

Dra. Margarita ROURA-REDONDO

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH). España. margarita.roura@cardenalcisneros.es

Aprendizaje dialógico en escenarios virtuales: Percepción de la comunidad universitaria sobre el diálogo online

Dialogic learning in virtual educational settings: University Community's perception of online dialogue

Fechas | Recepción: 20/02/2017 - Revisión: 25/03/2017 - Publicación final: 01/07/2017

Resumen

El aprendizaje dialógico fomenta la práctica educativa que potencia la interacción colectiva frente a la individualidad. Tiene por objetivo la transformación, promoviendo el diálogo equitativo y respetando la diversidad. La práctica dialógica, dentro de las teorías de la educación comunicativa, va a enriquecer en gran medida la consecución del aprendizaje y la búsqueda del conocimiento en entornos virtuales donde la comunicación se favorece a través de redes sociales y herramientas comunicativas. Este estudio plantea la pregunta de si la comunidad universitaria está preparada para introducir el diálogo en su práctica educativa. Los resultados han sido analizados mediante la distribución de frecuencias simple desde una perspectiva cuantitativa. A través de un cuestionario se ha podido conocer qué entienden por diálogo profesores y estudiantes universitarios de educación presencial, semipresencial y virtual y cómo consideran que son sus diálogos y los de los demás en diferentes contextos. Se llega a conclusiones tan significativas como que no existe una concepción del diálogo basada en la argumentación sino que consideran que el diálogo se limita a un intercambio de opiniones.

Palabras clave

Diálogo; aprendizaje dialógico; comunicación; e-learning; b-learning; redes sociales; TIC

Abstract

Dialogic learning promotes the educative practice that improves collective interaction against individuality. Its aim is transformation by strengthening egalitarian dialogue and respecting diversity. Dialogic practice, within communicative education theory, will uplift significantly the achievement of learning, and the search of knowledge in virtual environments where communication is assisted by social networks and communicative. This paper brings up the question of whether the university community is prepared to introduce dialogue in its educative practice. The results have been analyzed by a simple frequency distribution from a quantitative perspective. Through this poll, it is possible to determine what is understood as dialogue by professors and students of presential, semi-presential and virtual programs, and how their dialogues, and other peoples in different contexts, are considered to be. Significant conclusions are extracted such as the non-existence of a conception of dialogue based in argumentation, rather a consideration that dialogue is limited to an exchange of opinion.

Keywords

Dialogue; Dialogic learning; Comunicación; e-learning; b-learning; Social Network; ICT

1. Introducción

La palabra. Ni un mero vehículo, ni un mero instrumento. No se limita a ofrecer información o ser un medio para intercambiar noticias. La palabra es relación, espacia la duración y procura nuevas posibilidades para entrelazar, vincular y unir. Como el eros en Platón, trama lo más humano con los más divino de cada cual y anuncia encuentros, aproxima sin fusionar. Es el enlace que nos nutre, confirma una distancia y la recorre sin eliminarla (Gabilondo, 2005:9).

Para llegar a alcanzar la horizontalidad de la comunicación en la práctica educativa se hace imprescindible el diálogo. El educador no puede tener siempre la palabra e imponer las palabras en los alumnos. Si se desea inducir a la acción reflexiva es imposible llegar de este modo. Si lo que pretendemos es que el alumnado forme parte del aprendizaje es necesaria su palabra. Si se impone la palabra, el alumnado aprenderá en la falsa ilusión de que está alcanzando el conocimiento cuando tan solo está siendo manipulado. Así lo indica Freire:

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (1970:74).

1.1. Acción comunicativa y diálogo

La comunicación es clave en el desarrollo humano ya que permite establecer relaciones interpersonales y analizar e interpretar el entorno. La teoría habermasiana tiene "un papel relevante en el denominado mundo de la vida, que equivale al espacio donde se integran cultura, sociedad, lenguaje y ser humano, a partir de la interacción interpersonal" (Calvache, 2015:327).

El concepto de acción comunicativa de Habermas (1981) se refiere a la interacción de al menos dos sujetos que establecen una relación interpersonal y buscan entenderse para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. Se habla para que el otro entienda que es lo que se quiere expresar y en esta acción debe estar implícito el acuerdo que posibilita la finalidad de la acción.

El concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas (Habermas, 1981:110).

La acción comunicativa está mediada lingüísticamente y se orienta al entendimiento. Habermas (1981) acepta la visión crítica de la razón cognitivo-instrumental pero sugiere que ésta no expresa la totalidad de la razón humana. Sostiene que la acción comunicativa debe acompañarse de la razón crítica que implica la posibilidad de revisar y reflexionar sobre cualquier propuesta y someterla a juicio con respecto a los fines y a la eficacia de los medios que se utilizan para alcanzarlos.

Bohm (1996) estima que la comunicación se va deteriorando a consecuencia de los propios esfuerzos que se realizan para, aunque resulte contradictorio, intentar mejorarla. Considera que el problema reside en algo que en principio es inapreciable y que se escapa a la hora de determinar estrategias para solucionar esta situación: "¿No es acaso posible que nuestra forma de pensar sobre la comunicación y de hablar sobre ella constituya precisamente uno de los factores que nos impiden tomar conciencia de las posibles acciones inteligentes que pueden poner fin a estas dificultades?" (Bohm, 1996:24). No somos realmente conscientes de lo que entendemos por comunicación y por ello, se hace necesaria una revisión del concepto ya que posiblemente, éste esté difuminado e intoxicado. Habrá entonces que volver a replantearse el significado del término comunicación.

Etimológicamente "comunicación" es un término que deriva del latín *communicare* que procede a su vez de *commune* que significa "común" más el sufijo *-icare* que significa "hacer". Por tanto, podemos decir que significa "hacer común". Kaplún comparte esta misma idea:

Desde lejanos tiempos, coexisten dos formas de entender el término comunicación: 1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: comunicar. 2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: comunicarse. En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. (...) ¿Por qué esta última acepción se fue oscureciendo y olvidando y comenzó a predominar la primera? (1998:55).

A raíz de este hecho se resaltan las cualidades del diálogo que van más allá del hacer común al que hacía referencia la etimología de la palabra comunicación. Según Bohm: "El diálogo puede servir no sólo para hacer comunes ciertas ideas o ítems de información que ya son conocidos, sino también para hacer algo en común, es decir, para crear conjuntamente algo nuevo" (1996:25). El significado de la palabra comunicación no se agota en su propia etimología, sino que es mucho más trascendente. En el diálogo hay algo más que una transferencia de información entre los dialogantes. Durante ese intercambio de información y a través de la escucha, uno de ellos puede identificar en las respuestas del otro, diferencias entre lo que él quería decir y lo que se ha entendido. En ese momento, cambia el contexto ya que aparece algo nuevo e importante, algo creado en común y que va a enriquecer sin duda el escenario.

"Si compartimos nuestras opiniones sin hostilidades seremos capaces de pensar juntos" (Bohm, 1996:55). Alcanzar una auténtica conciencia participativa exigiría reformularnos nuestras propias creencias y opiniones, escuchar las opiniones y creencias de los demás y ser conscientes de qué es lo que creemos y por qué lo creemos. Precisamente todo lo contrario se encuentra en una discusión en la cual los participantes imponen su criterio y lo defienden a capa y espada.

Un diálogo solo basado en la reflexión y que olvida la acción, es un diálogo vacío. Se trataría simplemente de palabrería. Freire sintetiza en el diálogo, la acción y la reflexión. No puede existir diálogo si no existen ambas, "no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis" (1970:69). La acción principal a la que debe conllevar el diálogo debe ser la transformación de la sociedad. A través de la palabra se denuncia el mundo y no se puede hacer denuncia con palabras huecas "dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción" (Freire, 1970: 69). La palabra es "la que nos abre al otro y nos libera del inútil regocijo en la que ya creemos ser, la que nos abre al aprender y nos libera de un interior ya sabido"(Gabilondo, 2005:10).

En conclusión, el diálogo va más allá de la mera transmisión de información ya que tiene una finalidad mucho más profunda que conlleva la creación de algo en común. Por tanto, nos remite a la cooperación, a la participación y a la co-creación. Para Freire "el diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración" (1970:150). El diálogo debe fomentar la cooperación, no limitarse al intercambio de información entre "una persona (que actúa como autoridad) a otras (que actúan como instrumentos pasivos de la autoridad) y crear algo en común, algo que vaya tomando forma a lo largo de sus discusiones y sus acciones mutuas" (Bohm, 1996:25).

1.2. Aprendizaje dialógico

Esta concepción del diálogo es la base del aprendizaje dialógico, el cual se enmarca dentro de la pedagogía crítica desde una concepción comunicativa del aprendizaje. Se trata de una educación conectada a la transformación de la sociedad a través de la construcción colectiva de significados. Desde esta orientación dialógica y comunicativa del aprendizaje y a través de la interacción entre grupos heterogéneos, se pueden alcanzar los máximos aprendizajes significativos. Vygotsky (1979) plantea que el contexto social influye más en el aprendizaje que las actitudes y las creencias. Es decir, que los conocimientos que tiene una persona son fruto de las interacciones que ha establecido en su entorno.

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) se basa en: el dialogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación individual y social, en dar sentido a la educación y en considerar y potenciar la diversidad. A continuación se desarrollarán brevemente cada uno de estos pilares que lo caracteriza.

El diálogo debe ser igualitario por lo que las diferentes argumentaciones son consideradas en función de su validez. Ningún argumento puede estar por encima de otro según sea la posición de poder de quién lo comparta. Este principio se basa en las teorías de acción comunicativa de Habermas (1981) y en la contraposición de actitudes entre dialógicas y anti-dialógicas de Freire (1970).

La inteligencia cultural nos remite a la construcción colectiva del conocimiento. La inteligencia cultural en la sociedad del conocimiento tiene su mayor referente en el concepto de inteligencia colectiva de Levy (2004) y en el concepto de conciencia participativa de Bohm (1996).

El aprendizaje dialógico tiene un compromiso con la transformación social. Este compromiso se debe generar desde la comunidad educativa estableciendo como objetivo la aplicación de una pedagogía transformadora (Prieto y Duque, 2009). Gramsci (1935) aporta relevantes teorías sobre el papel docente con los conceptos de Intelectual radical orgánico y de Intelectual conservador orgánico. Giroux propone que los docentes deben ser intelectuales transformativos para tratar "a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas"(1990:176). Para Giroux (1990) las escuelas

introducen y legitiman formas de conocimiento, relaciones sociales y valores que conllevan selecciones y exclusiones ante las que los profesores no pueden adoptar una postura neutral.

El aprendizaje dialógico ofrece soluciones ante la crisis de sentido en la educación. Se produce una crisis de sentido cuando la escuela permanece al margen de la sociedad y de los cambios que ésta experimenta. El diálogo entre los miembros de la comunidad educativa puede devolver el sentido a la educación al conectar los contenidos académicos con las experiencias de la realidad vivida (Prieto y Duque, 2009). El conocimiento se descontextualiza al enfocarse desde otros entornos y así se actualiza y conecta con el mundo real en el que viven los estudiantes.

El aprendizaje dialógico no aboga por la competitividad ni por el individualismo sino por la solidaridad. Su aplicación en los centros puede mejorar la convivencia y la solidaridad como elemento mediador en la resolución de conflictos. Los planteamientos sobre la educación igualitaria para todos no tienen por qué ser justos. La educación debe adaptarse a las diferencias ya que no todos aprendemos de la misma manera. Para alcanzar el objetivo igualitario de la educación se tiene que atender a la diversidad ya que nadie puede perder su identidad:

Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008: 234).

1.3. El diálogo en entornos virtuales

¿Qué panorama dialógico podemos encontrar en la red? ¿Es la red un espacio idóneo para el diálogo?

Wikipedia podría ser un ejemplo del aprendizaje dialógico y de conectivismo. A menudo escuchamos que Wikipedia no es una fuente confiable ya que cualquiera puede compartir y cambiar lo que considere oportuno y no se dispone de información sobre la identidad de quien aporta contenido ni de su competencia en el tema ni de su prestigio. Es precisamente esta particularidad la que enriquece a Wikipedia como elemento dialógico en la red ya que cada intervención será admitida por su validez y no por el nombre de quien la compartió.

La actividad que encierra Wikipedia reúne las características más sobresalientes del diálogo y de la educación dialógica. Se trata de un proceso igualitario en el que las aportaciones son validadas por la comunidad sin conocimiento de quién es el autor de tales aportaciones. Cualquier usuario puede aportar argumentos, pero éstos serán revisados por otros usuarios que los borrarán, los denunciarán, los corregirán o los ampliarán si lo consideran necesario. Se pone en práctica la razón crítica de Habermas que, como ya se expuso anteriormente, implica la posibilidad de revisión y reflexión sobre cualquier propuesta y que lleva a la validez del argumento, objetivo fundamental de la razón.

Los participantes en Wikipedia tienen que estar abiertos a la crítica de sus aportaciones. Esta actitud de compartir juntos sin hostilidades remite a la idea de Bohm de "pensar juntos" (1996:55) y nos conduce hacia el nacimiento de comunidades participativas y co-creativas. Encontramos por tanto la inteligencia cultural, otra de las características fundamentales del aprendizaje dialógico. Es interesante en este punto introducir el concepto de *We-intention* (Cheung, Chiu y Lee, 2011) que expresa «nosotros juntos podemos conseguir X» (en el que X representa una acción conjunta) en contraposición a la *I-intention* que plantea razones individuales para realizar un determinado acto. A través de la *We-intention* se pueden alcanzar objetivos con mayor probabilidad de éxito que si la acción se realizara de manera individual.

Además de la experiencia de Wikipedia, tan rica en actitudes dialógicas, ¿podemos encontrar más ejemplos en la red?

Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años evidencian que las relaciones comunicativas a través de las redes sociales se basaban fundamentalmente en desarrollar conexiones con la intención de mantener relaciones sociales, hacer nuevos amigos y organizar eventos sociales (Nyland, Marvez y Beck, 2007; Joinson, 2008; Park, Kee y Valenzuela, 2009; Muscanell y Guadagno, 2012). Pero esta situación está dando un giro interesante y comienza a apreciarse una tendencia hacia la participación en actividades colaborativas de mayor calado social, ético y solidario (Kahne, Lee y Timpany, 2011; Bescansa y Jerez, 2012; Ito, 2009). Las redes sociales alcanzan grandes cotas de participación y colaboración en ambientes de solidaridad y ciberactivismo (Tascón y Quintana, 2012) y en debates de naturaleza política en los medios de comunicación a través de la red.

Las redes sociales facilitan la comunicación entre individuos de cualquier parte del mundo para compartir opiniones y experiencias. El diálogo con testigos de trágicas realidades sociales nos invita conocer de

primera mano cómo viven la situación y la sienten. A través de esta conexión podemos llegar a generar empatía y un compromiso genuino y sincero que nos lleve a la solidaridad. La red va a posibilitar y a facilitar el intercambio de información, la colaboración y la interactividad promoviendo con ello la participación y el activismo. Los movimientos sociales ya estaban antes de la llegada de las tecnologías digitales, pero ahora gracias a la interacción que se alcanza a través de ellas, los usuarios pueden alcanzar un "mayor poder en relación con dichos movimientos, porque se convierten en emisores de contenido para la movilización, en colaboradores activos necesarios como individuos para conseguir el objetivo colectivo" (García, Del Hoyo y Fernández, 2014:37).

Cabe destacar la investigación realizada por Hernández, Robles y Martínez (2013) en la que se estudia y analiza cómo los jóvenes se apropian de las tecnologías digitales comunicativas y lo que supone la irrupción social de nuevas propuestas prácticas ante la utopía de que otro mundo es posible. La investigación llevada a cabo por García, Del Hoyo y Fernández (2014) demuestra que las motivaciones de los usuarios de las redes no se basan únicamente en intereses personales, relacionales o de inclusión sino que refleja una importante participación de jóvenes en proyectos solidarios y cívicos. Kahne, Lee y Timpany (2011) clasifica la participación en las redes en tres categorías: política o cívica, cultural o de ocio y de amistad o relaciones sociales. Basándonos en esta clasificación podemos observar que las relaciones que se establecen en las redes ya no responden solo a una necesidad de establecer relaciones sociales.

Fundación Telefónica (García y Fernández, 2016) llevó a cabo una interesante investigación con el objetivo de identificar cuál es el comportamiento, la actitud y la percepción de los jóvenes en relación con su participación en las nuevas formas de comunicación social digital. En las conclusiones se señala la relevancia y el valor que los jóvenes confieren a la comunicación social digital como un medio que desempeña un papel fundamental en sus vidas, ya que las redes sociales les permiten sentirse integrados en un grupo de iguales.

Es interesante mostrar algunas ventajas e inconvenientes que los jóvenes perciben de la comunicación social digital en las redes sociales dentro de este estudio. Las redes sociales les ofrecen ciertas ventajas al considerarlas como un cauce de sociabilidad que les ayuda a no sentirse desplazados, excluidos o aislados. Pero por otro lado, añaden que aunque se establecen vínculos con mucha gente éstos son de carácter más superficial y débil que aquellos creados a través de relaciones cara a cara. Reconocen que se potencia una cultura egocéntrica basada en recabar *likes*, que busca incesantemente el reconocimiento inmediato de los seguidores y que tiene como consecuencia el temor a la crítica y a exponerse a comentarios negativos. También reprobaron los comportamientos poco éticos, la falta de cortesía y respeto y la falsa identidad o fachada para mostrar cierto "postureo".

Trejo (2014) identifica cuatro tipos de infracciones éticas: distorsiones y mentiras, identidades adulteradas, propagación de valores agraviantes y simplificación de la realidad. En la red fantaseamos con nuestra identidad exagerando o silenciando según nos interese y hasta es posible que algunos lleguen a falsear la realidad y hasta su propia identidad. La red ofrece dos circunstancias que facilitan la desinformación, una es la facilidad de manipulación de los contenidos en red y la otra la facilidad de diseminación de contenidos falsos. El diálogo que se pueda establecer con los demás se corrompe al partir de la falsedad. El anonimato podría ser un aspecto positivo en el diálogo, ante la posibilidad de mantener resguardada la identidad para poder expresarse con mayores libertades, pero generalmente al amparo del anonimato se producen abusos.

Este tipo de abusos están ligados a la propagación de valores agraviantes y a posturas incívicas que generalmente surgen de los prejuicios, la intolerancia y el fundamentalismo. Han comenzado a generarse numerosos estudios sobre la descortesía en las redes sociales ya que está aumentando considerablemente (Maíz, 2013; Mancera y Pano, 2013; Díaz, 2012). Kaul da una razón ante este hecho argumentando que ahora a los usuarios les "apetece expresar públicamente lo que en la sociedad anterior resultaba de mal gusto: sus experiencias íntimas y baladías; sea cual fuere la naturaleza del mensaje que emite, la primacía del acto de comunicación se impone sobre la naturaleza de lo comunicado" (2012:77).

El formato que generalmente ofrece la red para la comunicación potencia la simplificación de la realidad. A menudo, discursos que requerirían un tratamiento en profundidad se presentan de tal manera que se pueden equiparar a charlas frívolas que terminan banalizando la realidad más compleja. La investigación realizada por Ayala (2013) sobre cómo es aceptada la impersonalidad en los discursos de Facebook, concluyó que la comunicación entre los usuarios era de carácter impersonal y superficial y ajena a sentimientos o ideas personales.

Y ahora, ¿cómo será el diálogo en ambientes de carácter académico y educativo entornos virtuales?

De una educación desarrollada exclusivamente en un contexto presencial hemos pasado a una educación que utiliza los entornos virtuales en mayor o menor grado. Así podemos encontrar entornos b-

learning, donde se utilizan las plataformas virtuales educativas como apoyo al aprendizaje presencial y entornos *e-learning* donde todo el proceso educativo se realiza a través de plataformas virtuales.

Osuna (2007) clasifica las herramientas comunicativas en escenarios virtuales para la comunicación y la educación en tres grupos: herramientas dialógicas, herramientas que facilitan las labores de archivo y herramientas que facilitan el seguimiento personal de cada miembro del grupo. Los escenarios virtuales de aprendizaje están equipados con herramientas de interacción dialógica que van a permitir llevar a cabo conversaciones tanto en modo asíncrono como síncrono. Se recomienda el chat y el foro como elementos comunicativos porque para desarrollar un sistema de *e-learning* que garantice calidad del aprendizaje se debe dar prioridad a la facilidad de uso, el nivel de comunicación y la interacción entre estudiantes (Caporarello y Sarchioni, 2014).

La interacción dialógica a través del chat es de carácter textual pero por su inmediatez se aproxima mucho a la oralidad por lo que integra elementos de ésta, además de descuidos sintácticos y ortográficos y otro tipo de códigos generalmente de tipo iconográfico para reforzar la interacción con representaciones. Varios estudios apuntan precisamente a la riqueza del chat en la ruptura entre la oralidad y la escritura dando lugar a un género discursivo de carácter híbrido y a una forma de conversación interactiva en la que se recrean nuevos recursos lingüísticos (Yus, 2010; Mayans, 2002; Noblia, 2009).

La interacción discursiva en un foro va a ser independiente del tiempo. Esta particularidad favorece la reflexión y la profundización en la participación a la hora de generar interacciones. El foro es un espacio en el que cada participante comparte sus opiniones y comentarios por escrito y cada aportación se registra de manera estructurada dando lugar a diferentes hilos de discusión. Recientes investigaciones avalan al foro como un espacio que permite a los estudiantes de educación superior desarrollar el autoaprendizaje en la adquisición de competencias, ya que favorece la reflexión, la participación y el trabajo en equipo (Cuenca, 2015; Benítez, Barajas y Noyola, 2016; Garibay, Concarí y Quintero, 2013).

En relación a las interacciones que establecen los estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje es muy interesante mencionar los estudios realizados por Marta-Lazo y Gabelas (2016) a partir del modelo basado en el Factor R-elacional, cuya concepción mantiene ciertas conexiones con la educación dialógica. El Factor R-elacional se vincula con las TIC con el objetivo de dinamizar y dimensionar los elementos que lo componen.

El análisis crítico de la I-nformación al que nos invita el factor R-elacional es fundamental en el compromiso del aprendizaje dialógico con la transformación social. Así lo apunta Freire: "Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres" (1970).

La promoción de la cultura participativa impulsado por la T-ecnología a través del factor R-elacional es otra de las características fundamentales del aprendizaje y del pensamiento dialógico. Recordemos que la razón dialógica considera que la realidad no puede comprenderse de forma aislada. El conocimiento debe ser producto del dialogo que potencia la búsqueda comunitaria de la verdad vinculando ideas, conceptos y experiencias.

El factor R-elacional conecta con la C-omunicación con el objetivo de mejorar la calidad comunicativa y educativa potenciando las conexiones sociales. La educación dialógica comparte el mismo objetivo ya que busca dotar de sentido a la educación a través de la comunicación. Habermas propone devolver el sentido a las instituciones educativas desde la acción comunicativa porque "los intereses tienen que quedar ligados a ideas para que las instituciones en que esos intereses se expresan tengan consistencia; pues sólo a través de ideas puede un orden de la vida social cobrar validez legítima" (1981:252).

2. Metodología

El objetivo del presente estudio es conocer la percepción que tiene la comunidad universitaria sobre el diálogo en entornos virtuales comunicativos. Se generó una encuesta que fue enviada a profesores y alumnos de la UNED y de la Universidad de Alcalá de Henares en la rama de humanidades, abarcando la educación *b-learning* y la educación virtual. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de enero de 2017 mediante un cuestionario online creado con Google Forms. La participación en el mismo se promovió a través de las redes sociales y de *e-mailing*. La muestra de la investigación llegó a alcanzar los 154 participantes, lo suficientemente rica en variedad de perfiles dentro de la comunidad universitaria para mostrar una aproximación a la realidad sobre la percepción del diálogo en diferentes contextos.

Se optó por un cuestionario porque categoriza los datos y con ello se homogeneiza la obtención de información y ayuda al tratamiento de los resultados. La naturaleza de la información que se desea obtener es del tipo de opinión o juicios para la medición de actitudes por lo que se eligieron cuestionarios autoadministrados de carácter estructurado con múltiples respuestas. La pregunta con múltiples respuestas es adecuada para conocer hechos, preferencias y opiniones (Grande y Abascal, 2005).

El cuestionario se estructuró en cuatro partes:

- C1. Identificadores del encuestado
- C2. ¿Qué entiendo por diálogo?
- C3. ¿Cómo es mi diálogo en diferentes contextos?
- C4. ¿Cómo percibo el diálogo en diferentes contextos online?

Para conocer qué concepto tenían los encuestados sobre el diálogo, se les dio a elegir entre dos acepciones del mismo término: Diálogo como discusión sobre un asunto o sobre un problema con la intención de llegar a un acuerdo o de encontrar una solución y diálogo como conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios de forma alternativa. Las dos acepciones pertenecen a las definiciones que ofrece wordreference.com y que utiliza el diccionario de lengua española de Espasa Calpe en su edición 2005. Se optó por estas definiciones porque se trata de una aplicación muy utilizada entre la comunidad educativa y, a la vez, las dos acepciones sugerían dos enfoques sobre diálogo con matices muy interesante a la hora de analizar los resultados.

Para tener una mayor aproximación al concepto de diálogo de los encuestados, se les propuso que ordenaran de mayor a menor relevancia los siguientes valores fundamentales que Freire identifica en el diálogo (1970):

- Coherencia, en el sentido en que no se diga una cosa y se haga otra.
- Fe en los demás, en el sentido en que se confía en la utilidad del diálogo.
- Equidad, en el sentido en que no exista dominación por ninguna de las partes.
- Pensamiento crítico, en el sentido de no acomodarse a la norma.
- Humildad, en el sentido en que todos aprendemos de todos.
- Esperanza, en el sentido en que no será un acto estéril.

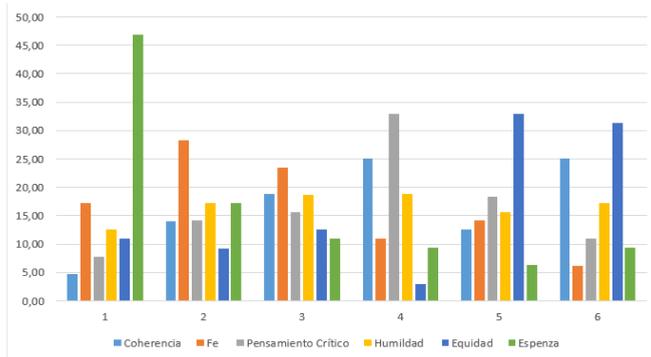
3. Análisis y resultados

La edad de los encuestados se encuentra entre los 18 y los 63 años, siendo más del 60% de los encuestados con edades comprendidas entre los 18 y los 35 años. El 72% fueron mujeres frente a un 28 % de hombres. Estos datos tienen validez dado que según estadísticas de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) para el curso 2015-16 en la universidad española y específicamente en la rama de humanidades, hay un 62% de mujeres frente a un 38% de hombres, por lo que se aproxima suficientemente la muestra. El 73% de los encuestados han tenido experiencia en cursos online, el 98,7 % tienen perfil en alguna red social y el 67,3% han creado en alguna ocasión una página o grupo de Facebook.

Una gran mayoría de los encuestados, el 83,3%, considera el diálogo como una conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios y descartan, por tanto, la otra posibilidad que era la de considerar el diálogo como una discusión sobre un asunto o sobre un problema con la intención de llegar a un acuerdo o de encontrar una solución.

En la valoración de las principales características del diálogo según Freire (Figura 1), la característica más valorada por la mayoría de encuestados fue la equidad, en el sentido en que no exista dominación por ninguna de las partes. Más del 64% de los encuestados colocaron a la equidad entre el primer y segundo nivel de relevancia. La esperanza, en el sentido en que no será un acto estéril, y la fe en los demás, en el sentido en que se confía en la utilidad del diálogo, fueron las características menos valoradas por los encuestados. En particular la esperanza, en el sentido en que no será un acto estéril, fue etiquetada con el valor mínimo por 46,8 % de los encuestados.

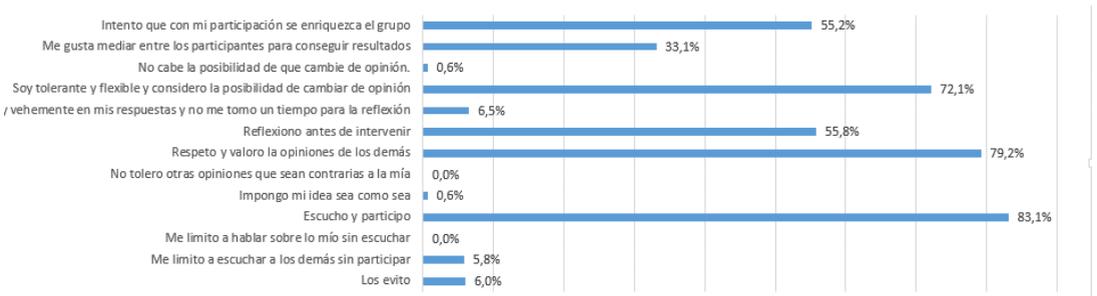
Figura 1: Valoración de las principales características del diálogo según Freire



Fuente: Elaboración propia

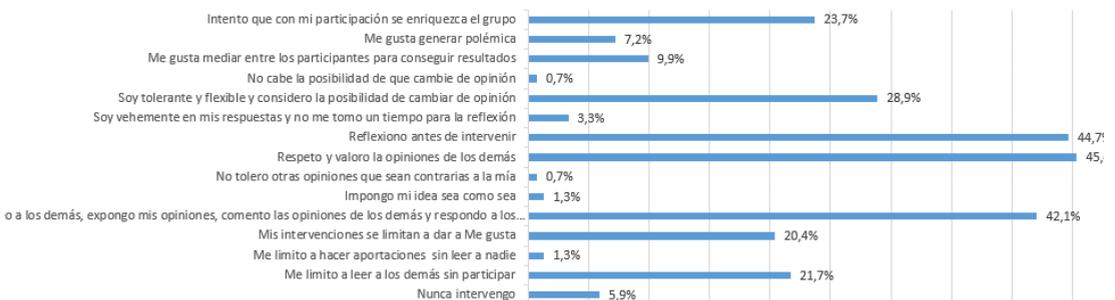
Sobre cómo consideran los encuestados sus propios diálogos en el plano físico (Figura 2), más del 55% de los encuestados contestaron que escuchaban y participaban, respetaban y valoraban las opiniones de los demás, reflexionaban antes de intervenir, eran tolerantes y flexibles y consideraban la posibilidad de cambiar de opinión e intentaban enriquecer el grupo con su participación. Tan solo un 5,8% de los encuestados se limitaba a escuchar sin participar. Sobre cómo eran sus diálogos en las redes sociales (Figura 3), más del 40% de los encuestados optó por las siguientes respuestas: leo a los demás, expongo mis opiniones, comento las opiniones de los demás y respondo a los comentarios sobre mis intervenciones, respeto y valoro las opiniones de los demás, reflexiono antes de intervenir, soy tolerante y flexible y considero la posibilidad de cambiar de opinión e intento que con mi participación se enriquezca el grupo. En este caso, el porcentaje de encuestados que lee a los demás pero no participa es del 21,7%.

Figura 2: ¿Cómo son mis diálogos en el plano físico (no en el plano virtual)?



Fuente: Elaboración propia

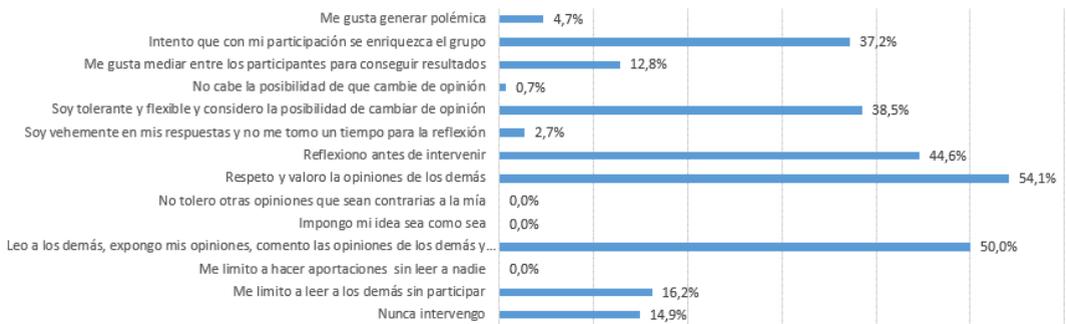
Figura 3: ¿Cómo son mis diálogos en las redes sociales?



Fuente: Elaboración propia

A la pregunta ¿cómo son mis diálogos en los chat académicos de los escenarios virtuales de aprendizaje? (Figura 4), las respuestas elegidas por más del 40% de los encuestados fueron leo a los demás, expongo mis opiniones, comento las opiniones de los demás y respondo a los comentarios sobre mis intervenciones, respeto y valoro la opiniones de los demás y reflexiono antes de intervenir. Mientras que a la pregunta ¿cómo son mis diálogos en los foros de discusión de los escenarios virtuales de aprendizaje? (Figura 5), más del 40% de los encuestados respondió que leen a los demás, exponen sus opiniones, comentan las opiniones de los demás y responden a los comentarios sobre sus intervenciones, respetan y valoran las opiniones de los demás y reflexionan antes de intervenir. Tanto en los foros como en los chat alrededor del 12,5% de los encuestados media entre los participantes para obtener resultados.

Figura 4: ¿Cómo son mis diálogos en los chat académicos de los escenarios virtuales de aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia

Figura 5: ¿Cómo son mis diálogos en los foros de discusión de los escenarios virtuales de aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los encuestados (59,3%) consideraron que el chat era la herramienta más oportuna para el diálogo mientras que el 30,7% de los encuestados consideraron que era mejor el foro. Más de la mitad de los encuestados (62,1%) consideraron que Facebook era la red social más oportuna para el diálogo frente a un 20,7% que optaron por Twitter como la más oportuna.

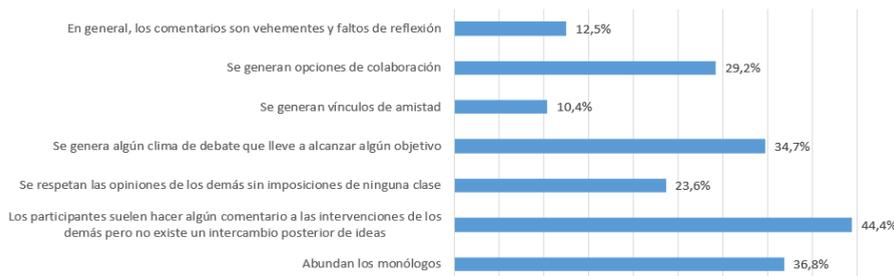
Sobre la percepción que tienen los encuestados de los diálogos de los demás en los chats de un curso online (Figura 6), el 39% de los encuestados contestaron que los participantes suelen hacer algún comentario a las intervenciones de los demás, pero no existe un intercambio posterior de ideas. Por otro lado, una gran parte de los encuestados (38,2%) contestó que se genera algún clima de debate que lleve a alcanzar algún objetivo. Más del 30% de los encuestados consideran que los diálogos en un foro de discusión de un curso online (Figura 7) abundan los monólogos, que los participantes suelen hacer algún comentario a las intervenciones de los demás, pero no existe un intercambio posterior de ideas y que se genera algún clima de debate que lleva a alcanzar algún objetivo. Un alto porcentaje de encuestados, alrededor del 29%, consideran que ambos espacios favorecen las opciones colaborativas.

Figura 6: ¿Cómo son en general los diálogos en los chats de un curso online?



Fuente: Elaboración propia

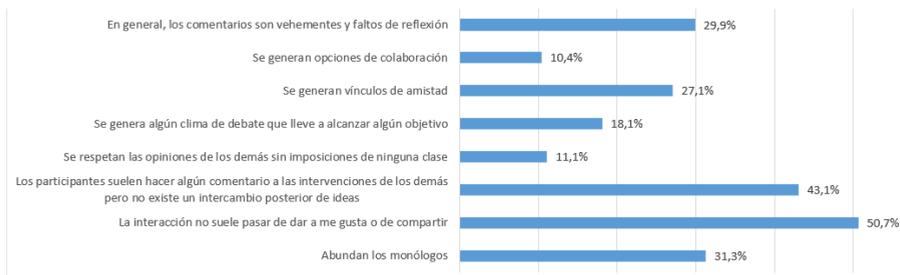
Figura 7: ¿Cómo son en general los diálogos en los foros de discusión de un curso online?



Fuente: Elaboración propia

Más de la mitad de los encuestados afirma que la interacción en Facebook (Figura 8) no suele pasar de dar a me gusta o de compartir y más del 30% de los encuestados afirma que los comentarios son vehementes y faltos de reflexión, que abundan los monólogos pero que también suelen hacer algún comentario a las intervenciones de los demás sin un intercambio posterior de ideas. Un 11,1% de los encuestados considera que se respetan las opiniones de los demás sin imposiciones de ninguna clase en la red social Facebook. Más del 30% de los encuestados afirma que en los diálogos en la red social Twitter (Figura 9) abundan los monólogos y la interacción no suele pasar de dar a me gusta o de compartir. Tan solo un 7,9% de los encuestados considera que en Twitter se respete las opiniones de los demás sin imposición de ninguna clase. El 15,1% de los encuestados considera que se generan opciones colaborativas a través los diálogos de Twitter y este porcentaje desciende al 10,4% cuando se trata de considerar las opciones colaborativas a través de los diálogos en Facebook.

Figura 8: ¿Cómo son en general los diálogos en Facebook?



Fuente: Elaboración propia

Figura 9: ¿Cómo son en general los diálogos en Twitter?



Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

Según este estudio, la comunidad educativa no considera fundamental para el diálogo la finalidad o la consecución de un resultado ya que solo lo concibe como una conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios de forma alternativa.

El valor del diálogo más apreciado por la comunidad educativa ha sido la equidad, en el sentido en que no exista dominación por ninguna de las partes. La equidad es un valor fundamental en el diálogo y la base sobre la que se debe desarrollar. Pero, para alcanzar un acuerdo o encontrar una solución también es necesario contar con la fe en los demás y con la esperanza, ya que se confía en que éste no será un acto estéril.

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 1978: 104)

Precisamente, estos dos últimos valores, la fe y la esperanza, fueron los menos apreciados por la comunidad educativa. Se encuentra aquí una posible relación con la concepción de diálogo predominante, ya que si no consideran fundamental la consecución de resultados en el diálogo, no necesitan la fe ni la esperanza para alcanzarlos. Concebir el diálogo como únicamente intercambio de opiniones va a condicionar también la relevancia que se otorga a la mediación. Tan solo a un 10% de los encuestados le gustaba mediar entre los participantes en la consecución de resultados en sus diálogos en entornos virtuales.

Es interesante comparar como los encuestados analizan sus propios diálogos en relación a cómo perciben los diálogos de los demás. Consideran su aportación y su participación más ricas que la que encuentran en las redes y en las herramientas dialógicas de los escenarios virtuales de aprendizaje. Los encuestados no encuentran, en general, un intercambio posterior de ideas en ninguno de los escenarios comunicativos analizados pero una gran mayoría de ellos opinan que leen a los demás, expone sus opiniones, comenta las opiniones de los demás y responde a los comentarios sobre sus intervenciones.

Comparando los espacios para el diálogo de carácter educativo con las redes sociales, encontramos que los encuestados consideran que en los espacios de carácter educativo las opiniones se respetan más, no hay imposiciones, el clima de debate conduce a alcanzar objetivos y se crea un mayor grado de colaboración. Por otro lado, consideran prácticamente igual la posibilidad de generar vínculos de amistad en cualquiera de estos escenarios.

Los chat son más valorados que los foros en lo que respecta a la creación de vínculos de amistad y al desarrollo de acciones colaborativas. Apuntan que en los foros hay más monólogos y abundan más comentarios vehementes y faltos de reflexión. Esto puede dar una explicación a por qué una gran mayoría se inclina por considerar el chat como herramienta más dialógica que el foro. En ambas herramientas comunicativas se considera que no existe un intercambio de ideas en los diálogos, pero también se apunta a que se genera un clima de debate que lleva a alcanzar algún objetivo. En principio, una respuesta invalidaría a la otra pero posiblemente los encuestados valoren algún caso de debate que se haya podido establecer en algún foro.

Conviene recordar que en el estudio se inclinaron principalmente por Facebook como mejor red social que Twitter para el diálogo. Según los encuestados en Facebook, existe un mayor número de comentarios vehementes y faltos de reflexión que en la red social Twitter. Por otro lado, en la encuesta fue mejor

valorada la red social Facebook frente a Twitter en relación al grado de participación de los usuarios a la hora de dejar comentarios. Posiblemente este hecho dé más peso y valor a la red social Facebook como mejor espacio dialógico que a la cantidad de opiniones de carácter vehemente y falta de reflexión que puedan encontrar.

En conclusión, se hace necesario la implementación de metodologías basadas en la educación comunicativa, la acción reflexiva y el pensamiento crítico que se desarrollen sobre una base firme en el diálogo. La concepción de este diálogo es decisiva para lograr los objetivos educativos que se deseen plantear. Las interacciones que se producen a través del diálogo para alcanzar el entendimiento y desarrollar el conocimiento son fundamentales y enriquecen el proceso de aprendizaje.

"El desarrollo vertiginoso de la comunicación digital no se acompaña desde el sistema educativo con la enseñanza de las competencias necesarias para estar alfabetizado en el dominio del Lenguaje; Tecnología; Procesos de producción y programación; Ideología y valores; Estética; y Recepción y audiencia" (Marta-Lazo, Pérez y Barroso, 2014:73). La competencia comunicativa y mediática debe ser considerada en los planes de estudio de todos los niveles académicos para mejorar las habilidades discursivas y dialógicas del profesorado y del alumnado en la generación del conocimiento. Los estudiantes necesitan alfabetización mediática para alcanzar competencias que les permitan establecer el diálogo e interactuar con los medios (Marta-Lazo, Hergueta-Covacho y Gabelas-Barroso, 2016).

La convergencia mediática, las redes sociales y las plataformas virtuales generan espacios para la comunicación, la participación, la interacción y la colaboración. "Más allá de considerar las tecnologías digitales como meras herramientas, son un entorno o espacio virtual donde se producen inconfundibles espacios colaborativos para investigar, compartir ideas, coconstruir nuevos conceptos y, en definitiva, realizar la construcción conjunta del aprendizaje" (Osuna, Marta y Aparici, 2013:611). Se proporcionan los medios, las herramientas, las aplicaciones y los sistemas pero los contenidos, las interacciones, las discusiones y las relaciones las desarrollan las personas que andan detrás de sus pantallas.

Treinta radios convergen en el centro de una rueda, pero es su vacío lo que hace útil al carro. Se moldea la arcilla para hacer la vasija, pero de su vacío depende el uso de la vasija. Se abren puertas y ventanas en los muros de una casa, y es el vacío lo que permite habitarla. En el ser centramos nuestro interés, pero del no-ser depende la utilidad. (Lao Tze, 300 a.C)

Somos nosotros, los usuarios de estos espacios y de estos sistemas, los que podemos dar valor a nuestras interacciones. Desarrollemos un concepto más profundo y rico sobre el diálogo para generar relaciones comunicativas que construyan conocimiento a través del entendimiento y que transformen nuestro entorno, con el objetivo de crear ciudadanos competentes en un mundo más justo y solidario.

6. Referencias bibliográficas

- [1] Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- [2] Ayala, M. (2013). La impersonalidad aceptada del discurso en Facebook: El estatus más común entre los jóvenes. *Fonseca, Journal of Communication*, (6), 26-52. Disponible en <https://goo.gl/eWIZOq>
- [3] Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- [4] Benítez, M. G.; Barajas, J. I. y Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5(2), 122-133. Disponible en <https://goo.gl/HN9dCc>
- [5] Bescansa-Hernandez, C. y Jerez-Novara, A. (2012). La red: ¿nueva herramienta o nuevo escenario para la participación política? En XV Encuentro de Latinoamericanistas: América Latina: la autonomía de una región. Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, Universidad Complutense, Madrid. Disponible en <https://goo.gl/WccD3K>
- [6] Calvache, C. A. (2015). Perspectiva sistémica de la comunicación humana y sus desórdenes. *Ciencias de la Salud*, 13(3), 327-329. Disponible en <https://goo.gl/8Zdei3>
- [7] Caporarello, L. & Sarchioni, G. (2014). E-learning: the recipe for success. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 10(1), 117-128. Disponible en <https://goo.gl/4Fh2ti>
- [8] Cheung, C. M. K.; Chiu, P. Y. & Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337-1343. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.028>

- [9] Cuenca, V. (2015). El foro virtual como estrategia de enseñanza en la educación superior. *Hamut'ay*, 2(1), 23-31. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v2i1.827>
- [10] Díaz Pérez, J. C. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Universidad Carlos III: Madrid.
- [11] Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- [12] Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- [13] Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- [14] Gabilondo, A. (2005). Palabra bajo palabra. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía. II Época*, 0, 9-11. Disponible en <https://goo.gl/5edTPS>
- [15] García, M. C.; Del Hoyo, M. y Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 12(43), 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- [16] García, M.C. y Fernández, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes: Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid: Fundación Telefónica.
- [17] Garibay, T.; Concari, B. y Quintero, B. (2013). Desarrollo del aprendizaje colaborativo empleando tareas mediadas por foros virtuales. *Etic@net Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(13), 273-300. Disponible en <https://goo.gl/RnfXtA>
- [18] Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y Palabra*, 75(2). Disponible en <https://goo.gl/jJ6On9>
- [19] Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- [20] Grande, I. y Abascal, E. (2005.) *Análisis de encuestas*. Madrid: Esic Editorial.
- [21] Gramsci, A. (1935). *The Antonio Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935*. New York: NYU Press.
- [22] Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- [23] Hernández, E.; Robles, M.C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, (40), 59-67. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- [24] Ito, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- [25] Joinson, A. N. (2008). Looking at, looking up or keeping up with people?: Motives and use of Facebook. En 26th annual SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems. Florence, Italy. <http://dx.doi.org/10.1145/1357054.1357213>
- [26] Kahne, J.; Lee, N. & Timpany, J. (2011). *The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures and Youth Transitioning to Adulthood*. San Francisco: DML Central Working Papers.
- [27] Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- [28] Kaul, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En Escamilla Morales, J. y Henry Vega, G. (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 76-107). Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa EDICE.
- [29] Lao Tse (300 a.C). *Tao Te King*. Disponible en <https://goo.gl/FwIWIH>
- [30] Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en <http://bit.ly/1fig1bH>
- [31] Maíz, C. (2013). Just click 'like': Computer-mediated responses to Spanish compliments", *Journal of Pragmatics*, 51, 47-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.003>
- [32] Mancera, A. y Pano, A. (2013). *El discurso político en Twitter. Análisis de mensajes que "trinan"*. Madrid: Anthropos.

- [33] Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor Relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- [34] Marta-Lazo, C.; Pérez, M. del M. G., y Barroso, J. A. G. (2014). La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia, revista de comunicación*, (126), 63-78. <https://doi.org/10.15178/va.2014.126.63-78>
- [35] Marta-Lazo, C.; Hergueta-Covacho, E. & Gabelas-Barroso, J. A. (2016). Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37-54. Disponible en <https://goo.gl/4nVmVC>
- [36] Mayans, J. (2002). *Género chat, o cómo la etnografía puso pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- [37] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en <https://goo.gl/Qkbp5E>
- [38] Muscanell, N. L. & Guadagno, R. E. (2012). Make New Friends or Keep the Old: Gender and Personality Differences in Social Networking Use. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 107-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.016>
- [39] Noblia, M. (2009). *Modalidad, evaluación e identidad en el chat*. *Discurso y Sociedad*, 3(4), 738-768. Disponible en <https://goo.gl/qpZ8aq>
- [40] Nyland, R.; Marvez, R. & Beck, J. (2007). MySpace: Social Networking or Social Isolation? In the *AEJMC Midwinter Conference*. Reno, Nevada.
- [41] Osuna, S. (2007). *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*. Madrid: UNED.
- [42] Osuna, S.; Marta, C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo. *Razón y Palabra*, 16(81), 608-638. Disponible en <https://goo.gl/eK7EvF>
- [43] Park, N.; Kee, F. & Valenzuela, S. (2009). Being Immersed in Social Networking Environment: Facebook Groups, Uses and Gratifications, and Social Outcomes. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 729-733. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2009.0003>
- [44] Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. Disponible en <https://goo.gl/4uQsQu>
- [45] Tascón, M. y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.
- [46] Trejo, R. (2014). Ética en las redes sociales. Dilemas y reflexiones. En Germán, L. y Pérez, M.G. (Eds.), *Ética multicultural y sociedad red* (pp. 39-51). Madrid: Fundación Telefónica.
- [47] Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo
- [48] Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel Letras.

