a los cambios sociales desde el conocimiento, la creatividad y el compromiso (De la Herrán, 2011). De ahí que, antes las posibilidades prácticamente infinitas de conocimiento, no producto de la memoria propia, sino de internet,

maestros y estudiantes en su formación disciplinar, en el trabajo por proyectos, han de acceder a diferentes textos, reconociendo la humanidad del ser por encima de estos.

El rigor metodológico y la investigación sobre los saberes, preconcepciones, representaciones sociales, por nombrar algunas de las aproximaciones a lo que diferentes autores llaman “conocimientos previos”, asumen crítica y estéticamente la asunción de lo nuevo, de la práctica, del reconocimiento y asunción de la identidad cultural, la conciencia del inacabamiento, el respeto a la autonomía del ser del educando, el buen juicio, la alegría, la esperanza, la humildad, la tolerancia y la lucha por los derechos, en la convicción de la posibilidad de transformación (Freire 2006).

En el modelo pedagógico dialógico, la evaluación como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1999, p. 144), no puede ser segmentada, castigadora, sancionadora, sino holística, que familiarice al alumno con los problemas a resolver (García 1999, p. 7).

En este sentido, la comunicación y el lenguaje en la concepción de un modelo pedagógico, encuentran cabida en el modelo pedagógico dialógico, el cual busca la transformación de “las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa”.

Implica que los participantes:

- a. Conciban la educación como la transformación del sujeto, es decir del estudiante.
- b. Transformen la escuela conjuntamente a través de proyectos conjuntos.

c. Dinamicen los sistemas de creencias en relación con la orientación de la práctica docente (Ferrada & Flecha, 2008).

En la evaluación dialógica, los procesos de pensamiento en la enseñanza implican una acción que conduzca a quien enseña y a quien aprende, a una construcción consensuada de nuevos conocimientos y a una interpretación común de la realidad (Infante, 2007), que reconozca la individualidad de la función simbólica del lenguaje en un doble sentido, en cuanto a pensamiento simbólico y su interpretación. Es la interminable interpretación la que revela el sentido “y pone de manifiesto la pertenencia del símbolo al discurso integral” (Ricoeur, 1999, p. 14).

Un discurso compuesto por tres tipos de conversación propuestos por Mercer (1997a, 1997b, 2001); estos son: conversación de discusión, conversación acumulativa y conversación exploratoria.

Conversación exploratoria: Es la que ocurre para el intercambio de ideas, aportar información y lograr acuerdos de forma crítica y constructiva con las ideas de los demás. Si se afirma o sugiere es para considerarlo conjuntamente, razonarlo, debatirlo, apoyarlo u ofrecer alternativas. Los acuerdos se alcanzan cuando se consideran los puntos de vista y se evalúa de forma explícita sus propuestas. Por tanto, “el conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación” (Mercer, 2001, p. 131).

Conversación disputativa: La conversación de discusión ocurre en el debate que logra acuerdos o encuentra desacuerdos. Es de reconocer el peso de los medios masivos a largo plazo en el modelamiento del futuro adulto, para el cual sus posiciones a defender tendrán referencias culturales de los tales (Porcher, 1976, p. 62). Si los miembros están en desacuerdo y toman decisiones individualmente (conversación competitiva), es porque se

hizo gala de información pero sin compartirla. Pero al compartirla, se es colectivamente más agudo e inteligente que en forma individual, ya que el cociente intelectual del equipo es potencialmente superior al de los individuos (Gutiérrez, 2006).

Conversación acumulativa: Se construye positivamente pero no críticamente cuando hay repeticiones, confirmaciones y elaboraciones de significados. Se trata de que los interlocutores añadan ideas nuevas, información propia “y, apoyándose mutuamente y de una manera poco crítica, construyen conjuntamente un corpus compartido de conocimiento y de comprensión” (Mercer, 2001, p. 130). La acumulación de información parte del descubrimiento de territorios desconocidos ante la ausencia de una explicación global del fenómeno que se explora, o de la imposibilidad de ajustarse al paradigma reinante (Yentzen, 2007, p. 53).

Al abordar los 3 tipos de comunicación, el docente es consciente de la necesidad de superar un modelo educativo transmisionista pensado sólo desde el conocimiento del sabio, y no el conocimiento como fenómeno acumulativo-constructivo que permita la condición elevada del pensar (Infante, 2007). Un conocimiento “explicable públicamente”, cuyo razonamiento es evidente en la conversación” (Mercer, 2001, p. 131).

La importancia de la creación de comprensión y conocimientos compartidos no radica en su acumulación, sino en el conocimiento y su comprensión generada en el trabajo con la información, “seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia” (Mercer, 1997b, p. 79). El lenguaje es un proceso colaborativo y no la transmisión de información entre sujetos, es negociación de significados, un compartir de conocimientos comunes en un contexto social. Es un requisito fundamental para el aprendizaje colaborativo que ocurre si

los participantes comparten una información, experiencias similares y un entorno físico (Mercer, 2001, p. 32).

4. Comunidades virtuales desde el modelo educativo dialógico

La dimensión colaborativa del aprendizaje que se gesta en el enfoque comunicativo de la educación, promueve la conversación entre estudiantes, favoreciendo el desarrollo de la comprensión, aunque sin desconocer que no todos los tipos de comunicación tienen el mismo valor educativo (Mercer, 1997b, p. 109).

En este sentido, el aprendizaje emergente en la interacción con los medios masivos, los seres humanos, brinda la posibilidad de "tomar lo pensado como una máquina traga-traga", o por el contrario, con base en su raciocinio confrontar la información recibida, lo cual se considera un acto de pensamiento personal, a la par de un "acto de creatividad" (Yentzen, 2007, p. 47). Los primeros contactos de los humanos con estos medios ocurren en contextos sociales "y nuestra comprensión de la naturaleza y la función de esos instrumentos la conforma ese contexto social" (Mercer, 2001, p. 32).

Pero esta comprensión compartida de los medios que anteriormente ocurría en un espacio físico compartido, hoy se genera mediado por las tecnologías modernas, particularmente en el desarrollo de Internet y las redes sociales, que permiten la ejecución de procesos sociales a distancia. El término de comunidad, que antes tenía como limitante el espacio, se hace posible en la distancia por medio de las tecnologías que posibilitan tanto la diversión, como la educación en un proceso de creciente globalización (Salinas, 1998, p. 131).

Al respecto, Rheingold (2004, p. 5) hace hincapié en el intercambio de las comunidades virtuales, “en las pantallas”, que abarca las bromas, las discusiones intelectuales y el intercambio de conocimientos, los intercambios comerciales, “el apoyo emocional compartir, hacer planes, ideas, informaciones, pelear, enamorarse, encontrar amigos y perderlos, jugar, coquetear, crear un poco de arte elevado y mucho sí, habladurías”. El autor refiere que, aunque en las comunidades virtuales “no se puede besar a nadie y nadie puede dar un puñetazo en la nariz”, es posible “hacer casi todo lo que hacemos en la vida real, pero dejamos nuestros cuerpos atrás”. Deja en claro que “para los millones que se han establecido en ella, la riqueza y la vitalidad de las culturas vinculadas por ordenador es atractiva, incluso adictiva”.

Así, puede que, a pesar de ocurrir en un medio diferente, la educación tanto en medios presenciales como en los virtuales, responda a un modelo transmisionista y no al dialógico, aun cuando se use el término de comunidad virtual. “Los ambientes virtuales de aprendizaje permanecen estáticos, continúan centrados en los mecanismos de distribución de datos, carecen de la interactividad, no tienen en cuenta la colaboración de edición ni tampoco el aprendizaje construido y conectado”. La memorización y la repetición siguen sin cuestionarse y los alumnos aún se consideran “recipientes” para la información (Silva & Aparici, 2012).

Por tanto, la calidad del aprendizaje en grupo se vincula fundamentalmente con la calidad de las tareas académicas. La interacción entre pares es compleja y no conduce de manera automática a la colaboración y al entendimiento conjunto (Mercer, 1997b). No obstante, el orden no es un ideal abstracto, sino que las confusiones y contradicciones permite la reorientación del trabajo, la transformación y la creación (Gutiérrez, 2006).

Por tanto, se han de reconocer el intercambio y la co-creación como prácticas propias no sólo de una visión dialógica educativa, sino además del ciberespacio, pueden continuar obedeciendo la lógica de la distribución propia de los medios de comunicación masivos. De ahí que, el uso de foros y correos electrónicos demanda una interacción más rica, inconforme con repetir la analogía transmisiva del contexto conversacional personal (Silva & Aparici, 2012).

Lo dialógico encuentra en lo colaborativo mediado por la web, una relación más profunda que la limitada a la ubicación virtual física de los integrantes en un mismo aula virtual” (Fischer et al., 2002). En ese espacio intangible, pueden citarse las “personas que comparten nuestros valores e intereses”, no sólo para intercambiar información, sino asimismo, para “divulgar y discutir nuestros intereses mutuos”, de forma atractiva sobre los temas en que la comunidad evidencia interés (Rheingold, 2004, p. 30).

Siendo mutuo, la interpretación del ser dialógico en una comunidad que comparte intereses de aprendizaje, de acuerdo a Freire (1973), no busca invadir el espacio del otro, manipularle o imponerle consignas. Por lo contrario, el ser dialógico busca la transformación constante de la realidad, y la transformación del hombre en seres para otros. De ahí que en las comunidades virtuales, el aprendizaje dependa en gran medida, de la participación activa social de cada uno de los miembros, como elemento condicionante del éxito individual (Niemeyer, 2006).

Es así que el uso de redes sociales genera procesos de transferencia cultural que no ocurren en los medios de tipo físico (Corredor, Pinzón & Guerrero, 2011). Esta es una muestra de cómo todo diálogo igualitario que ocurre en los espacios virtuales, funciona en torno a las diferentes aportaciones se consideran en función de la validez de los argumentos

aportados y no desde la imposición hegemónica del saber. De hecho, el diálogo se considera igualitario “cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder)” (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002, p. 62).

En este contexto, respecto al entorno dialógico y la comprensión de la realidad no sólo física, sino además virtual para la comprensión del conocimiento, cobran sentido el aporte de Freire (1973, p. 57):

"Lo que se pretende con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experiencial), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla transformarla".

5. Bibliografía

- Allodola, V. F. (2013). Rappresentazioni sociali e costruzione di identità professionali “riflessive” nei contesti psichiatrici: considerazioni. *Studi Sulla Formazione*, 10 (1), 121–133. Retrieved from <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/13489>
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Beuchot, M. (1989). *Hermenéutica, lenguaje y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Puebla. p 115-116.

- Beuchot, M. & Blanco R. (eds.). (1990). *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bustamente, G. (1989). Lingüística y educación. *Colombia Lenguaje*. Cali: Universidad del Valle. 16. 41 – 59.
- Corredor, J., Pinzón, O. & Guerrero, R. (2011). A World without Center: Culture, Identity Construction, and Cognition in the Digital Age. *Revista de Estudios Sociales* (40), 44-56.
- De la Herrán, A (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação. Formação Profissional (Contextos de la formación profesional)*, 2 (1). Sao Paulo: Skepsis. pp. 294-320.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. Caldas: Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 41-61.
- Fischer, F., Bruhn, J., Gräsel, C., & Mandl, H. (2002). Fostering collaborative knowledge construction with visualization tools. *Learning and Instruction*, 12(2), 213-232. Consultado el 02/03/2014 en: http://epub.ub.uni-muenchen.de/12915/2/Fostering_collaborative.pdf
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI. 109 p. 157

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª ed. México: Siglo XXI.
- García, R. F. & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria Form. Prof.*, 33, 21–28.
- Gutiérrez, F. (2006). *Doctorado de la tercera cultura. En búsqueda del sentido*. Costa Rica: Universidad de la Salle.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus: Madrid.
- Infante, G. (2007). Enseñar y aprender : Un proceso fundamentalmente dialógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad de Caldas. 3(2), 29–40.
Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600004>
- Novak, J. (1993). *A View on the Current Status of Ausubel's Assimilation Theory of Learning*. Third Misconceptions Seminar Proceedings. Retrieved from http://www.mlrg.org/proc3pdfs/Novak_Ausubel.pdf
- Mercer, N. (1997a). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997b). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341. 99-121.
- Porcher, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rheingold, H. (2004). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.

- Ricoeur, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México, Siglo XXI.
- Salinas, J. (1998). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*, 5 (1). 131-141
- Silva, M. & Aparici, R. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, XIX (38), 1134-3478.
- Turchi, G. & Della, C. (2007). *Psicología della salute. Dal modello bio-psico-sociale al modello dialogico* (p. 305). Italia: Armando Editores. Retrieved from <http://books.google.com.co/books?id=6fjCv3JfafgC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Yentzen, E. (2007). *Hacia una democracia Creativa*. Venezuela: Editorial Universidad Bolivariana. Primera edición. Consultado el 25/03/2014 en: <http://www.ciberokupa.cl/democracia%20creativa%20yentzen.Pdf>
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. *Pedagogía e Historia* (pp. 55–82). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Jiménez Peñuela, J.R. (2014). El modelo educativo dialógico en la comunicación de las comunidades virtuales. *Aula de Encuentro*, nº 16, vol. 2. pp. 87-105.

***John Richard Jiménez Peñuela es
Estudiante del Master en Desarrollo Social de la UCAM
y Director de la Fundación EYETH
Correo- e: eyethfilms@hotmail.com***

Enviado: 14 de abril de 2014

Aceptado: 13 de septiembre de 2014