

COMUNIDAD DE PRÁCTICA DOCENTE: CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE SABER

Silvia Gómez, Sandra Rocaro, Alejandra Val, Amelia Zerillo

sandraerre@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

República Argentina

Introducción

La cátedra del Seminario de Comprensión y Producción de Textos (asignatura del curso de admisión a la Universidad Nacional de La Matanza) es un conjunto social conformado por docentes de formación académica en distintas disciplinas: Lengua y Literatura, Filosofía, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, etc. Los integrantes de dicha cátedra son hombres y mujeres, egresados de la UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires) y de la UBA (Universidad de Buenos Aires), con edades que oscilan entre los 25 y los 65 años; provenientes de la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y de distintos partidos del Conurbano Bonaerense. Muchos de estos docentes se desempeñan en otras instituciones educativas, en diferentes niveles de enseñanza. Una de las características de nuestra institución es el crecimiento exponencial de los aspirantes a iniciar estudios universitarios, razón por cual se amplía de continuo el número de profesores en cada una de las cátedras.

Este incremento permanente hace que muchos de nuestros docentes (55 en el último ciclo) no se conozcan entre sí y que, en función de lo que ellos consideran es la autonomía del docente universitario, se dejen investir de cierta falta de compromiso que los aleja de la discusión de los saberes y del contacto con sus pares. Por esta razón, entre otras acciones decidimos conformar una comunidad de práctica virtual (en *Google+*) con la convicción de que permitiría estimular e incrementar la comunicación en el grupo y mejorar nuestras prácticas docentes.

El concepto de *Comunidad de Práctica* fue planteado y definido por Wenger (2001: 24), quien explica que este tipo de agrupación se caracteriza por la "intención sostenida de lograr una empresa compartida". Estas comunidades presentan tres dimensiones de coherencia: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido. En este tipo de grupo, las relaciones de mutua responsabilidad son una parte integral de la práctica. Sánchez Arce y Saorín Pérez (2001) destacan que el concepto de Comunidad presupone un sentimiento de pertenencia, supone un tejido de relaciones sociales y un contexto de acción. En términos de Amorocho Gualdrón, Gómez Flórez y Andrade Sosa (2010), una *Comunidad de Práctica* es un grupo social que se constituye con el fin de desarrollar un conocimiento especializado. Al decir de estos autores, la comunidad de práctica tiene una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de experiencias compartidas y reforzar la identidad del grupo en un espacio de confianza que propicia no solo la creación e intercambio de conocimiento sino también la rápida solución de problemas. El origen y la finalidad planteados diferencian a las comunidades de práctica de las redes sociales, que se caracterizan por ser asociaciones de personas ligadas por motivos heterogéneos y que conforman una estructura compuesta por nodos unidos entre ellos por más de un tipo de relación.

En relación con el origen de las comunidades virtuales, según la netnografía, en el ciberespacio son observables dos tipos de comunidades (Turpo Gebera, 2008):

- Comunidades migradas: son aquellas que nacen *offline* y luego se convierten en *online*. En estos casos, se prolonga la sociabilidad *offline*.
- Comunidades nativas: son las que nacen *online*

Nuestra comunidad de práctica virtual es, de acuerdo con estos criterios, una comunidad migrada, que nació en un espacio físico, *offline*, y desarrolla actividades de ambos rangos. El objetivo de estas comunidades virtuales, en consonancia con las comunidades de práctica,

tiene una dimensión de apoyo social que se observa en la mitigación de la soledad, el soporte informativo, el sustento de la autoestima y el sostén instrumental.

La hipótesis que guió la investigación que compartimos fue que la comunidad virtual mejoraría la comunicación grupal y solucionaría problemas detectados en investigaciones anteriores en cuanto a las carencias identitarias del docente de ingreso y el rol desempeñado por el profesor de lectura y escritura en ese contexto preuniversitario.

En este artículo presentamos los resultados de esa parte de la investigación que tienen que ver con la creación de nuestra comunidad de práctica en *Google+* y las contribuciones que el grupo realiza a la construcción del saber de la comunidad. Dicha investigación forma parte del Programa de Lectura y Escritura en la Universidad de la Secretaría Académica de UNLaM, programa destinado a la formación docente durante el período 2011 y 2012. Creemos que el artículo será de utilidad para grupos educativos que estén atravesando la misma problemática y/o estén pensando en diseñar una comunidad de práctica virtual. No se conocen por el momento antecedentes sobre comunidades educativas observadas en el ciberespacio y en los términos que nos hemos propuesto.

1. Metodología y materiales

La metodología utilizada para llevar adelante nuestro trabajo de investigación fue la observación participante. Se observó la naturaleza de las intervenciones y la forma de interactuar de los docentes con los otros miembros de la comunidad. Las variables de análisis fueron diseñadas a partir de la etnografía del habla, la netnografía y la teoría de los actos de habla.

La netnografía es una teoría en construcción (Del Fresno García, 2011). Su objeto de estudio es la cultura y las redes de relaciones sociales, estudia al sujeto y su comportamiento en el ciberespacio en relación con otros. A través de la observación netnográfica se pueden reconocer las características de la comunidad y cómo funciona. La metodología del análisis netnográfico se apoya en la observación participante. El investigador participa abiertamente y es identificado como tal en la comunidad *online*, conversa y realiza, si fuera necesario, entrevistas de distinta envergadura. Como método cualitativo investiga los comportamientos de los participantes, estudia el lenguaje, símbolos, normas de la comunidad e identifica a los distintos tipos de miembros. Esta orientación metodológica guarda relación con la etnografía del habla (Golluscio, 2000), se propone analizar la comunicación y la cultura en una comunidad dada. El punto de partida es el análisis de los hábitos comunicativos, de los eventos que cuentan como hechos de comunicación, de sus componentes. En este marco, una comunidad de habla se define por los eventos y reglas compartidas durante la conversación, dinámica fundamental en cualquier *web* colaborativa. Y una comunidad de práctica docente por su participación en la construcción de saber.

1.1. Teoría de la conversación

Según la teoría de la conversación, todo diálogo es posible gracias a la cooperación recíproca de los hablantes (Grice, 1975), cuyos roles como interlocutores (emisor/receptor) se modifican. Hay diferentes tipos de receptores. Los directos, destinatarios-interlocutores, según Hymes (2000) y los indirectos, los que participan como espectadores, que no están en situación de participar en la interacción. Los participantes se definen por sus intervenciones en la interacción. Generalmente si cambia el locutor cambia la intervención, pero no siempre sucede a la inversa. Vale decir que las intervenciones pueden ser diferentes en un mismo locutor. Cada intervención está compuesta por uno o más actos de habla.

En relación con los actos de habla, hay que considerar que no todos revisten una forma gramatical que coincide con su intención (Austin, 1982); los actos de habla pueden ser también indirectos (Searle, 1980). Es decir que algunos actos tienen dos significados: uno primario y otro secundario. El primario corresponde a su forma gramatical; el secundario, a la

intención. Los actos de habla indirectos surgen cuando la imagen del emisor o el receptor, o de ambas, se ven amenazadas y por un principio de cortesía (Brown y Levinson, 1987) o de protección elegimos no expresarnos abiertamente. Otro aspecto a considerar es que los actos de habla tienen efectos sobre los destinatarios y que su intencionalidad solo puede ser evaluada en contexto y siguiendo un criterio de relevancia.

Desde otro punto de vista, los actos de habla constitutivos de una conversación pueden ser actos directivos o subordinados. Son actos directivos aquellos que estructuran el intercambio, inician y señalan las condiciones de cierre; son actos subordinados aquellos que se reconocen al interior de la estructura de intercambio. Las intervenciones tanto directivas o subordinadas pueden ser monológicas o dialogales y, como otros actos de habla, se ven reguladas por las máximas conversacionales de cantidad, cualidad, modalidad y relevancia, que explican cómo deben ser las intervenciones cooperativas. La máxima de relación es la más interesante y difícil de formalizar. La violación de cualquiera de estas máximas en cualquier acto de habla da lugar a implicaturas comunicativas.

1.2. La construcción del conocimiento en una comunidad de práctica

¿Qué es construir el conocimiento en una comunidad docente? Es esencialmente un trabajo cooperativo similar al observable entre docentes y alumnos pero con algunas diferencias. En este tipo de comunidades los docentes también co-construyen el conocimiento a través de un proceso gradual que parte de saberes compartidos y previos para concluir en la formulación de significados nuevos. En una comunidad de práctica, en la que todos son docentes, cada participante funciona como docente y alumno a la vez con respecto al resto de los miembros, asume un papel mediador (Vygostky, 1978; Lantolf, 2000) y, a diferencia de los alumnos reales, es consciente de la importancia de favorecer un tipo de interacción que, sobre la base de una relación simétrica, estimule a través del lenguaje la construcción de conocimientos que enriquezcan a todo el grupo. En estos grupos, todos saben que necesitan ajustar su ayuda pedagógica a partir de un proceso de reciprocidad que entienda que enseñar es conversar atendiendo también a las contingencias (Mercer, 2001; Van Lier, 1996, 2004), favoreciendo un clima de empatía, en el que se evidencie el respeto y la afectividad, necesarias para favorecer los intercambios (Esteve, 2009). Estas habilidades pedagógicas coinciden, y se ven potenciadas, en una plataforma virtual para el trabajo colaborativo.

1.3. La comunidad de Google+ y los eventos analizados

Google+ es una red social que permite comunicaciones sincrónicas a través de *chats*, *hangouts* o videollamadas; y asincrónicas, a través de *mails*, *postcast* y *videocast*. No vamos a desarrollar aquí el tema de los *mails*, ya conocidos, nos detendremos en los *post* ya que son los más utilizados en nuestra plataforma.

Los *postcast* son comentarios o noticias que por su inmediatez podrían considerarse híbridos como tantos otros recursos de la red en tanto emisor y receptor comparten el tiempo de la conversación si están conectados, pero no comparten el espacio físico, sino solo el virtual. En el caso de Google+, hay dos tipos de *post*: los compartidos en novedades o en los epígrafes de otros recursos como fotos, videos, enlaces musicales o *Google docs*.

Google+ tiene en el accesorio de *Google Drive* un repositorio bibliográfico que puede ser compartido con uno o con todos los miembros de la comunidad y en el acceso a los *docs* de *Google Drive*, la posibilidad de trabajar colaborativamente con otros en la construcción de documentos mientras se comparte un *chat* y de organizar y participar de foros de discusión a través de *posteos*.

En los foros de discusión o debate, los comunicantes leen los mensajes *posteados* por los otros y responden e interactúan mediante el teclado. Se trata de una comunicación asíncrona que se almacena y que invita a la discusión libre e informal, con lo cual se llega a formar una [comunidad](#) en torno a un interés común. Las discusiones suelen ser moderadas por un

coordinador o dinamizador, quien generalmente introduce el tema y sintetiza lo expuesto antes de cerrar la discusión. El carácter asincrónico del foro permite un mayor grado de reflexión de lo aportado por los demás participantes. En estos espacios los usuarios pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes. Es decir pueden desarrollar esas actitudes que más adelante llamamos 3.0.

El intercambio de información puede ir desde la simple petición de ayuda sobre algún tema en concreto, pasando por la inclusión de texto o contenidos específicos, citas textuales referidas al tema tratado, hasta la aportación de una referencia bibliográfica, o electrónica en la que se trate el tema, inclusión de imágenes, documentos sonoros, vídeos, etc. La función básica y fundamental de los foros virtuales es conformarse como un espacio de intercambio de experiencias, posibilitando aprender de lo que otros hacen, y enriquecer a los demás con lo que nosotros hacemos.

Cuando un foro es creado con un fin concreto puede derivar en un aprendizaje colaborativo en base a la experiencia y el conocimiento de sus miembros. Esta construcción se da en un espacio en el que las relaciones van adoptando rasgos de confianza, confidencialidad, etc., que generan cierto sentido de comunidad.

Un foro en Internet puede contener discusiones ya comenzadas o empezar unas nuevas según se crea conveniente. Existen los Foros *Online* y los Foros *Offline*. Los Foros *Online* son aquellos en los cuales se mantiene una comunicación constante. Los Foros *Offline* son aquellos en los que se deja un comentario y los visitantes pueden dar su opinión al respecto. Otro recurso comunicativo en *Google+* es "1+". Los participantes de la red disponen del 1+ para confirmar la lectura de un *post* o adherir a un comentario.

En la comunidad virtual de *Google+*, conformada por 48 profesores, 6 coordinadoras de la comunidad *on/off line*, nuestro grupo docente desarrolló una serie de eventos comunicativos. Para este análisis elegimos dos:

Evento 1: debate sobre las lecturas relacionadas con el conectivismo (obligatorio y pautado)

Evento 2: debate sobre el examen del 20-12 (no obligatorio, no pautado)

En el primer evento, pautado con anterioridad, los docentes comentaron las lecturas sobre conectivismo (tema que propusimos para la formación docente en la comunidad virtual). El segundo evento fue presentado por las coordinadoras para tratar de consensuar el examen final del curso de ingreso y la forma de evaluarlo. Los dos debates se realizaron con *posteos* en *Google docs* (documentos de la plataforma *Google+*)

2. Análisis de los datos

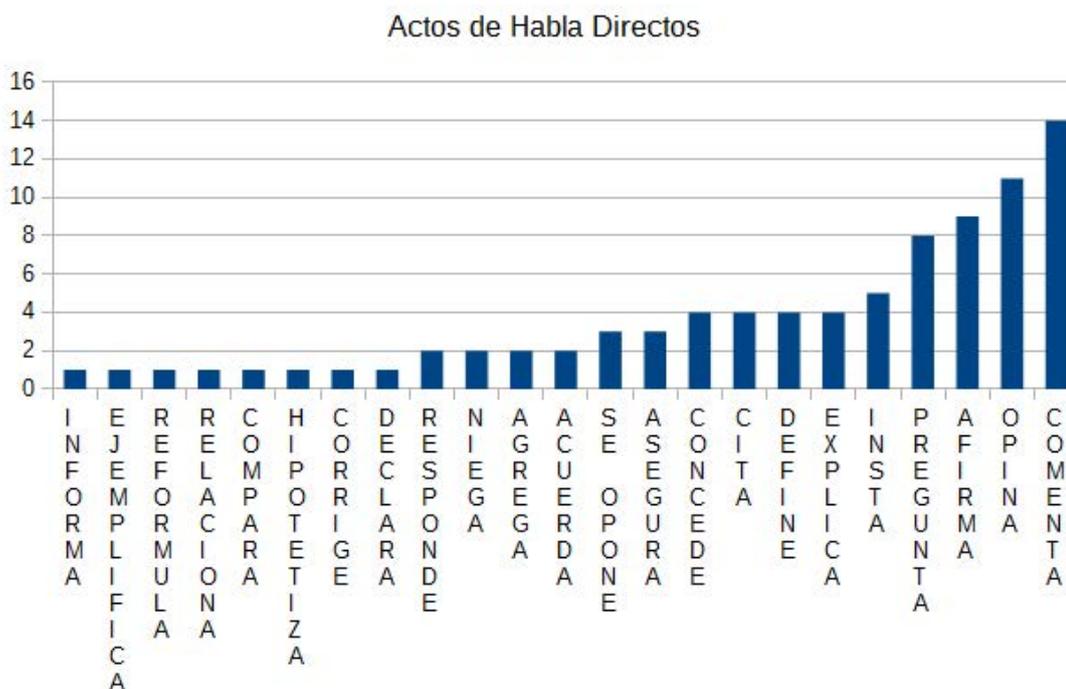
2.1. Análisis del Evento 1

En este evento participaron todos los docentes, pero, por ser una de las primeras actividades en la Comunidad de Práctica Virtual (CPV), las profesoras que más intervinieron fueron las coordinadoras, que trataban de movilizar a la lectura de los materiales bibliográficos, a la conceptualización de temas y al posicionamiento crítico frente al conectivismo. La idea era desarrollar una indagación sobre si la conectividad y el trabajo colaborativo podrían aproximar al docente de lectura y escritura a los que suponemos son los nuevos modos de leer y escribir de los ingresantes a la Universidad y, desde esa apropiación, intervenir a mediano plazo sobre los problemas de lectura, escritura y construcción del conocimiento de esos alumnos en el espacio académico. Se propuso como material introductorio un texto fundacional del conectivismo (Siemens, 2004).

La consigna que proyectó el trabajo y los actos directivos se plantearon en la primera reunión de cátedra, al inicio de la cursada, de manera que el canal utilizado fue oral. En ese evento de la vida real se mencionó la obligatoriedad de dejar al menos un comentario en el texto. Con

posterioridad se envió un *mail* en el que se informaba a los docentes que se encontraba disponible el texto en la plataforma. Posteriormente se subieron a la misma dos archivos: uno con el texto a comentar y otro con una guía para su lectura, que había sido entregada impresa a quienes asistieron a la reunión de cátedra. En las intervenciones, los actos de habla que prevalecieron fueron los directos. La naturaleza de esos actos se exhibe en el Gráfico 1.

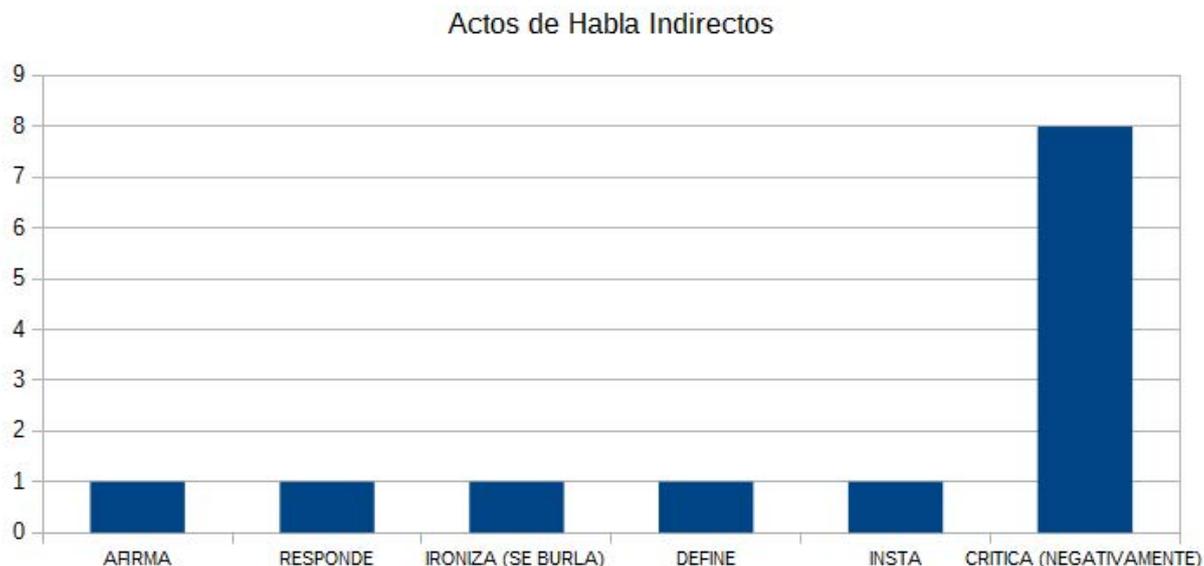
Gráfico 1



Los actos de habla más frecuentes corresponden a los verbos comentar, opinar y afirmar. En ese sentido los comentarios de los docentes sobre la teoría conectivista muestran la valoración que de ella tienen. Algunos se animaron a reconocer que la desconocían al tiempo que se trazaban como objetivo releerla. Varios docentes dieron cuenta en sus comentarios de estar llevando adelante en las aulas un trabajo en red desde hace mucho tiempo, aún sin el auxilio de las nuevas tecnologías. Entre los actos de habla de algunos docentes que se inscriben en el verbo opinar surgen reflexiones sobre su propio rol y práctica en la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo la gran mayoría solo se refiere al desempeño de sus alumnos. Algunas afirmaciones que los docentes expresaron en este evento destacan las posibilidades de las nuevas tecnologías y otras por el contrario muestran una gran desconfianza en ellas.

Entre los actos de habla indirectos (Gráfico 2), los sobresalientes corresponden a lo que denominamos crítica negativa. La mayor parte de estas críticas son referidas a la teoría conectivista y expresan desconfianza en la misma, algunas otras ironizan en relación con el rol que las coordinadoras desempeñan en la plataforma.

Gráfico 2



2.2. Análisis del Evento 2: Discusión sobre el examen

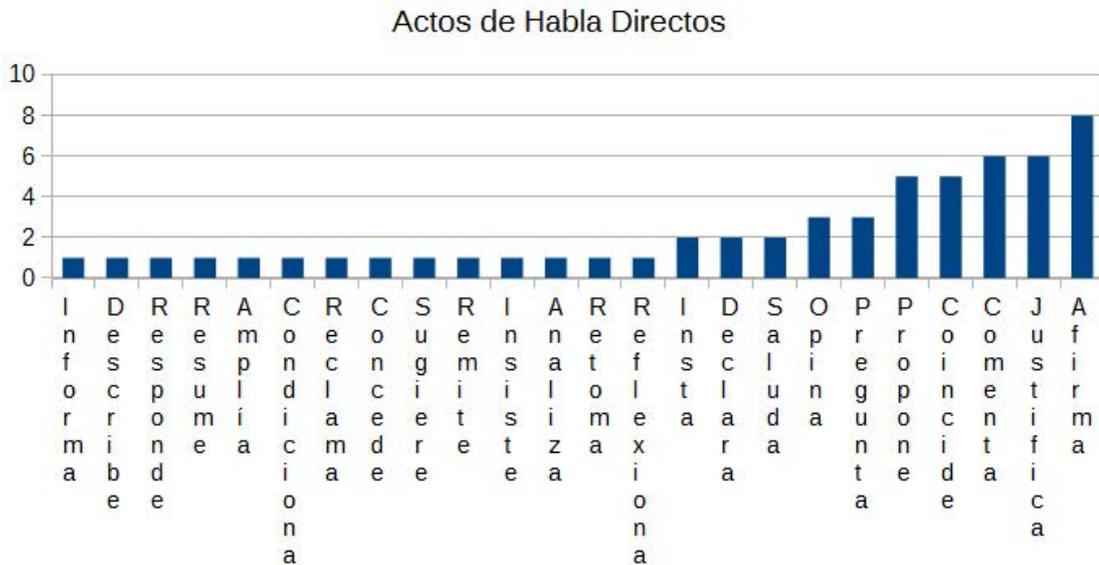
Este evento fue posterior al 1, y se produjo casi al final del ciclo lectivo. El evento, cuya participación no fue obligatoria, consta de un total de 86 intervenciones de las que participaron 20 profesores y 5 coordinadoras.

Del total de las intervenciones efectuadas por los profesores en este evento, surgieron diferentes temas-problemas acerca del examen, en relación con el puntaje adecuado para evaluar el Informe de Lectura Crítico (de ahora en más ILC); a las partes del informe de lectura que se solicita a los alumnos; al modo en que se trabaja el tema enunciación; a la consigna de paratextos; entre otros.

De las temáticas mencionadas anteriormente, se seleccionó como corpus para el análisis el debate en torno al puntaje adecuado para evaluar el ILC. El tema que presenta mayor cantidad de intervenciones surgió a partir de una propuesta por *mail* desde la cuenta Ingreso Unlam. El asunto refería a: modelo de examen nuevo y el texto del *mail* solicitaba a los profesores que miraran y comentaran el modelo que se había subido a la plataforma para llegar a un acuerdo y compartirlo posteriormente con los alumnos.

En total hubo 24 intervenciones. En esta oportunidad como se puede ver en el Gráfico 3, a diferencia del evento anterior, prevalecen el comentario, la afirmación y la justificación. Al inicio del evento quienes discuten sobre la validación del puntaje del ILC son las coordinadoras que tenían un acuerdo previo sobre cómo hacerlo, una vez abierta la propuesta, los profesores pudieron debatir en un plano de igualdad con la coordinadora que insistía con una postura diferente.

Gráfico 3

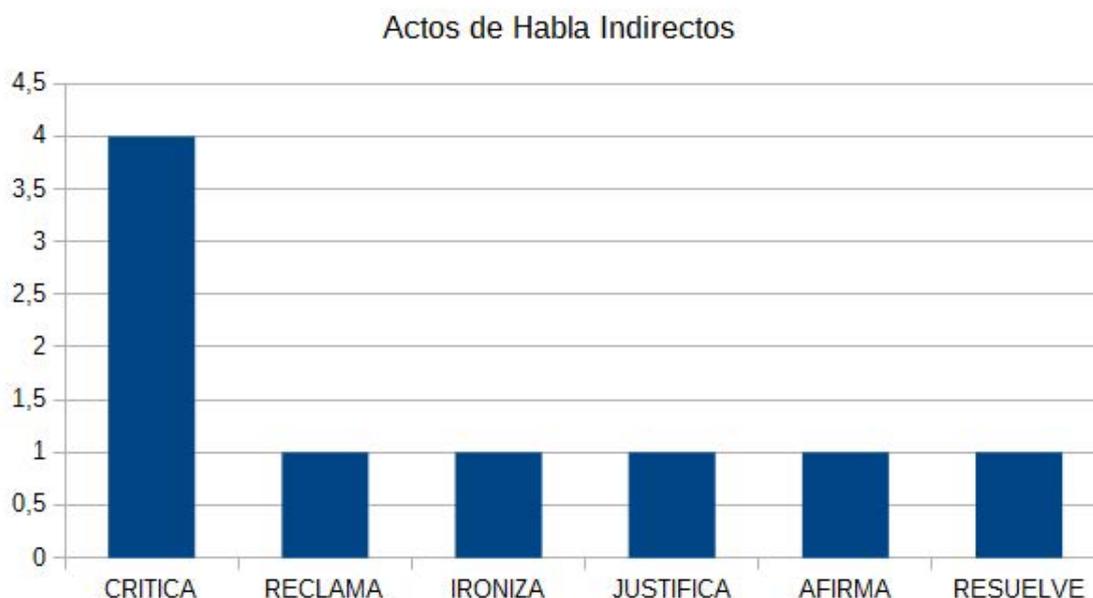


Al analizar los actos de habla de las intervenciones en este evento, puede observarse que se efectuaron 24 tipos de actos de habla directos y 6 indirectos. La mayoría de los mismos está en relación directa con la toma de decisiones en cuanto al tema del puntaje del ILC. El acto de habla directo con mayor recurrencia es afirma -8 veces-, ya que tanto los profesores que participaron del debate, como la coordinadora que oficiaba de portavoz, defendían su posición con afirmaciones breves y concisas.

Tanto los profesores como la coordinadora que proponía algo distinto defendieron sus posiciones claramente, sin dejar lugar a confusiones en cuanto a la posición tomada por cada una de las partes. Otra vez aquí son los actos de habla indirectos los que dan cuenta del trabajo crítico. La mayor parte de estos actos van en la línea del requerimiento y la reprobación por el cambio que se intenta efectuar, a saber: reclamar, ironizar, justificar y afirmar.

En el Gráfico 3 y Gráfico 4 se muestran en detalle la cantidad y variedad tanto de los actos de habla directos como indirectos.

Gráfico 4



Los gráficos muestran una gran diferencia entre el evento 1, realizado cuando se iniciaba el trabajo en la CPV y el evento 2, ya casi terminando el ciclo de trabajo. Mientras que en las primeras intervenciones domina el comentario y la opinión, las segundas intervenciones dan cuenta de mayor seguridad por parte de los participantes, quienes proponen, afirman y justifican mostrando confianza y convicción al manifestar sus puntos de vista.

A partir de esta contrastación, surgen una serie de variables a considerar: ¿La comunicación se vuelve más comprometida hacia el final del curso después de cuatro meses de experimentar en la comunidad virtual, cuando los docentes están más alfabetizados en recursos tecnológicos?, ¿la obligatoriedad coarta la participación y el posicionamiento aumenta cuando la participación es libre y necesaria para los docentes?, ¿qué papel tienen en las intervenciones docentes las consignas y actos de habla directivos de las coordinadoras?, ¿los profesores se comprometen críticamente cuando el tema tiene que ver más con la teoría que con la práctica?, ¿la falta de compromiso tiene alguna relación con el manejo de la tecnología?, ¿cómo es el trabajo crítico de los docentes en la comunidad *offline*?

Discusión

Los gráficos de intervenciones muestran que las interacciones de los profesores van creciendo y que hacia el final de la experiencia muchos docentes, hasta ese momento espectadores, interaccionan. En el evento 2, a través de la invitación a participar de un debate específico como fue la discusión sobre el examen, la red sirvió como lugar de intercambio de opiniones y afianzamiento del rol del docente de lectura y escritura. A través de las intervenciones, se sometió a discusión el tópico del modo de evaluar y se logró establecer el puntaje de una parte del examen según el criterio de los profesores, que difería de la propuesta de una de las coordinadoras. El hecho de que los participantes hayan logrado formular sus propuestas y opiniones desde sus propios saberes y su postura ideológica prueba que la construcción de conocimientos sobre la práctica de evaluar se desarrolló en un clima propicio para el intercambio. Gracias a la horizontalidad, al sentimiento de que se estaba en una comunidad de pares, los docentes pudieron intervenir en libertad y hacer prevalecer su punto de vista. Sin embargo cuando se trata de lectura bibliográfica o de construir conocimiento a partir del abordaje de la teoría, la interacción es insuficiente o poco enriquecedora.

Creemos que en estos casos la obligatoriedad es una variable menor en las diferencias obtenidas. Nos arriesgamos a afirmar que las variables más importantes están en función del

disímil compromiso que los docentes asumen frente a los saberes teóricos y los saberes prácticos, en las posibilidades de trabajar el pensamiento crítico sobre materiales bibliográficos. Podría pensarse que la variable tiempo de lectura incide en la participación crítica y que ese es un factor que justifica el escaso trabajo argumentativo y el disminuido compromiso en la construcción de conocimientos a través de formulación de conceptos nuevos; pero creemos que de ser así, nuestro entrenamiento para operar con el pensamiento crítico en situaciones de exigencia es insuficiente y el bagaje de lecturas que permitirían su construcción es escaso.

Conclusión

En función de lo analizado, y de los objetivos que esta investigación se ha propuesto: incentivar la comunicación entre los miembros, constituir una comunidad de práctica, interpretamos que la comunidad virtual ha facilitado la comunicación entre los miembros y ha servido como espacio para construir saberes propios de la práctica. Los profesores comprendieron que la participación transformaba su hacer.

Este cambio en la participación, casi al finalizar el curso de ingreso, por un lado, muestra un compromiso de los integrantes del grupo, que reconocen en la comunidad virtual un espacio de intercambio de experiencias y saberes; por otro lado, deja entrever una serie de aspectos que no deberían ser desconsiderados cuando de aprendizaje se trata principalmente en una comunidad de docentes. Sabiendo cuánto influyen los sujetos llevamos a la enseñanza nuestro propio aprendizaje.

En la estimulación de la construcción de saberes, en la formulación de pensamiento crítico, no solo se necesita tiempo, sino predisposición, estimulación en la zona de desarrollo próximo en la forma de un discurso que avive el deseo de investigar más allá de la falta de tiempo y señale expectativas sobre la transferencia al menos mediata de la teoría a la práctica. En este sentido, trabajar en la formación permanente de docentes, en particular en aquellos aspectos deficientes, revisar el discurso de las coordinadoras, en la forma en que se aproximan a sus docentes alumnos, aunque se trate de pares, es parte del camino a seguir.

Tal vez sea cuestión de ver cómo se presenta esa teoría y de revisar los objetivos que se proponen para su apropiación. Estos constituyen en parte nuestro próximo reto: averiguar cómo hacer para construir conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y promover discusiones teóricas en los géneros de carácter virtual.

Referencias

- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Amorocho Gualdrón, Y., Gómez Flórez, L. C. y H. H. Andrade Sosa (2010). De las redes sociales a las comunidades de práctica en el ámbito educativo. *Revista de Educación en Ingeniería*. Vol. 5. N° 9. Pp. 1-11. Disponible en: <http://www.acofi.edu.co>
- Brown & Levinson (1987). *Principios de cortesía*. Traducción Cátedra Beatriz Lavandera. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0*. *La Cuestión Universitaria*. N° 5. Pp. 59-68.
- Esteve, O. (2007). *El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?*, en *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- Del Fresno García, M. (2011). *Netnografía. Investigación, Análisis e Intervención Social online*. Barcelona: Editorial UOC.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Golluscio, L. (2000). Introducción: La etnografía del habla y la comunicación: un recorrido histórico en Etnografía del habla. Textos fundacionales. Buenos Aires: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Grice, I. (1975). Lógica y conversación. En Cole, P. & J. Morgan (Eds.) Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts. New York: Academic.
- Hymes, D. (2000). Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. Etnografía del habla: textos fundacionales I. Buenos Aires: UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Lantolf, J. (2000). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento, Barcelona: Paidós.
- Sánchez Arce, V. y Saorín Pérez, T. (2001). Las comunidades virtuales y los portales como escenarios de gestión documental y difusión de información, en Anales de Documentación N.º 4, 2001, Pp. 215-227. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2311/2301>
- Searle, J. (1977). Actos de habla indirectos. En Revista Teorema, Vol. 7. N.º. 1. Pp. 23-54.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo. Una teoría del aprendizaje para la era digital. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/14ef8Za4imQgjAVcYBtcS5JFjfn7SyEqx-fPQxjxUeJk/edit>
- Turpo Gebera, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2486Gebera.pdf>.
- Van Lier, L. (1996). Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study. C.N. Candlin, New York, Longman.
- (2004). The ecology of language learning. A sociocultural perspective. Boston/ Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica. Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 27 de noviembre de 2013

Artículo aceptado: 23 de julio de 2014