



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

**Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a
Distancia EduQ@2008**

**LAS REDES VIRTUALES Y LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO
NUEVOS TUTORES INFORMALES. UNA MIRADA SOBRE LA PRODUCCIÓN
MEDIADA DE CAPITAL SOCIAL**

Línea 4. Calidad y Gestión Docente y Tutorial en Educación a Distancia

Autor: Rodrigo González Reyes (México)

**Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)
Televidencias, Comunicación, Educación y Cultura A.C.**

mamiferoparlante@yahoo.com.mx

rgonzalez@cecte.ilce.edu.mx

Resumen

El presente trabajo, lejos de revisar el papel y la importancia del tutor desde un horizonte institucionalizado, hace una reflexión acerca de cómo las redes en la Internet llegan a construirse, de manera informal, en sujetos tutoriales que complementan el trabajo a distancia. En esta revisión los conceptos de capital social y comunidades de aprendizaje articulan la reflexión, mientras que ésta, a su vez, es producto de del proyecto piloto “usos de Internet y educación informal”, preparada para llevarse a cabo en la asociación Televidencias, Comunicación, Educación y Cultura A.C., México.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, capital social, redes sociales, Internet, tutores informales.



Presentación

Jesús Martín Barbero ha dicho innumerables veces que hoy no vivimos un gran cambio de época sino una época de grandes cambios. Y esto es totalmente cierto: lo vivimos en la nueva producción de formas simbólicas, en las tecnologías que lo sustentan y en las mediaciones cotidianas con las que desde ahí enfrentamos el mundo. En ese sentido, la educación, como causa de posibilidad y producto, no sólo ha sido fuertemente afectada en este proceso, sino que, en más de un sentido, es el epicentro de ese mismo cambio.

Centrados en el ecosistema comunicacional, una buena parte de los sujetos contemporáneos vivimos la transformación global del proceso de generación y creación de referentes y sentidos, atestiguando que vamos pasando de una sociedad del aprendizaje a una sociedad del conocimiento (Orozco, 2004).

Esto es así porque cada vez más aquello que no tenía la intención de educar nos educa, tal como la interacción libre con distintos medios, mientras que los modelos tradicionales de enseñanza se muestran cada vez menos capaces de integrarnos a esas transformaciones; desde aquí, en un contexto donde lo institucional comienza un rápido desplazamiento hacia la periferia y lo satelital y lo accesorio se vuelve el centro, es no sólo necesario sino nodal repensar el papel que los sujetos virtuales tienen como tutores informales y condensadores colectivos de destrezas y aprendizajes.

Una de esas habilidades es la de conectar redes (sociales) en las redes (tecnológicas) y volverlas productivas, es decir, la posibilidad de estos sujetos de fungir como un privilegiados creadores, circuladores y apropiadores de lo que aquí en adelante llamamos capital social.

Justamente, el presente trabajo propone examinar el potencial educativo de estas redes informatizadas, de verlas como enlazadoras de conocimientos a la luz del reciente enfoque del *capital social*, tendencia teórica atenta a ver el papel de los principios conectivos y asociativos de las redes sociales en la consecución de fines de los individuos y sus colectivos.

Lo tutorial informal: algo para pensarse desde fuera de la institucionalidad

Aunque tratamos en este encuentro del papel que los tutores juegan en la educación a distancia, y esto nos lleva a posicionarnos dentro de las estructuras normadas e institucionalizadas que dan lugar a este importante agente educativo,



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

por otro lado es necesario voltear un poco a nuestro alrededor y ver que las figuras normativas han entrado en una franca competencia pedagógica con agentes informales en los procesos de aprendizaje.

Este es justamente el tipo de función que comienzan a tener diferentes comunidades y recursos virtuales en la Internet, mismas que lejos de ser vistas como “mala competencia” deben ser vistas como importantísimas y económicos facilitadores educativos en todos los ámbitos pedagógicos, pues estos dispositivos sociotecnológicos permiten capitalizar conocimientos fragmentados, periféricos y extraescolares y reorganizarlos desde la experiencia formal en el aula y el videoaula a través de distintas formas de interacción con los otros.

En este punto es importante mencionar que si bien las nuevas tecnologías, sobre todo la Internet, proyectan la preocupación educativa de sus usos y efectos mayoritariamente sobre la población infantil y adolescente, este hecho es una mera cuestión de tiempo y brechas tecnológicas, pues cada vez más adultos (quienes hoy son los sujetos más cercanos a la educación a distancia) encuentran en la Red de redes un poderoso instrumento de formación, actualización y difusión de conocimientos, sobre todo aquellos que por su disposición a iniciar un proyecto de educación a distancia están más abiertos a apropiarse de nuevas herramientas y tecnologías sean o no abiertamente educativas.

En este sentido, querámoslo o no, nuestros alumnos a distancia serán poco a poco, pero sistemáticamente, sujetos más hábiles, familiarizados y dependientes de estas interfaces informales, y esto nos obliga a entender sus procesos de apropiación de conocimientos; como ya recordaremos las palabras de Dewey, si algún proceso educativo tiene lugar fuera del aula (virtual o física, esto no importa) es entonces responsabilidad del educador dar cuenta de ello.

Antes de cualquier otra cosa: Internet, educación informal y aprendizaje

La discusión desde hace varios años en relación al papel de la Internet en la educación a distancia dio lugar a la educación virtual formal y el seguimiento académico en línea. Con todo, muchas instituciones y agentes gestores se enfrascaron en un dilema que tenía como centro pensar que la Internet sólo podía ser vista como un instrumento institucionalizado.

Este hecho resulta alarmante cuando se verifica que lo sustancial y verdaderamente revolucionario de esta plataforma tecnológica reside, justamente, en su capacidad de descentrar la institucionalidad del proceso y posibilitar diversas formas tanto de enseñanza como de aprendizaje, muchísimas de las cuales son medularmente informales, extraescolares y mediadas por las motivaciones ordinarias y pragmáticas de los diversos sujetos que la usan.

Desde ahí, la Internet es, entre otras muchas cosas, un potente dispositivo de socialización de conocimiento, basado en la acción colectiva y los intercambios reticulares libres e informales de diversos colectivos y sujetos individualizados.

Sin lugar a dudas, este es el caso de las potentes *comunidades de aprendizaje* que se forman en torno a diversos espacios virtuales en la red, tales



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

como los foros de discusión, los *blogs*, los *wikies*, los *fotoblogs* y otros tantos recursos en línea facilitados por el avance tecnológico y social de la WEB .02., mismos que en el momento actual presiden y ordenan a su alrededor el ecosistema mediático global sobre todo de niños y jóvenes y que en más de un momento detonan procesos a los que podemos, sin duda, llamar tutoriales.

En este punto es importante decir que muchos de tales recursos en línea no son en sí mismos las comunidades de aprendizaje, sino los epicentros de éstas. En otras palabras, si bien los integrantes de un foro virtual pueden ser observados de manera clara como la comunidad en sí misma con base en sus intercambios uno-a-uno, otros recursos, tales como un Wiki, la comunidad no está dada por los intercambios formalizados sino por las dinámicas de apropiación anónima de recursos, es decir, donde basta que alguien ofrezca algún determinado tipo de información para que otro, sin hacerse formalmente presente, pueda tomarla y aprovecharla.

Es esta posibilidad, justamente, lo que lo que diferencia a una comunidad virtual de una comunidad de aprendizaje en la virtualidad, si bien ambos recursos son capaces de ofrecer orientación práctica, crear opinión, consolidar conocimientos y acumular y operar nuevos referentes. En esto esa comunidad, a veces dispersa y a veces más densamente visible, pueden fungir como tutores, líderes de opinión capaces de desviar o dirigir un proceso formativo en distintos niveles, a veces más allá de lo que imaginamos.

Entender el contexto para entender el proceso: una mirada a la sociedad del aprendizaje

Para poder entender de manera cabal cómo y porqué la Internet posibilita estas comunidades “tutoriales” de aprendizaje, antes es necesario introducir la reflexión sobre otra forma de conceptualizar las sociedades contemporáneas, una forma a medio camino entre la sociedad de la información y la del conocimiento: la *sociedad del aprendizaje* (Orozco: 2004).

Para hacer claras las diferencias se puede afirmar que el concepto de *sociedad de la información* ha estado vinculado a la producción, circulación y consumo tecnificado de datos y mensajes (Mattelart: 2002), mientras que el de *sociedad del conocimiento* a la capitalización social de los mismos. Frente a ello, la idea de *sociedad del aprendizaje* ha venido a manifestar que lo importante es, sobre todo, el papel que esos procesos juegan en las nuevas formas en que socialmente construimos referentes del mundo (Orozco: 2004), y que en esto la convergencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han sido centrales.

En este sentido pensarnos a nosotros mismos como sujetos de una sociedad del aprendizaje implica el observarnos no tanto como una sociedad que enseña sino como una “sociedad que aprende” (Orozco: 2004), es decir, una sociedad donde los históricos procesos educativos comienzan a trasladarse de un paradigma basado casi exclusivamente en la enseñanza como un hecho



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

formalizado (tal como lo hace la escuela o la familia en su sentido más tradicional), al del *aprendizaje*, hecho cotidiano y cada vez más informal que tiene como centro las diversas interacciones explorativas y creativas del sujeto con su entorno. Esto sucede hoy en día a partir del juego interactivo, las televidencias de diverso orden y las distintas formas de participación tecnificada de manera *online* y *offline*.

Es importante mencionar, por lo demás, que este concepto de aprendizaje ha implicado la dura tarea de romper con una cosmovisión educativa presente hasta hace poco en la inmensa mayoría de ámbitos que se reconocen a sí mismos como educativos. En ellos el binomio **enseñanza-aprendizaje**, con su presencia hegemónica y monolítica, destacaba el papel de la enseñanza sobre el aprendizaje, pero también asociaba el concepto de enseñanza a la acción de “verter” los contenidos del maestro al alumno de manera vertical, pasiva y bancaria (Freire, 1982) en tanto que el término aprendizaje se imponía como sinónimo de la reproducción cotidiana de un repertorio dado de contenidos y pseudodestrezas.

Alejada de estas concepciones infértiles, la nueva idea de *aprendizaje*, tal como se entiende en el término *sociedad del aprendizaje*, se centra en propiciar un proceso activo, multidireccional y creativo, en el que el sujeto es capaz de construir y transformar sus referentes a partir de la propia experiencia y el intercambio de información y experiencias con los otros y sus pares (Cfr. Orozco, 2007).

Las comunidades de aprendizaje como tutoras en la sociedad del aprendizaje

Antes que otra cosa, es necesario explicar que una condición de subsistencia de una *sociedad que aprende* es la existencia de distintas y emergentes formas de *comunidades de aprendizaje*, es decir, de redes sociales que aprenden y enseñan a aprender, que tutorean procesos de inserción en distintos ámbitos socioculturales.

Desde este punto (y apartados de aquellas visiones que han visto en el maestro y la institucionalización de sus prácticas el legítimo elemento socializador del conocimiento), una comunidad de aprendizaje se puede definir, de manera breve y sintética, como el grupo humano en el que sus miembros participan de un mismo proceso de construcción y socialización de referentes, con base en sus intercambios comunicativos. En este sentido se hace patente la premisa freireana según la cual *nadie*, en el sentido estricto, *educa a nadie*, sino que todos nos educamos en la comunicación (Freire, 1982: 24). Esto ya da una clave para pensar en el importante papel tutorial de estos agregados sociales.

Como ya es visible, el reto de pensar en términos de comunidades de aprendizaje se inserta en el intento por romper con la inercia histórica en la que el sujeto, lejos de ser impulsado a socializar su conocimiento a partir de de redes de intercambios, se le aísla y homogeniza en sus procesos creativos, resultando en individuos apáticos, exentos de la valiosa y gratificante experiencia colectiva del descubrimiento y el estimulante reto de compartir lo aprendido. En este punto es



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

importante mencionar que cuando se ha teorizado el concepto de comunidad de aprendizaje una importante herramienta han sido las aportaciones de Vygotski, sobre todo aquella de *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1988).

Esta noción, que ha sido central en distintas teorizaciones sobre la educación activa, explica el papel central de las relaciones del sujeto con los otros y sus propios pares en el proceso de aprendizaje, entendiéndolo que éstos fungan como importantes proveedores de sana competencia en los cuales basar el reto de la experimentación y su consecuente acumulación de experiencia.

Por otro lado si bien la idea de comunidad de aprendizaje no es nueva, uno de sus sentidos más importantes hoy en día ha sido el dotar de densidad empírica a los binomios *escolar/extraescolar* y *real/virtual* (Torres, 2004), pues el concepto ha permitido ver, a través de la experimentación, que estas dinámicas reticulares de aprendizaje no sólo pueden verificarse en el espacio de la Internet, sino que en ella toma dimensiones nunca antes vista ni imaginadas. Así, desde esta premisa se nos permite comprender a la Internet como la matriz posibilitadora de potentes tutores informales, y su vez, establecer un puente entre este fenómeno y el concepto de capital social que en seguida se revisa.

Comprender el capital social desde las comunidades de aprendizaje: los principios productivos de las redes sociales

En términos reduccionistas aunque nunca conductistas, una comunidad de aprendizaje, tal como las que constituye la Internet a partir de *blogs*, *wikies* y otros recursos colectivos en línea, puede ser entendida como una red humana de intercambios. En ellos los sujetos canjean, de diversas maneras y ayudados de distintas herramientas, el producto de su experiencia cotidiana, tanto buena como mala. En este sentido lo que diferencia a éstas de otros tipo de redes, tal como podrían serlo las comunidades de sentido o de vida (Berger y Luckmann, 1997), que también están presentes en la Internet, es la forma en que se abstrae, operaliza y se conceptúa lo intercambiado, es decir, lo que se *apre(he)nde*.

Con este telón de fondo, es sabido que la teorización y conceptualización de los intercambios ha implicado serios problemas sobre como categorizarlos, dando lugar con esto y desde distintas perspectivas a preguntas sobre la naturaleza de los nexos entre los sujetos o las dinámicas de participación y cooperación interpersonales (Cfr. Ostrom, 2003), por citar tan sólo un par de ejemplos.

Así, respondiendo a intereses muy diferentes y a muy disímiles formaciones y tradiciones teóricas y disciplinares, pensadores sociales como Homans (1955), Emerson (1972), Blau (1964) o Berger y Luckmann (1997) han tenido en cuenta que las relaciones sociales no sólo producen nexos, sino que los nexos en sí mismo están cargados de un importante y subjetivado valor, y es a partir de esta intuición siempre presente que se proyecta y modela el concepto de capital social.

De aquí y en un sentido amplio, se puede definir al capital social como un recurso de producción de beneficios que opera en función de las relaciones sociales del sujeto, presentándose como un principio conectivo y concentrador de



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

recursos personales (Coleman, 1994: 306), a partir del cual los actores de una red combinan sus distintas acciones individuales para obtener un resultado que va de lo individual a lo concretamente colectivo (Friedman y Hetcher, 1988: 203).

Más acotadamente, James Coleman, el principal formulador del concepto, definió el capital social como el “recurso productivo que posibilita el logro de ciertas metas, mismas que serían imposibles de alcanzar en su ausencia” (Coleman, 1994: 302); más instrumentalmente y en términos de acción colectiva, puede conceptuarse como la posibilidad potencial de los sujetos a acceder a beneficios, en términos de recursos sociales diversos y posibilitadores de la acción, que sólo son asequibles por mediación de sus redes sociales.

Esto, como ya es claro, incluye a la información y distintas formas de conocimiento tradicionales, pero también aquellas generadas en los distintos espacios sociales potenciados y posibilitados por la Internet, donde una indeterminada cantidad de sujetos “amarran” sus recursos y habilidades cognitivas a una red de intercambios informales en espera de que sean capitalizados, al tiempo que ellos acopian, a su vez, las de muchos otros.

También en este sentido la noción de *zona de desarrollo próximo*, que da lugar al concepto de comunidad de aprendizaje, se vuelve nodal al evaluar las interacciones productoras de aprendizaje en Internet como una forma particular de capital social.

Entender la Internet para entender sus usos educativos

Aunque en un principio la Internet estuvo supeditada al estrecho interés que despertaba como un dispositivo *uno a uno* en los ámbitos microorganizacionales y de la comunicación interna (Wellman, 2004, 125), al ampliarse el ancho de banda, evolucionar sus posibilidades técnicas y al multiplicarse el número de terminales, la fascinación por sus facultades despertó tantos intereses y preguntas como prognosis y suspicacias. Desde entonces, y a partir de los determinismos culturales y la idea omnipresente de la “Cadena de Progreso” (Orozco, 2007), ciertas líneas teóricas en los enfoques del construccionismo y los usos sociales de la tecnología han tendido a ver la aparición de la Internet como una prolongación de efectos mediáticos y tecnológicos preexistentes, o bien, como un modelo de interacción con consecuencias sociabilizadoras predeterminadas.

Si bien la tecnología no determina la sociedad ni la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico (Castells, 1999: 31), es imposible negar que el binomio tecnología-sociedad, por medio del proceso de evolución de los usos sociales, se transforman mutuamente y de manera compleja a partir de un sistemático proceso al que podemos llamar de “estira y afloja” (Cfr. Flychy, 2003), proceso al que el desarrollo de la Internet no ha sido ajeno.

En ese sentido, los usos educativos de la Internet han estado mediados tanto por las innovaciones técnicas del mercado (el determinismo tecnológico) como por los usos sociales de los sujetos, pues tal como ha sugerido Hine, “el agente de cambio [social] no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

construcción de sentido alrededor de ella (Hine, 2004: 13). Así, foros virtuales, wikies, blogs, fotoblogs, algunos podcasts, y un sinúmero de sitios virtuales, colectivos y abiertos, como otros tantos sitios en el espacio público de la WEB, surgen de un momento a otro, sin premeditación y respondiendo a los posibles usos que imagina su autor para cambiar en poco tiempo según los derroteros que marca el uso social del recurso.

Si bien muchos de estos sitios conservan bastante de los contenidos originalmente ofertados, la gran mayoría se van modificando poco a poco y a lo largo del tiempo, con base en la peticiones de los usuarios, hasta llegar a normar un cierto tipo de uso.

A este respecto, De Certeau definió en la década de los setenta que los usos sociales de las tecnologías, entre las que hoy se inserta Internet, están antes que nada supeditadas a las *maneras de hacer de los usuarios*, insistiendo en “la capacidad de éstos para desviar, rodear, la racionalidad de los dispositivos colocados por el orden estatal y comercial”, es decir, que los usos sociales son “interpretaciones diferenciadas, que efectúan los consumidores a partir de su propia cultura” (Mattelart y Mattelart, 2005:107).

Esto implica entender, desde las formas educativas emergentes de la Internet, que el desempoderado puede ejercer la acción sobre sus medios para resistir lo que le es impuesto en el mundo (Guillespie, 1996:13), y este es básicamente el fin de cualquier forma de educación.

Con todo, la preocupación por los procesos de interacción social y el aprendizaje mediado por la Internet no han sido tan optimistas (Heine, 2004:25), quedándose atrapados en distintas formas del ya mencionado determinismo.

Esta tendencia ha estado sistemáticamente dividida en dos posturas extremas e igualmente ingenuas: la desarrollista (V.g. Negroponte, 2000), donde el criterio de beneficio histórico y social radica en la existencia de la tecnología por sí misma (con base en las características propias de la tecnología y sin que importen los contextos prácticos y ordinarios de los usuarios) y la fatalista (V.g. Turkle, 1995), que parte del mismo razonamiento pero en sentido inverso.

Algunas tempranas conclusiones

Desde esta nueva posición, donde los descentramientos educomunicativos entran en competencia con los intentos institucionales por acaparar la práctica educativa legítima, es necesario entender que las redes informales, ya sea que se centren en una estructura formal de intercambios o una casi invisible dinámica de transacciones simbólicas, tienen el poder de generar recurso de gran valía, entre los que se encuentran la aportación de referentes cotidianos, la orientación práctica en el mundo y el ampliar los horizontes impuestos históricamente por la enseñanza formal e institucional.

En este sentido si el papel del tutor, desde la normativa tendencia de las instituciones educativas es el de suministrar un mapa historizado y confiable sobre alguna etapa del el proceso formativo, las comunidades de aprendizaje virtuales



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

aportan los referentes de orientación que no caben en el mapa, que no tienen porque caber ni se espera que quepan, pues el proceso formal tiene espacios y formas que le condicionan y legitiman.

Desde ahí, debemos comenzar a pensar en las estrategias que nos permiten trabajar, como tutores formales, codo a codo con nuestros pares informales, y a partir de ahí capitalizar los importantes procesos de consolidación y búsqueda que ellos detonan.

Cabe mencionar que el tutor formal puede a su vez convertirse en un importante enlace entre estos dispositivos informales y los alumnos, ofreciéndoles referentes técnicos de uso, propiciando la participación constante en grupos, ayudando a discriminar entre redes menos confiables que otras, pero en general, aportando las bases para hacer un uso racional, socializado y dirigido de estos elementos socioculturales que hace poco menos de 10 años ni siquiera habríamos soñado tener a la mano.

Bibliografía

Ávila, Patricia (2007). *Aprendizaje con nuevas tecnologías*. Aprendizaje emergente, México: ILCE.

Bell, Daniel (1996). *El advenimiento de la sociedad post – industrial*, Madrid: Alianza.

Castells, Manuel (1999). *La era de la información*. La sociedad red, Vol. I. México: Siglo XXI.

Coleman, James (1994). *Foundations of social theory*, Boston: Harvard University Press.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.

Blau, Peter (1964). *Exchange and power in social life*, Nueva York: Wiley.

Da Costa, Rogério (2004). "Inteligencia afluyente e ação coletiva. A expansão das redes sociais e problema da assimetria individuo/grupo", *Razón y palabra*, (México), núm. 41. Paginación electrónica.

Delanty, Gerard (2006). *Community*, Londres: Routledge.

Durston, John (2000). ¿Qué es el capital social comunitario?, *Políticas sociales-CEPAL*, núm. 38, pp. 3-22.

Emerson, Richard (1972). *Exchange Theory*, Boston: Houghton Mifflin.

Flychy, Patrice (2003): *Lo imaginario de Internet*, Madrid: Tecnós.

Freire, Paulo (1982). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Friedman, L.y Hetcher, M. (1988). "The contribution of rational choice theory to macrosociological research", *Sociological Theory*, (Estados Unidos), núm. 6, 201 – 218.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Granovetter, Mark (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited, *Sociological Theory* (Estados Unidos), núm. 78, pp.201-233.

Guillespie, Marie (1996). *Television, ethnicity and cultural change*, Londres: Routledge.

Hein, Christine (2004). *Etnografía virtual*, Madrid. UOC.

Homans, George (1955). *The human group*, Nueva York: Harkourt.

Ianni, Octavio (2000). *Enigmas de la modernidad mundo*, México: Siglo XXI.

Lévy, Pierre (2004). *Inteligencias colectivas*, Madrid: Anthrosos.

Lin, Nan (2003). *Social capital: a theory of social structure and action*, Cambridge: Cambridge University Press.

Mattelart, Armand (2002). *Historia de la sociedad de la información*, Barcelona: Paidós.

Mattelart, Armand y Mattelart, Michéle (2005). *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona: Paidós.

Negroponte, Nicholas (2000). *El mundo digital*, Madrid: Sine Qua Non.

Oldenburg, Ray (1999). *The great good place*, Nueva York: Marlowe & Co..

Orozco, Guillermo (2004). "De la enseñanza al aprendizaje: Desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimientos", *Nómadas* (Colombia), núm. 21, pp. 120-127.

Orozco, Guillermo (2007). "¿Podemos ser más creativos al pensar sobre cómo adoptar generalizadamente la innovación tecnológica en la educación? Una propuesta desde la comunicación", *Matrizez* (Brasil), núm.1, pp. 12-23.

Ostrom, Elinor (2003). "Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva", *Revista Mexicana de Sociología* (México), año 65, núm. 1, pp 155-233.

Torres, Rosa Ma. (2004). "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", en Forum Barcelona (Ed.) *Memorias del Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona: Forum Barcelona 2004.

Turkley, Shirley (1999). *Life on the screens*, Nueva York: Touchstone.

Vygotski, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wellman, Barry (2001). *The persistence and transformation of community: from neighborhood groups to social networks*, Nueva York: Wellman Associates.

Wellman, Barry y Berkowitz, Samuel (2004) (Coords.). *Social structures: a network approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wellman, Barry y Quan-Hasse, A. (2004). "How does the Internet affect social capital", en M. Huysman y V. Wulf (Eds.) *IT and social capital*, Toronto: University of Toronto.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Datos curriculares del autor: T.S. en Comunicación social (UNIVA), Licenciado en Comunicación Social (ITESO), Maestro en Comunicación Social (Universidad de Guadalajara). Coordinador Académico en la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas (ILCE), Investigador titular de la fundación *Televidencias, Comunicación, Educación y Cultura A.C.* y miembro del equipo de investigación *OBITEL México*. Publicación en 2008: *Los estudios de recepción en América Latina* (en Coautoría con Guillermo Orozco), Revista Sphera Publica, Monográfico especial, UCAM, España, noviembre 2008 y *La diáspora mexicana online. Un pretexto para leer el capital social*, Revista Nómadas, No. 28, Colombia, abril de 2008.

E-Mail: mamiferoparlante@yahoo.com.mx (preferentemente)
ó bien
rgonzalez1201@cecte.ilce.edu.mx