

Enl@ce: Revista Venezolana de Información,
Tecnología y Conocimiento
ISSN: 1690-7515
Deposito legal pp 200402ZU1624
Año 10: No 2, Mayo-Agosto, pp. 29-50

Cómo citar el artículo (Normas APA):
Turpo, O. (2013). Construcción del discurso tecno-pedagógico en la red: algunas configuraciones discursivas. *Enl@ce revista Venezolana de información tecnología y conocimiento*, 10 (2), 29-50

Construcción del discurso tecno-pedagógico en la red: algunas configuraciones discursivas

*Osbaldo Turpo Gebera*¹

Resumen

A través de una revisión teórica se presenta el agrupamiento de constructos teóricos que posibilitan estructurar una tipología de Discursos Tecno-Pedagógicos, definidos como: 1) herramienta instrumental, 2) artefacto cultural, 3) dispositivo “neutral”, 4) “panacea” educativa y 5) recurso de poder. Se trata de unos discursos que asignan distintas significaciones a los saberes y quehaceres a los entornos educativos mediados por las TIC. El análisis documental realizado permite reafirmar determinadas posturas con respecto a cómo las tecnologías de información y comunicación TIC están modificando los escenarios educativos, en diversos aspectos. Como aportes se prevé que su injerencia posibilita la emergencia de variadas representaciones, propiamente de discursos que revelan las relaciones y dimensiones configurantes. Dichas configuraciones discursivas desvelan los corpus hipertextuales presentes en la Red, expresando en razón al énfasis asignado, tecnología o pedagogía, unos determinados Discursos.

Palabras clave: discurso tecno-pedagógico, Internet, configuración discursiva, TIC.

Recibido: 12/6/2013 Aceptado: 20/7/13

¹ Profesor Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de educación. Instituto Superior Pedagógico.
Correo electrónico: osbaldo.turpo.g@upch.pe

Construction of the Discourse Techno-Teaching in the Network: some Discursive Configurations

Abstract

Through a theoretical review presents the grouping of theoretical constructs that enable structuring a typology of speeches Tecno-Pedagogicos , defined as: 1) instrumental tool, 2) cultural artifact, 3) device "neutral", 4) "panacea" educational and 5) a resource of power. It is the speeches that assign different meanings to the knowledge and chores to educational environments mediated by TIC. The documentary analysis done allows reaffirm certain positions with respect to how information and communication technologies TIC are changing the educational scenarios, in various aspects. As contributions are expected that their interference allows the emergence of varied representations, itself of speeches that reveal relationships and configurantes dimensions. These discursive configurations reveal the hypertext corpus present in the network, by expressing in reason the emphasis, technology or pedagogy, a few selected speeches.

Keywords: Techno-pedagogical discourse, Internet, Discursive setting, TIC.

Introducción

Estamos inmersos en una sociedad que evoluciona vertiginosamente, sumiéndonos en la llamada globalización. Un contexto donde prima la información multimediática, más volátil, asequible y difusa.

Su decurso conlleva la adquisición de nuevas prácticas culturales y simbologías, renovadas estructuras de conocimiento y variadas formas de información; conducentes a formas interpretativas que influyen en el comportamiento.

En estos escenarios se revelan distintos «modos de representación» discursiva en la Red. Una dinámica que demanda comprender y analizar los efectos representados de los artefactos

tecnológicos imperantes; y que sintetiza en las formas sobre "¿cómo deberían relacionarse las personas con lo que les propone el medio?". Mella (2003:107)

Unas representaciones donde prevalece la hipertextualidad al resaltar ostensiblemente las ilustraciones, los textos breves y concisos, etc. y la escritura se tornan en subsidiaria de la imagen; al punto que, según Kress (2005: 90), se han "convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textual".

Con base a lo expuesto, se desarrolla como objetivo central una revisión teórica que permite el agrupamiento de constructos teóricos que posibilitan estructurar una tipología de discursos tecno-pedagógicos.

En tal sentido, se parte del principio que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han establecido un sistema de interconectividad en el que la verdad simbólica se enuncia por la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, como parte de esta designación, y que es percibido al combinar medios y modos de comunicación (imagen, texto, gesto, etc.), generando expresiones muy novedosas y desafiantes, así como prácticas de conocimiento habilitadas por dichos medios.

El proceso implica un conjunto de “permisibilidades” (affordances), como nuevas formas de interacción con la cultura, más participativa y creativa y con apropiaciones originales (Jenkins, 2006). En tal discurrir, internet representa el espacio de propagación de discursos del acontecer social, político, económico, etc.; al interactuar con quienes visitan y revisan sus contenidos, como terreno privilegiado para la producción de conocimientos y democratizar la comunicación (Landau, 2012).

En ese devenir, interesa reconocer ¿qué configuraciones discursivas se estructuran en torno a las aplicaciones de las TIC en los procesos pedagógicos? Previamente, corresponde responder ¿cómo se construyen los discursos sobre el uso de las TIC?; para luego inferir ¿cuál es la intencionalidad de los mismos?

El abordaje presupone que en la Red se generan discursos que configuran prácticas sociales reveladoras de una diversidad de realidades. En estos espacios (blog, páginas web, foros, etc.), se plasman reflexiones educativas

suscitadas por la aplicación de las TIC; expresando la relación dialéctica de los hechos discursivos particulares y las situaciones, instituciones y estructuras sociales implicadas.

TIC y educación en la sociedad tecno-social

La educación, en estos tiempos, se sitúa en el centro de la transformación social, económica, científica, etc.; al encarnar la reunión de capacidades para descubrir nuevos juegos de consenso y aportar a la innovación de los saberes anteriores a fin de integrar hábilmente la cultura científica y de las humanidades, secularmente segregadas, en la mejora de la comprensión, innovación y perspectiva ética y política de la realidad (Bernal, 2009).

En tal devenir educativo el flujo vivencial de significados y los diversos discursos pedagógicos van configurando un conjunto de procesos junto con los participantes y las circunstancias unas respuestas al momento histórico, con determinada forma social y contenido específico (Bernstein, 2001); como fondo comprensivo sobre la identidad y los productos configurados desde la tecno-cultura.

La composición de la tecnología y pedagogía, entorno actual de los procesos educativos; regula una diversidad de tipos discursivos, con ciertas prevalencias en su configuración. Estructuraciones que presuponen una delimitación tipológica y que expresan un control simbólico sobre lo que se dice o deja de decir; constituyendo un “medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y

distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturalmente dominantes" (Bernstein, 2001: 139).

Posicionarse en estos escenarios implica adquirir mejores habilidades en el uso de la información-comunicación, manejo de tecnologías y, sobretodo en la gestión del conocimiento. En estas condiciones, un tipo histórico del pensamiento y de actuación es relativizado o sustituido por otro. Y, el saber adquiere un nuevo significado para "desplegar y analizar el potencial político de la sociedad del riesgo" (Beck 1998: 238).

La sociedad tecno-social, resituada entre la información y el conocimiento, constituye el nuevo paradigma dentro el entramado humano entretejido por las TIC, una globalización donde la apertura, el intercambio fluido y veloz acarrear consecuencias económicas, sociales, culturales y políticas; que aunque no modifican estructuralmente, si intervienen y moldean la forma e intensidad de estos procesos de cambio en la vida de todos los actores sociales (Mella, 2003).

La complejidad signada por las, TIC exige a la educación desarrollar estrategias para procesar la ingente cantidad de información y transformarla en conocimiento, recreando nuevas formas de socialización, de identidad individual y colectiva. El proceso es factible, dada la amplitud de espacios de participación, como los blogs, wikis, etc., donde cada quien produce sus creaciones y, accede, analiza y

sintetiza información para comunicarse en diversos lenguajes y dispositivos. Una dinámica que influye en la "forma de pensar e incluso en nuestra manera de actuar" (Gutiérrez, 2008: 114) y donde "el conocimiento adquiere una importancia decisiva, no sólo en el aspecto económico, sino también social" (Barrios, 2009: 273).

Internet como portavoz mediático de la educación

El entramado configurado por la Red ha supuesto cambios importantes en el afrontamiento de las relaciones educativas. Un modo diferente de enseñar y aprender, donde el profesorado ya no es el más el depositario de la sabiduría, sino que existe más información y mayor cantidad de posibilidades en Internet. Tal que su función discurre "fundamentalmente, [por] enseñar a discriminar lo útil de todo aquello superfluo o erróneo" (Real, 2012: 217).

Internet representa en su acepción educativa, en las redes sociales, los videojuegos, etc., a agentes educativos o empresas de concienciación (Masterman, 1985 citado en Gutiérrez y Tyner, 2011). En su decurso se revelan "los grandes intereses ideológicos y económicos en torno a las TIC" (Gutiérrez y Tyner, 2011: 38).

Es en la intervención de los usuarios, donde se expresa el capital cultural de las personas, al encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y contextos que circulan en la sociedad e inciden en la apreciación del mundo (Morduchowicz, 2012).

Son los usuarios, quienes no se conforman con ser audiencia, se erigen en creadores, tornándose en «prosumers»; al construir y representar la realidad. La Red vigoriza las actuaciones de estos prosumidores, asumiendo un papel activo en la descripción, análisis e interpretación de las diversas manifestaciones sobre la realidad, o sobre cómo debería ser (Tadeu da Silva, 2001), o como la concibe cada quien; al insinuar que todo conocimiento es ideológico y, por tanto, representa unos intereses en la realidad de la que participa y un lugar desde donde se produce.

Los recursos discursivos de la red

A través del poder que representa internet de producir y distribuir información e ideas, se propugna la legitimación y reproducción de ciertas visiones del mundo de un lugar donde se producen, distribuyen y consumen significados hegemónicos.

Estos discursos buscan responder a la dinámica actual. Un discurso distintivo, al que denominaremos «discursos tecno-pedagógicos».

Su aproximación implica reconocer las convenciones interpretativas sobre los usos de las TIC en la educación; esencialmente en torno a la integración curricular, el lugar de la escuela en la sociedad, los roles educativos, los apoyos institucionales, la participación de la familia, etc.; es decir, los significados tecno-pedagógicos, del “modo determinado, con una finalidad específica y dentro de una comunidad particular” (Menéndez, 2006).

Estas representaciones configuran las prácticas mediáticas, a través de dos aspectos:

- 1) como los medios convocan prácticas colectivas y relacionales, donde el significado para los sujetos se define en la dinámica (juegos de consola, visionado de cine, televisión, escucha de radio, usos compartidos de ordenadores, lecturas colaborativas, grabación de música, etc.); y
- 2) las formas de interactividad de las relaciones puestas en marcha sin la presencia de los sujetos en el espacio en el régimen de tecnosociabilidad (Stone, 1992, citado en Moltó, 2012).

En el primer nivel se define el quehacer, en tanto que el segundo, nos transfiere a la discusión de los nuevos procesos socioculturales impulsados por las TIC y los medios, así como a la redefinición de la comunicación humana: relaciones mediadas por diferentes códigos simbólicos y materiales, como también lenguajes, o formas de continuidad o discontinuidad de presencia o ausencia.

La Web, proporciona una gran cantidad de herramientas telemáticas para comunicarse y trabajar de forma colaborativa (Ocaña, 2009). Este potencial facilita poner en práctica otras habilidades y competencias mediante un conjunto de tecnologías que permiten desarrollos web más interactivos. Una actitud o una revolución social que busca una arquitectura de la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos (O'Reilly, 2005, citado en Cabero, López y Ballesteros, 2009).

La Web 2.0, representa una filosofía de cooperación y de intervención colectiva, con fronteras abiertas y recursos tecnológicos para innovar. En estos espacios se facilitan puntos de encuentro e intercambio para crear redes sociales y recursos con acceso exclusivo, donde la participación significa tomar parte en una actividad e implicarse en un objetivo o proyecto conjunto (Lankshear y Knobel, 2008).

Es a través de los recursos de internet, como los blogs, las webs, las wikis, etc. que se expresan y dirigen intereses específicos, procurando atraer a una audiencia con intereses semejantes, asumidos como entornos para compartir, discutir y contrastar diferentes puntos de vista sobre temas de interés.

¿Cómo se configuran los discursos?

En la red se genera una infinidad de discursos que revelan prácticas sociales de una diversidad de realidades, a fin de plasmar reflexiones personales y colectivas que superen los límites a que están sometidas, posibilitando construir nuevas formas y una comunicación y comunidad autónomas (Buckingham, 2008).

Todo discurso posibilita “generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en discursos” (Lankshear y Knobel, 2008: 64). Para Gee (2005), el discurso difiere de este, en tanto configura formas de estar en el mundo, integrando palabras, actos, gestos, actitudes, creencias, fines, movimientos y posturas corporales, etc.; como trozos conectados de lenguaje con sentido, a través de conversaciones, relatos, argumentos, ensayos,

explicaciones, ordenes, entrevistas, formas de obtener información, etc.

Los discursos patentizan la presencia y mediación de las TIC en los diversos aspectos vitales, al reflejar sus impresiones sobre la socialización y educabilidad instituidas. Los discursos construidos no son asépticos, dependen “de realidades extradiscursivas a las que se refiere y significa, consiste tanto en textos como en prácticas, y su función es configurar identidades y posiciones sociales y producir conocimientos y creencias” (Ariño, 1997: 212).

Asimismo, revelan la oportunidad y relevancia en la mejora de los procesos con respecto a los resultados educativos, las posibilidades de su uso pedagógico y su valor en el progreso y desarrollo social (García, 2007).

Los discursos web y/o narrativas digitales, no sólo expresan nuevas estructuras y modalidades discursivas, sino que también revelan un ejercicio crítico de desvelamiento de las relaciones de poder, estrategias y supuestos subyacentes; al incardinarse con los cambios socioculturales y epistemológicos de la cultura digital y sociedad-red, expresando “nuevos modos de producción, distribución y consumo del conocimiento” (Rodríguez, 2011: 11).

Los discursos en la red: alfabetismos y mentalidades

Los discursos construidos en la *Red o Discurso Electrónico* son “una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente –básicamente mediante teclado y pantalla– que aparecen en las pantallas

de los escritores/lectores" (Constantino, 2006: 241).

Este tipo de discursos exige el conocimiento y la experticia de nuevos alfabetismos. Es decir, de capacidades para manejar textos digitales desde la lógica de las TIC e interconexión global de redes y usuarios finales. Propiamente de textos digitales sobre soportes electrónicos. Pero no todos los textos digitales entrañan por sí mismos, nuevos alfabetismos. Por ejemplo, un libro electrónico (e-book) no pertenece al mundo de los nuevos alfabetismos únicamente porque las letras y gráficos se representen digitalmente; sino porque su operatividad y funcionalidad adquisición de textos, almacenaje, recuperación, búsquedas, modos de compartirse etc., se asientan y adquieren su sentido dentro de ese mundo y de su lógica (Sacristán, 2013).

Un determinado alfabetismo es «nuevo» si en él se aúna un texto digital y un manejo característico de la telemática. Una sola condición no sería suficiente, se requiere de ambas para afectar las actuaciones y, por ende, las concepciones sobre el mundo. Nuevos alfabetismos corresponden a nuevas formas culturales, y a nuevas prácticas discursivas. Es situarse en nuevas prácticas culturales con conocimientos específicos, teóricos y prácticos, y erigirse sobre unas normas y valores determinados. Los nuevos alfabetismos tienen una «sustancia» diferente de lo antiguo.

Lo novedoso sería, ontológicamente distinto de lo nuevo. La «sustancia» específica que poseen los nuevos alfabetismos se bifurca en

dos subtipos de sustancia: «sustancia técnica» y «sustancia espiritual» (Lankshear y Knobel, 2008).

La sustancia técnica viene a ser el soporte físico de los textos de las operaciones técnicas que le dan funcionalidad, mientras que la sustancia espiritual está dada por las nuevas mentalidades de producción e interpretación de estos documentos culturales (Sacristán, 2013). Las nuevas «mentalidades» suponen la asociación de conocimientos tecnológicos y las emergentes, que definen cómo y para qué utilizar.

Qué se entiende por discurso tecnopedagógico

En el contexto de las pedagogías emergentes, se patentizan un “conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012: 15). En ellas, se resitúan nuevas sendas e ideas sobre qué y cómo interpretar las formas de utilización.

Las interacciones discursivas expresan la trama comunicativa del “nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción de los bienes y servicios (Martín-Barbero, 2001). Un Discurso configurado desde la práctica, que crea la vida social y una forma particular de significarla. El Discurso transmite una comprensión accesible de la relación ideología-poder, como:

- 1) una función discursiva: producción/control simbólico,
- 2) una localización en el campo: producción/control simbólico, y
- 3) un posicionamiento: localización jerárquica (Bernstein, 2001).

En conjunto, configuran un tipo de discurso que atraviesa “fronteras” (transdisciplinar) que “no significa la disolución de sus objetos en los de las disciplinas sociales, sino la construcción de las articulaciones – mediaciones e intertextualidades- que hace su especificidad” (Martin-Barbero, 2002).

Los discursos tecno-pedagógicos conforman una red intertextual de discursos que se acercan rechazan o contaminan (Scolari, 2008: 67), revelando las transformaciones que experimenta la sociedad informacional en la concepción del trabajo, del tiempo, del espacio, de la información, del conocimiento, etc. (Gros, 2000).

En su decurso, los cambios tecno-pedagógicos producen patrones diferenciales, estableciendo las reglas para entrelazar y relacionar quién puede transmitir algo a alguien y en qué condiciones; fijan los límites interiores y exteriores del discurso hegemónico como legítimo, (re)contextualizándolo; y posibilitando reconocer “¿qué discurso se inserta en el otro?” (Bernstein, 2001: 188).

La temporalidad hace distinguible los siguientes discursos tecno-pedagógicos:

- 1) *Discurso tecno-pedagógico asincrónico* (DTPA), corresponde a comunicaciones interactivas diferidas (delayed interactivity), como (correo electrónico, listas (newsgroups) y conferencias asincrónicas (asynchronous conferencing) o foros (Constantino, 2006). Se diferencian de la conversación natural por la imposibilidad de interrupciones y solapamientos (sin toma de turnos en el habla) y por sus rasgos de actuación, de comportamientos y eventos comunicativos en procesos o *in situ* (repeticiones, menciones, interrupciones discursivas y marcadores personales).
- 2) *Discurso tecno-pedagógico sincrónico* (DTPS), comprende a las conferencias en tiempo real (chats) (Constantino, 2006), que al ser escrito puede ser guardado como texto, tenerlo presente y controlar su interpretación. Son conversaciones espontáneas escritas y carentes de signos paralingüísticos. No requiere de una presencia física, pero sí de la dinámica de la oralidad, la sincronidad y el control interactivo. Por la inmediatez del intercambio, no suele realizarse el proceso de (re)corrección previa. A esta dinámica colabora la escritura con el control interaccional y discursivo, y las reglas de una conversación común (Noblía, 2000).
- 3) *Discurso tecno-pedagógico híbrido* (DTPH), “implica un desfase, una anomalía producida por una combinación de elementos diferenciales entre la producción y la realización” (Constantino, 2006: 244). Conservan un mismo formato o fuente, pero la escritura no es una reproducción de la oralidad, sino un modo discursivo diferente,

con rasgos peculiares. La tecnología ha permitido invertir esta dependencia, al escribir como se habla, no sólo se trata de remedar el contacto real y signos paralingüísticos (emoticons o expresiones de estados de ánimo y empatía), sino de escribir con un estilo coloquial sobre algo (informativo-objetiva) o para dar conocer (comunicativo-subjetiva) su pertenencia a una comunidad virtual.

Configuración del discurso tecno-pedagógico

La estructura del discurso contiene una matriz polisémica, su configuración y análisis procede de diversas disciplinas que abordan aspectos diferentes.

Para Rebollo (2001), la función del discurso implica una reflexión y un posicionamiento teórico sobre la concepción de la comunicación educativa y los mecanismos del aprendizaje. La construcción del discurso pedagógico involucra un conjunto de decisiones sobre las consecuencias de la definición del discurso, la valoración de su función formativa y las unidades básicas configurantes. En el discurso tecno-pedagógico se considera el entorno generado por la web, así como los soportes que posibilitan su estructuración.

En la sociedad informacional y del conocimiento, la educación vehiculiza a las TIC, entre el discurso pedagógico y la sociedad, a través del lenguaje. Un lenguaje especializado en significados/significantes, un sistema de códigos tecno-pedagógicos que posibiliten la emergencia de mensajes explícitos e implícitos de la comunicación.

El proceso reconoce un «artefacto» que selecciona, transforma y transmite saberes de acuerdo a reglas de funcionamiento específicas del ciberespacio.

En el plano tecno-pedagógico, las actividades pedagógicas se integran con las TIC, en un «proceso indisociable» de interrelación constructiva, donde tecnología y pedagogía se conjugan como un recurso para ayudar más y mejor a la comunicación didáctica.

En ese diseño, el dispositivo emerge como potencialidad de construcción colaborativa del conocimiento, promoviendo una cultura tecnológica que reditué socialmente, desde la vertebración de un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas destinadas a conseguir objetivos educativos (Barberà, 2004), mediante la adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.

¹ "El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas (Bernstein, 2001: 189).

Esencialmente, el discurso tecno-pedagógico, interpretando a Van Dijk (2000), constituye una acción comunicacional personal (individual y social) que se inserta en una determinada coyuntura cultural, como producto de una interacción social.

El dispositivo del discurso tecno-pedagógico

El dispositivo pedagógico viabiliza la comunicación, al establecer "la gramática que regula las relaciones dentro de y entre tres niveles. El grado de determinación (es decir, los límites exteriores y las posibilidades internas de cada nivel) es cuestión del contexto histórico e ideológico del dispositivo" (Bernstein, 2001: 194).

La dinámica remite a las relaciones entre el sujeto, el poder y el discurso, así como a las relaciones entre código y texto, mediante un lenguaje que revela el proceso de interacción y el potencial al cambio (Bernstein, 1998).

La configuración del dispositivo pedagógico, es de un artificio instrumental combinatorio de componentes heterogéneos complejos (finalidad, instancia convocante, personas, espacios, tiempos, interjuegos, estrategias, entre otros), y con disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos, poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado (Souto et al., 1999).

La estructura del dispositivo plantea un predominio técnico, sin desatender las otras

dimensiones.

Dispone de una variedad de componentes, en función de la facilitación del aprendizaje, como intencionalidad pedagógica.

Asimismo, facilita organizar las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación, al tiempo que permite organizar acciones desde una lógica de complejidad no lineal.

Todo dispositivo pedagógico trabaja con lo aleatorio e incierto, es susceptible de modificación continua, está preparado para los cambios intempestivos o inesperados, e integrable con el objetivo de modificar o enriquecer la acción. No implica ausencia de intencionalidad o finalidad, menos desestructuración.

También, establece nuevas relaciones con el conocimiento existente, por cuanto no solamente sirve para provocar pensamientos, conocimientos y reflexiones, sino también transformaciones en las relaciones interpersonales y en la toma de conciencia de la realidad (Bur, 2010).

El dispositivo (re)interpreta al diseño tecno-pedagógico y vehiculiza su manifestación, integrando los sistemas semióticos conocidos, ampliando hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll y Martí, 2001).

Se despliega en dos direcciones, al mediar entre:

- 1) las relaciones de los participantes y contenidos, así como
- 2) las interacciones e intercambios comunicativos.

Los entornos explorados por el dispositivo tecno-pedagógico contemplan al "conjunto de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de llevarlas a cabo; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje" (Coll, Onrubia y Mauri, 2007: 381).

En los contextos tecno-pedagógicos configurados en línea o en Red "interactúan lo social (cómo y dónde nos comunicamos y relacionamos) así como lo tecnológico (nuevas herramientas, sistemas, plataformas, aplicaciones y servicios) provocando cambios de lo uno sobre lo otro" (Fumero, 2007: 11).

Comunicación del discurso tecno-pedagógico

El dispositivo del discurso tecno-pedagógico prevé un conjunto de reglas discursivas para su comunicación. Un modelo capaz de generar descripciones específicas de la práctica pedagógica, más concretamente, de lo que acontece en la Red.

Se ubica en un contexto social fundamental, a través del cual realiza la reproducción y producción cultural.

Los discursos generados regulan de "forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones" (Bernstein, 2001:185).

El potencial comunicativo del dispositivo pedagógico no difiere del dispositivo lingüístico.

En el modelo bernestiano, el potencial significativo que activa el instrumento, es decir, al sistema de reglas formales que rigen las distintas combinaciones que hacemos al hablar o escribir, conlleva a la comunicación.

La misma que puede ser influida de forma restrictiva o favorecedora por el potencial significativo, pasando luego por el dispositivo y operar una nueva salida.

Las reglas de la comunicación, en un contexto determinado son variables su comprensión demanda reglas contextuales. Las reglas que constituyen el dispositivo son relativamente estables y cambiantes a lo largo del tiempo por una serie de pequeñas modificaciones.

En esencia, las reglas que surgen del dispositivo son cuasi estables y las que regulan la comunicación son variables o contextuales.

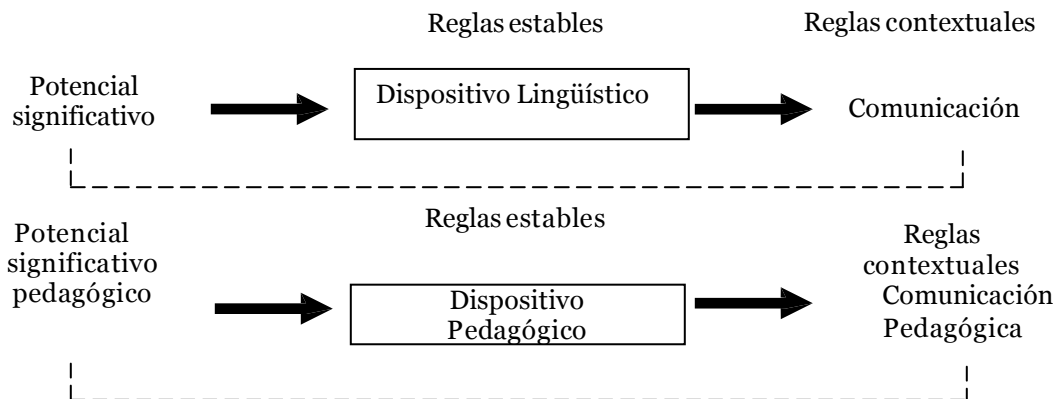


Figura 1

**Dispositivo lingüístico (D.L.) y dispositivo pedagógico (D.P.)
(Bernstein, 2001: 183).**

El dispositivo pedagógico, actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado, regulando continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o reforzando sus realizaciones.

Las reglas generadas por el dispositivo participan en la distribución de las formas de conciencia y en las limitaciones impuestas (Bernstein, 2001).

La eficacia que pueda lograr el dispositivo está regulada por dos características distintivas:

a) Una interna, con posibilidades de transformación de sus principios que hace

imposible controlar lo "pensable" sin la sombra de lo "impensable". Estos, al reproducirse llevan ordenes de posibilidad distintas del conjunto que reproducir, y

b) Otra externa, donde la distribución del poder que habla por medio del dispositivo crea lugares potenciales para desafiar y oponerse a su principio y legitimidad.

Por consiguiente, el dispositivo se torna en un terreno crucial para la lucha por el control. Una condición para las (re)producción de la cultura y sus interrelaciones.

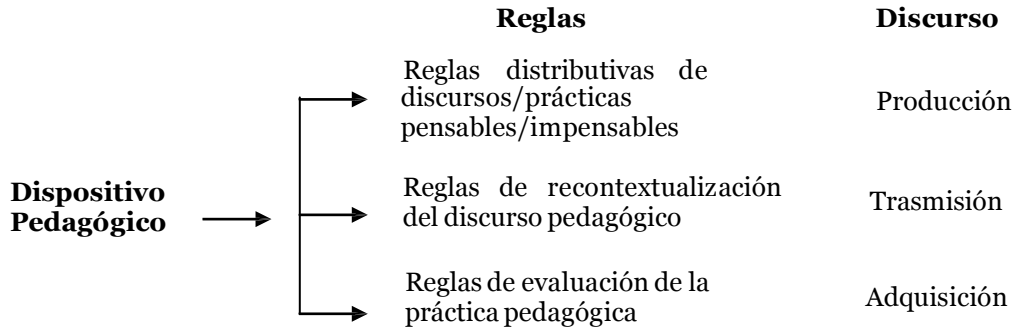


Figura 2.
Reglas del discurso pedagógico (Bernstein, 2001:195).

La potencialidad comunicativa del dispositivo pedagógico corresponde al ordenamiento interno, como condición de producción, reproducción y transformación de la cultura, al proporcionar la gramática intrínseca del discurso, a través de las reglas jerárquicamente relacionadas, en el sentido que las reglas distributivas regulan las de la recontextualización y, estas a la vez las de evaluación.

Siguiendo a Bernstein (2001), las *reglas distributivas* regulan la relación entre poder, grupos sociales, formas de consciencia y práctica, así como sus reproducciones y producciones. Fundamentalmente marcan y especializan "lo pensable" y "lo impensable", tanto como las prácticas que llevan consigo para diferentes grupos por mediación de prácticas pedagógicas especializadas de diversas formas. Marcan o distribuyen a quién pueda fomentar algo a quien y

en qué condiciones y, al hacerlo, fijan los límites exteriores e interiores del discurso tecnopedagógico legitimado mediante la cual, se crean de forma selectiva sujetos pedagógicos. Su intención es controlar la inserción de lo material en lo inmaterial, de lo banal en lo trascendental, la relación entre ambos y la distribución de dichos significados.

Las *reglas de recontextualización*, regulan la constitución del discurso tecnopedagógico siguiendo procesos de apropiación, relocalización, reenfoque, relación selectiva con otros discursos, construyendo su propio orden y propios ordenamientos.

Este discurso no se identifica con ninguno de los discursos que recontextualiza, careciendo de un discurso propio que no sea el discurso recontextualizador; propiamente, emana de las distributivas, constituyendo al discurso.

Este texto se torna en único, negando su carácter intertextual, al afirmar una autoría exclusiva.

Las *reglas de evaluación* se construyen en la propia práctica pedagógica, creando las licencias para hablar dentro de sus propios hitos temporales. Las prácticas dominantes posibilitan una evaluación diferencial respecto de otras prácticas, junto con los efectores de la misma y los grupos sociales que presuponen.

Configuraciones discursivas tecno-pedagógicas

Los entornos virtuales forjan una diversidad de prácticas pedagógicas reguladas por las reglas del discurso. Expresan una intencionalidad educativa conformada por elementos lingüísticos y extralingüísticos que se erigen hegemónicamente sobre los otros. Un conglomerado que revela determinadas configuraciones discursivas que responden a unos claros esquemas de marcada disposición de frases, ofreciendo unas curiosas simetrías en su construcción textual.

Las configuraciones discursivas desvelan la estructura que responde a un determinado objetivo educativo de la sociedad, estableciendo un lazo social estable al asignar unos lugares a los sujetos (subjetividad), signándoles con responsabilidades, formas de comportamiento y una serie de exigencias (resultados).

El discurso tecno-pedagógico, configura desde el entrecruzamiento de los planos tecnológicos y pedagógicos. Un discurso que se

ajusta a un figurado efecto de homogeneización y ordenamiento a una regulación de las relaciones y las convivencias que mejor la expresen. El discurso guarda una estrecha relación con ideales, políticas y presupuestos éticos. No hay acto educativo que no lo atraviese.

En el discurso se expresan aparentes esquemas de pensamiento que organizan la realidad, lo orientan y organizan, al igual hacen que lo pensado sea pensable, en forma particular. Propiamente no debe ser comprendido ni entendido únicamente en su aspecto lingüístico, ni sólo como algo inteligible, sino como un acto discursivo.

Todo Discurso presupone la participación de juegos estratégicos y polémicos de acción y reacción de preguntas y respuestas, dominación, resistencia, apropiación, coacción y evasión, de lucha por imponer ciertas significaciones o versiones de los hechos en la realidad o de ideales, que conlleva a la operación de dos componentes: la distinción e indicación, imposibles de amalgamarse y separarse operativamente a una abstracción que especifica los rasgos pertinentes al discurso.

La configuración del discurso tecno-pedagógico aparece como la representación de una serie de ideales, propósitos y políticas, pero también de planteamientos teóricos sustentados en presupuestos antropológicos; de un proceso de modificación de lo natural a lo social, a través de la educación. En la red, las características de las TIC facilitan crear diseños tecnológicos del proceso pedagógico, como síntesis de ambos y referentes de construcción. Coll (2004) reconoce estas dinámicas, desde:

- a) los procesos formales de la enseñanza y el aprendizaje en términos de “estructuras de participación” o sistemas de reglas para ayudas conjuntas y de su evolución a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y
- b) la potencialidad semiótica, relacionada con las representaciones, procesos, intervenciones e informaciones.

El discurso tecno-pedagógico, recupera "las formulaciones pedagógicas de estatuto teórico que gozan de la legitimación moderna

conferida por las ciencias y las técnicas que las fundamentan. El origen de la legitimidad y autoridad se imponen para atrapar, entre sus parámetros conceptuales, la casi totalidad del campo pedagógico en la actualidad" (Gheller, 2000: 105).

Se erige así, una racionalidad tecno-pedagógica, o lo que Tochon y Black (2007) distinguen pedagógicamente, como las tecnologías adecuadas de integración, que inciden en el discurso y la práctica educacional, posibilitando configurar diversos escenarios de expresión del acto educativo.

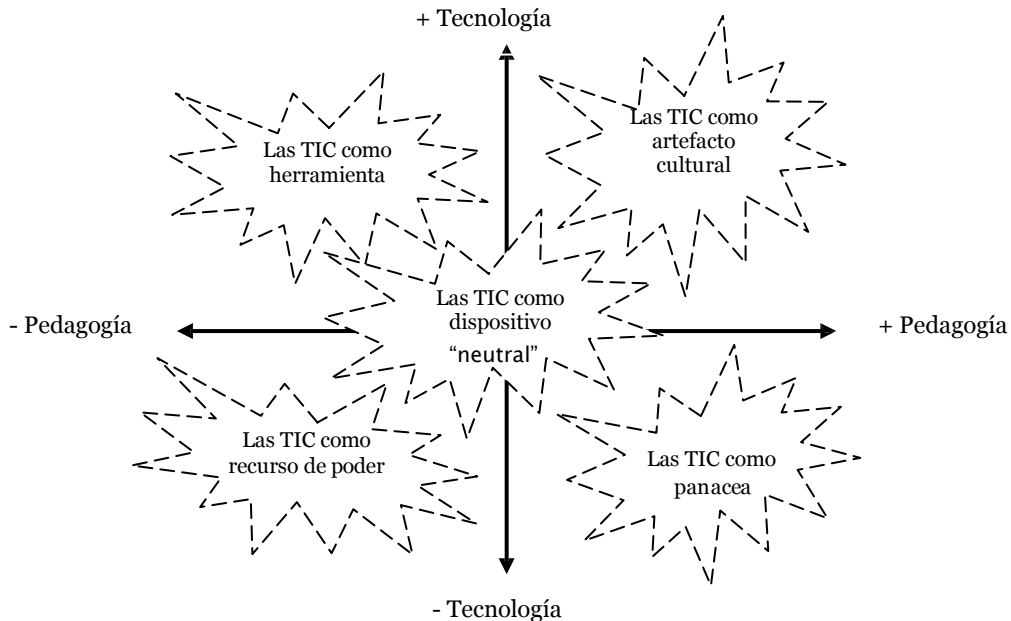


Figura 3.
Algunas configuraciones discursivas tecno-pedagógicas.

El plano de disposiciones visibiliza el rol que adquiere cada intervención, facilitando el reconocimiento de la interactividad entre la pedagogía y la tecnología, representada por las TIC. Las diversas coordenadas establecen un diálogo didáctico continuo entre los agentes del proceso educativo, al construir el ambiente de mediación didáctica.

En esta perspectiva, la prioridad o énfasis asignado, sea pedagogía o tecnología, signa las prácticas socio-educativas. No sólo forman entornos de transmisión de información y conocimientos, menos de un fin propio, sino que constituyen espacios de auténticos desafíos y alternativas para la construcción del conocimiento.

En cada configuración se maximiza o minimiza una de los ejes de definición, propiciando la lectura profunda de las oportunidades artefactuales propiciadas. No sólo se conjugan las tecnologías útiles y apropiadas con los procesos pedagógicos y la formación, sino que también se integran los aspectos sociales, culturales y económicas que en instancias últimas, fluctúan entre la reproducción sistémica, de amenaza, o de apoyo a quienes piensan y actúan para corregir dichos errores.

En tabla 1, se resume en razón a las configuraciones estructuradas, los discursos tecno-pedagógicos prevalentes. Su interpretación responde al énfasis asignado.

Tabla 1

Dimensiones de las configuraciones del discurso tecno-pedagógico²

DISCURSOS TECNO-PEDAGÓGICOS	DESCRIPTORES
<p>1. Las TIC como “panacea” o solución educativa: representan las capacidades intrínsecas para revolucionar la educación, parte del supuesto de que bastaría con liberar este potencial para que se resolvieran los problemas de la escuela.</p>	<p>1.1. Alivia las tareas docentes en clases superpobladas. Potencialidad para facilitar y/o agilizar el trabajo pedagógico en contextos sobredimensionados. 1.2. Facilita el trabajo de profesores sobrecargados. Proporciona los recursos y medios para extender la labor educadora. 1.3. Finalidad utilitaria. Reditúa de manera efectiva en los procesos pedagógicos y reduce las deficiencias de aprehensión cognitiva.</p>

² Fundamentalmente se ha revisado Burbules, N. y Callister, T. (2001); Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2008); Landau, M. (2012); García, E. (2007). García, P. (2010); Yeremian (2011); Duhalde, S. (2008) Ripa (2004); Da Porta (2000).

Continuación

Tabla 1

Dimensiones de las configuraciones del discurso tecno-pedagógico

DISCURSOS TECNO-PEDAGÓGICOS	DESCRIPTORES
<p>2. Las TIC como herramienta instrumental: resume la capacidad de la gente para actuar con previsión y resume la capacidad de la gente para actuar con previsión y prudencia en lo que respecta a su utilización; es decir posibilita modificar y configurar ad hoc el escenario para los objetivos previstos.</p>	<p>2.1. Garantía funcional de resultados. Acción dependiente de lo que pueda provocar el uso que hagan de ella de manera sensata. 2.2. Formas de uso. Soslaya las consecuencias indeseadas, asignando a la tecnología las conveniencias de su utilización. 2.3. Intenciones pedagógicas. Su aplicación presupone la consecución de objetivos educacionales.</p>
<p>3. Las TIC como dispositivo “neutral”: expresa el carácter crítico y reflexivo sobre las eventuales consecuencias de su aplicación y la posibilidad de los beneficios, a pesar de los problemas y dificultades que acarrea su aplicación.</p>	<p>3.1. Tendencia de uso probable en la educación. Influencia indirecta que signa el devenir del cambio. 3.2. Nivelación de costes y beneficios. El uso de las TIC es independiente de las provisiones educativas. 3.3. Acepta imperfecciones de la realidad humana y las substituye. Interviene en sustitución a las carencias humanas y las potencializa.</p>
<p>4. Las TIC como artefacto cultural: posibilita coordinar la comunicación e interacción entre las personas y el mundo físico, permitiendo la comprensión del uso de internet como algo significativo, de las “culturas de internet”.</p>	<p>4.1. Sociabilidad continúa. Tránsito indistinto de lo virtual a lo presencial y viceversa. 4.2. Democratización del acceso. Facilita las vías para su incorporación a la sociedad informacional. 4.3. Nuevas construcciones culturales. Promueve formas diferenciadas de comprensión social. 4.4. Ecosistema comunicativo. Establece dinámicas interactivas y comunicativas; en el ambiente y ocasión propicias.</p>
<p>5. Las TIC como recurso de poder: forma la imaginaria social, con significaciones de temporalidad dominante asociada al resultado de la dialéctica de las significaciones de progreso e incertidumbre. Expresa la presunción de un futuro tecnológico, convertido en posibilidad real mediante las TIC.</p>	<p>4.1. Visión “desde arriba”. Presupone una relación de dominio desde el Estado y sus instancias en la introducción de las TIC. 4.2. Visión “desde abajo”. Entiende que las relaciones se generan desde la base, es decir, por la acción de los protagonistas directos en la utilización de las TIC.</p>

Las aproximaciones conceptuales a cada uno de los tipos de discursos tecno-pedagógicos se evidencian en los descriptores que la configuran. Su comprensión implica que las TIC están inmersas en la trama sociocultural, no solo artefactual ni instrumental, sino que

van más allá de las cuestiones de los aparatos y sus usos (Huergo, 2000). Así, los discursos “adquieren sentido con relación de las prácticas a las que transforman y desde las cuales son transformados” (Da Porta, 2000: 113).

En ese sentido, la sociedad actual está atravesada por un imaginario tecno-comunicacional (Cabrera, 2006), en cuya base se ubican las TIC, con alta capacidad performativa, producto de la significativa imaginaria central, como impulsoras de prácticas y generadora de imágenes, creencias y deseos sociales revelados.

Las TIC por la racionalidad tecno-social dominante que impregna a los discursos tecno-pedagógicos, está asociada a una visión optimista y utópica respecto de sus beneficios y potencialidades. Para Mattelart (1997) forman una tecnología redentora, mientras que para Huergo (2000), un imaginario tecnoutópico emergente. Estos posicionamientos resitúan lo nuclear de las representaciones tecnológicas (como esperanzas y utopías), con significaciones imaginarias de un futuro deseable y, a su vez, destino inevitable, configurando una historia social de usos e interpretaciones.

El análisis sobre los discursos de los sujetos sociales contempla las especificidades histórico-culturales. Reconoce que las categorías no son invariantes ni universales, sino construidas en ciertas trayectorias históricas que otorgan peculiaridad y significatividad. Sirven como referente de proximidad a lo que acontece en los discursos propalados en la Red, en tanto estructuran un “lugar” donde se pone a prueba las reglas, normas y valores propuestos, susceptibles de modificar o clausurar cualquier significación.

Una distinción a tenerse en cuenta en el abordaje de los discursos tecno-pedagógicos, discurre por el carácter heterogéneo que caracte-

riza los procesos de apropiación que no deben ser entendidas como una práctica sustraída de estos condicionamientos socio-culturales, sino como una categoría que remite a ciertos procesos sociales, observables a escala de la vida cotidiana, pero no explicables por la acción individual y aislada de los sujetos. De tal manera, no pueden ser entendidas como un “caso particular” para ser abordado en sí mismo, sino más bien como un modo de condensación de procesos trascendentales que lo condicionan, pero que son accesibles en profundidad a escala cotidiana (Yeremian, 2011).

A modo de conclusiones

La revisión teórica posibilita discurrir en varios sentidos analíticos, entretejiendo un marco de significaciones comprensibles dentro de un campo de tensiones por los significados que mejor reflejen la propuesta.

El diálogo construido, puso en juego el lenguaje y la cultura reflejando una pluralidad de voces de valores y de intereses contradictorios y del intento por conciliarlas. Un posicionamiento del texto dialógico, situado en la línea de encuentro de múltiples textos, producto de la relectura, condensación, desplazamiento y profundidad.

En esencia, todo texto constituye un intertexto o hipertexto para usar los términos de la tecno-cultura. El texto construido en la Red refleja unas formas discursivas, unas posibilidades de comprensión sobre cómo se forjan las interrelaciones de la pedagogía y tecnología, representada por las TIC.

Los textos del discurso tecno-pedagógico en la Red representan una configuración interdiscursiva y un fragmento de la memoria colectiva, un espacio de sedimentación de redes históricas; donde la comunidad habla y, al mismo tiempo es hablada (Piccini, 1999).

Asimismo, revelan un contexto mediatizado inserto dentro de una cultura mediática o tecno-cultura o ciber-cultura imbricada por distintas matrices culturales del discurso. Estas son difuminadas, a través de las tecnologías de la diseminación del sentido, siguiendo patrones de cooperación desterritorializados y destemporalizados, como características propias de los espacios virtuales.

La aproximación realizada a los discursos tecno-pedagógicos como construcciones discursivas, permite formular referentes de interpretación sobre sus potencialidades, al signar la prevalencia del uso, sea pedagógico o tecnológico y por tanto, supeditan la promoción y orientación de determinadas plataformas de recursos educativos.

En la estimación de uno u otro escenario de abordaje y potencialidad educativa, téngase presente "el límite mismo de la crítica, como posibilidad de comprender la verdadera naturaleza y alcances del cambio que producen las tecnologías, la doble e indisoluble naturaleza de promesa y riesgo que la caracteriza" (Ripa, 2004: 19-20).

Por consiguiente, implica asumir el cambio de las condiciones de la educación del contexto y el cuestionamiento de las prácticas habituales, al ofrecer nuevas opciones (como promesas y riesgos).

No se trata que al adoptar uno u otro discurso, se cambiaran las relaciones pedagógicas, la concepción del aprendizaje de la enseñanza, la relación con el saber o los contenidos u objetivos educativos; sino de reconocer que el discurso representa una posibilidad de comprensión sobre porque es que intervinimos de un modo u otro, y en qué medida influyeron los discursos presentes en la Red.

El discurso tecno-pedagógico, al atravesar los saberes y prácticas educativas forjadas desde y en la Red, generan una variedad significativa donde no importa el sustrato en que se vehiculan, sino la promoción de una discursividad que desmantela el foco del cruce histórico y sistemático de las distintas líneas de significado, al igual que anuda otras.

Este asunto es fundamental, para entender el decurso de los procesos pedagógicos gestados en y a través de las TIC. De tal forma, los discursos tecno-pedagógicos, estructuran lo que mejor se ajuste a cada situación, como evidencia de que nada es plenamente afirmativo, solo aproximativo.

La configuración de los discursos tecno-pedagógicos implica un cruce de lógicas tecno-culturales diversas, que posibilitan capacidades de resignificación. Su decurso potencia perspectivas que disputan a la lógica mediática imperante su preponderancia.

No se trata de pensar, cuál es discurso mejor posicionado o que consensua los conflictos, tensiones e incertidumbres que hagan emergente el encuentro de lógicas; sino de abordar desde una relectura de conflictos de lo tecnológico con

lo pedagógico, una que trascienda lo cultural dominante y que evite la reproducción del imaginario fetichista, de que los medios y tecnologías son un destino inevitable.

Consiguiente, reflexionar en torno a la construcción discursiva en la Red, constituye una invitación a reflexionar sobre la metáfora del futuro, como único instrumento útil para el desarrollo y el bienestar. También, implica trascender que no existen usos únicos determinados que tributan para su concreción como solución pedagógica. Pensar más de allá de estos presupuestos consiste en buscar nuevas posibilidades de estructuración discursiva.

Bibliografía

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández (coord.). *Tendencias emergentes de educación con TIC*. (13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Ariño, A. (1997). Ideologías, discursos y dominación. Reis. 197-219. Recuperado en: <http://www.academia.edu/189910/ideologiasdisursosydominacion>
- Barberà, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 54, 265-275.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, A. (2009). Cibermundo y educación. Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos post modernos. *Teoría de la Educación*, 21(1), 71-102
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Bur, A. (2010). El estudio de casos como parte de un dispositivo pedagógico. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XI(13), 28-30.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica
- Cabero, J., López, E. y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2). Recuperado en: <http://rusc.uoc.edu>
- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (623-655). Madrid: Alianza.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (eds.). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. 74-104. Madrid: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.
- Constantino, G. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(2), 241-267.
- Da Porta, E. (2000). Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. *Revista Estudios*, (13), 111-120.
- Duhalde, S. (2008). TIC, discurso y trabajo. Ideología en el mundo laboral. *Argumentos. Revista de crítica social*, 9, 1-26.
- Fumero, A. y Roca, G. (2007). Redes Web 2.0. Fundación Orange. Recuperado en: <http://www.slideshare.net/ngmkt/web-def-completo>
- García, E. (2007). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/4.
- García, P. (2010). Una aproximación a los discursos sobre las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. *El genio maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (7), 29-49.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Editorial Morata.
- Gheller, S. (2000). La tecno-pedagogía. Aproximación crítica a sus fundamentos teóricos. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, 225-247.
- Gutiérrez, A. (2008). La educación para los medias como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red. *Comunicação e Sociedade*, 13, 101-118.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2011). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31-39.
- Huergo, J. (2000). Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política. *Razón y Palabra*, 16(4). Recuperado en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n16/jhuergo16.html>
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Landau, M. (2012). Los docentes en los discursos sobre la alfabetización digital. *Razón y Palabra*, 63. Recuperado en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/mlandau.html>

- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.
- Mattelart, A. (1997). Utopía y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo. *Diálogos de la Comunicación*, 50, 9-25.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.
- Martín-Barbero, J. (2001). Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación.
- Moltó, O. (2012). Pensando la educación en medios desde los discursos: psicológico-biomédico, hermenéutico-construccionista, post-estructural y crítico. Cuatro miradas al sujeto joven que educamos. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Menéndez, S. (2006). Qué es una gramática textual. Buenos aires: Littera ediciones.
- Morduchowicz, R. (2012). La escuela, los medios y la cultura juvenil. *[Con]textos*, 1(1), 21-24.
- Ocaña, P. (2009). Análisis del discurso en un blog educativo para estudiantes de inglés en E.S.O. *Interlingüística* 18, 827-833.
- Piccini, M. (1999). Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura. En M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas (eds.). *Recepción artística y consumo cultural*. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Real, J. (2012). Posibilidades metodológicas y creatividad en Internet. *Educación y Futuro*, 26, 191-219.
- Rebollo, M. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Ripa, E. (2004). Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías? Madrid: UNED.
- Rodríguez, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Museo y territorio*, (4), 14-29. Recuperado en: <http://www.museoyterritorio.com/pdf/museoyterritorio04-2.pdf>
- Sacristán, A. (2013). Alfabetismos antiguos y nuevos. En A. Sacristán (comp.) *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/133171238/97686682-scolari-carlos-hipermediaciones>
- Souto, M., Barbier, J., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidlerlewicz, L., Goggi, M. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Tochon, F. y Black, N. (2007). Narrative analysis of electronic portfolios: pre-service teachers struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. *CALICO Journal*, 6, 295-320.
- Van Dijk, T. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Yeremian, A. (2011). Aproximaciones a la apropiación docente de TIC. Algunas dimensiones para su abordaje. *Question*, 1(31), 12-19.