

Envío: 10-06-2013

Aceptación: 4-07-2013

Publicación: 30-09-2013

CONFIGURACIONES DISCURSIVAS TECNO-PEDAGÓGICAS EN LA RED: ALGUNAS APROXIMACIONES

TECNO-EDUCATIONAL SETTINGS DISCOURSE ON THE NET: SOME APPROACHES

Osbaldo Turpo Gebera¹

1. Departamento de Métodos de Investigación y Desarrollo Educativo. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. osbaldo@usal.es.

RESUMEN

Las TIC están modificando los escenarios educativos, en varios aspectos, en lo curricular, lo metodológico, etc. Su injerencia es sumamente apreciable, posibilitando la emergencia de nuevas representaciones sobre sus sentidos y prácticas. Propiamente, de Discursos que revelan las relaciones y dimensiones que la configuran.

Son configuraciones discursivas que desveladas de los corpus hipertextuales presentes en la Red, expresan en razón al énfasis asignado, tecnología o pedagogía, determinados Discursos, señalando unas rutas a transitar.

La revisión teórica posibilitó revelar una tipología de Discursos Tecno-Pedagógicos: como herramienta, artefacto cultural, dispositivo neutral, panacea y recurso de poder, los cuales asignan significaciones a los saberes y quehaceres que deberían realizarse en los entornos mediados por las TIC.

ABSTRACT

The Information Technologies and Communication are changing educational settings, in several respects, in the curricular, methodological, etc. Their interference is extremely significant, enabling the emergence of new representations of their meanings and practices. Properly, in speeches that reveal relationships that shape and dimensions.

Discursive configurations are disclosed of hypertext corpus presence on the web, due to the emphasis expressed assigned, technology or pedagogy, some speeches, pointing out some transit routes.

The theoretical review reveal a typology enabled Techno-Pedagogical Discourses: as a tool, cultural artifact, device neutral panacea and power resource, which assign meanings to the knowledge and practices that should be made in the ICT-mediated environments.

PALABRAS CLAVES

Discurso tecno-pedagógico. Internet. Configuración discursiva. TIC.

KEYWORDS

Techno-pedagogical discourse. Internet. Discursive setting. ICT.

INTRODUCCIÓN

Formamos parte de una sociedad que evoluciona vertiginosamente, impulsada por los avances científico-técnicos, socio-educativos, etc. que nos suman en la llamada globalización, de la que es difícil substraerse. Somos parte de un contexto donde prima la información multimediática, más volátil, asequible y difusa. Su decurso conlleva la adquisición de nuevas prácticas culturales, emergentes simbologías, remozadas estructuras de transmisión y construcción del conocimiento y de disímiles formas de circulación y transferencia de la información, etc.; que nos conduce a formas interpretativas que cambian e influyen en nuestros comportamientos.

En estos escenarios se revelan distintos «modos de representación» discursiva en la Red. Una dinámica que implica comprender y analizar los efectos representados de los artefactos tecnológicos imperantes; que Mella (2003: 107) sintetiza en las formas sobre "**¿cómo deberían relacionarse las personas con lo que les propone el medio?**".

En estas representaciones prevalece la hipertextualidad, que resalta ostensiblemente las ilustraciones, los textos breves, concisos, etc., y donde muchas veces, la escritura cumple una función subsidiaria de la imagen, al punto que, según Kress (2005: 90), se han "convertido en un recurso para el significado de los nuevos conjuntos textuales".

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han establecido un sistema de interconectividad, donde la verdad simbólica se enuncia por "la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, [como] parte de esta designación" (Bergala, 2007: 109), y es percibido al combinar medios y modos de comunicación (imagen, texto, gesto, etc.), generando expresiones muy novedosas y desafiantes (Kress, 2003); así como prácticas de conocimiento habilitadas por dichos medios.

El proceso implica un conjunto de "permisibilidades" (affordances), de acciones y procedimientos para nuevas formas de interacción con la cultura, más participativa, más creativa y con apropiaciones originales (Jenkins, 2006; Tyner et al. 2008). Donde internet representa el espacio propicio para propagar discursos sobre el acontecer social, político, económico, etc. Un proceso que involucra interactuar con quienes visitan y revisan sus contenidos; como terreno privilegiado para la producción de conocimientos y democratizar la comunicación (Landau, 2012).

En este 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?

Para el desvelamiento de las interrogantes, asumimos el supuesto de que en la Red se genera una infinidad de discursos que configuran prácticas sociales reveladoras de una diversidad de realidades. En estos espacios (blog, páginas web, foros, etc.), los docentes 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; que le conceden significatividad al mundo socio-educativo.

1. TIC Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD TECNO-SOCIAL

En estos tiempos se sitúa con mayor énfasis a la educación en el centro de la transformación social, económica, científica, etc. Se le plantea nuevos desafíos para responder asertivamente a las nuevas demandas sociales de la ciencia y tecnología, etc.; como en la preparación profesional y de la ciudadanía.

La educación encarna la reunión de capacidades para "descubrir nuevos juegos de consenso y aportando innovación a los saberes anteriores, [a fin de] integrar hábilmente la cultura científica y la cultura de las humanidades, secularmente segregadas, mejorando la comprensión, la innovación y la perspectiva ética y política de la realidad" (Bernal, 2009: 97-98).

En ese sentido se va construyendo, desde el flujo vivencial de significados, diversos discursos pedagógicos configurados por un conjunto de procesos, participantes y circunstancias (Halliday, 1994) educativas; expresados en posicionamientos pedagógicos, como respuestas al momento histórico y, con determinada forma social y contenido específico (Bernstein, 2001); como fondo comprensivo sobre la identidad y los productos configurados desde la tecnocultura.

La composición de la tecnología y pedagogía, entorno en el que se inscriben, actualmente, los procesos educativos; regulan una diversidad de tipos discursivos, con ciertas prevalencias en su configuración. Estas estructuraciones presuponen una delimitación tipológica y expresan un control simbólico sobre lo que se dice o deja de decir, constituyendo lo que Bernstein define como 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" (2001: 139).

Posesionarse en estos escenarios implica adquirir más y mejores habilidades para el uso de la información, la comunicación, la colaboración, el manejo de tecnologías y, sobretodo, para la gestión del conocimiento. En estas condiciones, un tipo histórico del pensamiento y de la actuación es relativizado o sustituido por otro, y el saber adquiere un nuevo significado político; en el que "hay que desplegar y analizar el potencial político de la sociedad del riesgo en una sociología y en una teoría del surgimiento y difusión del saber de los riesgos" (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, e incluso nuevas definiciones de identidad individual y colectiva"(Unesco, 1996: 68). El proceso es factible, dada la amplitud de espacios de participación, como los blogs, wikis, etc., donde cada quien produce sus creaciones digitales y, accede, analiza y sintetiza información para comunicarse con diversos lenguajes y en variados dispositivos; sobre el rol de

las TIC en la educación en "nuestra forma de pensar e incluso en nuestra manera de actuar" (Gutiérrez, 2008: 114). En esta complejidad, "el conocimiento adquiere una importancia decisiva, no sólo en el aspecto económico, sino también social" (Barrios, 2009: 273).

1.1 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 didácticas en Internet. "Actualmente la red hace llegar los datos que necesitamos a gran velocidad, la función es, fundamentalmente, enseñar a discriminar lo útil de todo aquello superfluo o erróneo. Es cierto que en Internet hay mucho material no utilizable o incluso pernicioso pero también hay gran cantidad de contenidos de gran valor pedagógico; lo que sí es necesario es que en las escuelas haya sistemas de control de aula para que no se permita el acceso a todo aquello no deseado" (Real, 2012: 217).

Internet representa en su acepción educativa, en las redes sociales, los videojuegos, etc., a agentes educativos o empresas de concienciación, según 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 (Cortina, 2008).

1.2 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 (Giroux, 2005).

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 niveles:

- 1) como los medios convocan prácticas colectivas y relacionales, donde el significado para los sujetos se define en la práctica (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 que pone en marcha sin la presencia de los sujetos en el espacio, en el régimen de tecno-sociabilidad (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, y a la redefinición de la comunicación humana: relaciones mediadas por diferentes códigos simbólicos y materiales, y lenguajes, o las formas de continuidad o discontinuidad, de presencia o ausencia (Moltó, 2012).

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; Downes, 2005, citados 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; y 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.

2. ¿CÓMO SE CONFIGURAN LOS DISCURSOS?

En la red se genera una infinidad de discursos que revelan prácticas sociales de una diversidad de realidades. Posibilitando plasmar reflexiones personales y colectivas que superan 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 del Discurso, en tanto éste último, 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 contruidos no son asépticos, dependen “de realidades extra discursivas, 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 y 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 a decir de Rodríguez (2011: 11), “los nuevos modos de producción, distribución y consumo del conocimiento”.

2.1 LOS DISCURSOS EN LA RED: ALFABETISMOS Y MENTALIDADES

A los discursos construidos en Internet, Constantino (2006: 241) denomina Discurso Electrónico: "una forma de comunicación interactiva compuesta por textos escritos electrónicamente –básicamente mediante teclado y pantalla– que aparecen en las pantallas de los escritores/lectores".

Este tipo de discursos exige el conocimiento y la experticia de nuevos alfabetismos, como capacidades para manejar textos digitales desde la lógica de las TIC e interconexión global de redes y usuarios finales (las personas como agentes de cultura). Se trata 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 por medio de sistemas digitales; sino porque su operatividad y funcionalidad –adquisición de textos, almacenaje, recuperación, búsquedas, modo 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.

2.2 QUÉ SE ENTIENDE POR DISCURSO TECNO-PEDAGÓGICO

En el contexto de la educación signada por las TIC, surgen "las pedagogías emergentes como el 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 esta línea, se resitúan nuevas sendas e ideas sobre qué y cómo interpretar las formas de utilización de las TIC en educación. Estas 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 (Fairclough y Wodak, 1995).

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; fijando 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 tipos de Discurso tecno-pedagógicos:

- 1) **Discurso Tecno-Pedagógico Asíncrono** (DTPA), corresponde a comunicaciones interactivas diferidas (delayed interactivity), tales como (correo electrónico o e-mail, listas (newsgroups) y conferencias asíncronas (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, mención directa, interrupciones en el flujo discursivo y marcadores de implicación personal) (Davis y Brewer, 1997).
- 2) **Discurso Tecno-Pedagógico Síncrono** (DTPS), corresponde a las conferencias en tiempo real, como los chats (Constantino, 2006), que al ser escrito puede ser guardado como texto, permitiendo 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 estructura, la sincronidad y el control sobre la interacción. Por la inmediatez del intercambio, no suele realizarse el proceso de (re)corrección previa a su enunciación. A esta dinámica colabora la escritura con el control interaccional y discursivo y las reglas del juego 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). En su generación conservan un mismo formato o fuente; pero la escritura no es una reproducción de la oralidad, sino que se constituye en un modo discursivo diferente, con rasgos peculiares (Olson, 1998). La tecnología ha permitido invertir esta dependencia, al escribir como se habla, donde no sólo se trata de remedar el contacto real y signos paralingüísticos (emojiconos o expresiones de estados de ánimo y empatía), sino de escribir con un estilo coloquial para dar a conocer algo (informativo-

objetiva), o dar a conocer (comunicativo-subjetiva) su pertenencia a una comunidad virtual (Wenger, 1998).

3. 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 pedagógico¹ 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 y los soportes que posibilitan su configuración.

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 y significantes, un sistema de códigos tecno-pedagógicos que posibiliten la emergencia de mensajes explícitos e implícitos de la comunicación. El proceso presupone 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.

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.

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).

3.1 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 (Díaz, 1989); mediante un lenguaje que revela el proceso de interacción y el potencial al cambio (Bernstein, 1998).

El dispositivo pedagógico se configura como un artificio instrumental combinatorio de componentes heterogéneos complejos, y con disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos, y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado (Souto y otros, 1999). Entre sus componentes están: la finalidad, la instancia convocante, las personas, los espacios, los tiempos, el interjuego entre arte, técnica y teoría, las estrategias, entre otros.

La estructura del dispositivo plantea un predominio técnico, sin desatender las otras dimensiones, para lo cual dispone de componentes variados y diversos, 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 (Souto, 1999).

Todo dispositivo pedagógico trabaja con lo aleatorio e incierto, es susceptible de modificación continua, está preparado para los cambios imprevistos o inesperados, e integrable con el objetivo de modificar o enriquecer la acción; que 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, y
- 2) las interacciones e intercambios comunicativos.

En ese sentido, 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).

Entre los contextos tecno-pedagógicos configurados en línea o en la red, se encuentran las páginas web, los blogs, las wikis, los foros, chats, etc. "en el que interactúan lo social (cómo y dónde nos comunicamos y relacionamos) y lo tecnológico (nuevas herramientas, sistemas, plataformas, aplicaciones y servicios) provocando cambios de lo uno sobre lo otro" (Fumero, 2007: 11).

3.2 COMUNICACIÓN DEL DISCURSO TECNO-PEDAGÓGICO

El dispositivo del discurso tecno-pedagógico prevé un conjunto de reglas discursivas para su expresión y comunicación. Principios que Bernstein (2001) plantea como un modelo capaz de generar descripciones específicas de la práctica pedagógica, o 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 culturales. Los discursos generados regulan de "forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones" (2001: 185).

Este mismo autor plantea que 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, conllevando 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 que dan conocer la comunicación en un contexto determinado son variables, su comprensión demanda reglas contextuales. Las reglas que constituyen el dispositivo son relativamente estables, 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.

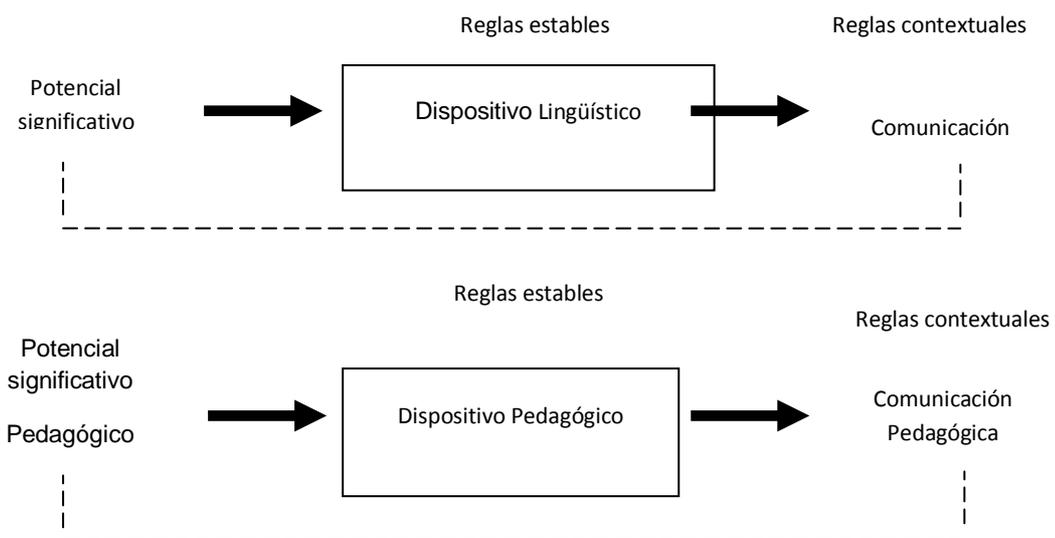


Figura 1: Dispositivo lingüístico (D.L.) y dispositivo pedagógico (D.P.) (Bernstein, 2001: 183).

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 (Brigido, 2006). Las reglas generadas por el dispositivo participan fundamentalmente en la distribución de las formas de conciencia y en las limitaciones impuestas (Bernstein, 2001).

La eficacia que pueda lograr el dispositivo está regulada –según Bernstein, 2001- por dos características distintivas:

- a) Una interna, que contiene las posibilidades de la transformación de sus propios principios, por ello no es posible controlar lo "pensable" sin la sombra de lo "impensable". Los principios que se reproducen llevan ordenes de posibilidades 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. Consiguientemente, el dispositivo puede tornarse en un terreno crucial para las luchas por el control, dado que es una condición para las producciones/reproducciones de la cultura y de sus interrelaciones.

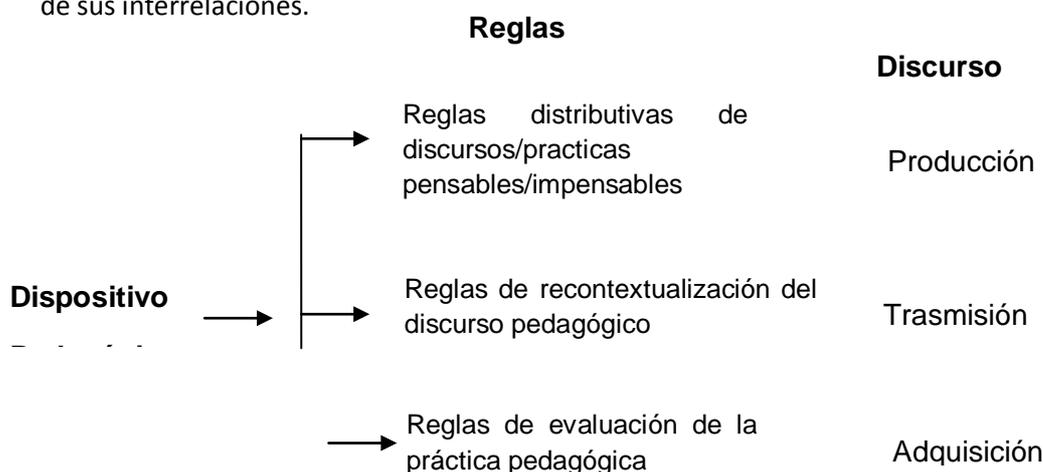


Figura 2. Reglas del discurso pedagógico (Bernstein, 2001: 195).

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 re contextualización y, éstas a la vez, las de evaluación.

Siguiendo a Bernstein (2001), las *reglas distributivas* regulan la relación entre poder, grupos sociales, formas de conciencia 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 y distribuyen quién puede distribuir 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 contrarlar 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 re contextualización* regulan la constitución del discurso tecno-pedagógico, siguiendo procesos de apropiación, recolocación, reenfoque, relación selectiva con otros discursos, construyendo su propio orden y propios ordenamientos. Este discurso no se identifica con ninguno de los discursos que re contextualiza, 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.

3.3 CONFIGURACIONES DISCURSIVAS TECNO-PEDAGÓGICAS

Los entornos virtuales forjan una diversidad de prácticas pedagógicas reguladas por las reglas del discurso pedagógico. Expresan una intencionalidad educativa conformada por elementos lingüísticos y extralingüísticos que se erigen hegemónicamente sobre los otros. Un conglomerado que revela determinadas configuraciones discursivas como "unos peculiares conjuntos discursivos que responden a unos claros esquemas de marcada disposición frástica y ofrecen unas curiosas y logradas simetrías en su construcción textual" (Lamiquiz, 1988: 459).

Las configuraciones discursivas desvelan al discurso pedagógico, a 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).

En la Red, el discurso tecno-pedagógico se configura desde el entrecruzamiento de los planos tecnológicos y pedagógicos, donde cada discurso 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 todo Discurso se expresan aparentes "esquemas de pensamiento que organizan lo real orientando y organizando el pensamiento de lo real, y que hacen que lo que se piensa sea pensable para él en tanto que tal, y en la forma particular en la que lo ha pensado" (Bourdieu, 2008: 26). Propiamente no debe ser comprendido ni entendido únicamente en su aspecto lingüístico ni sólo como algo inteligible, sino también como un 'acto discursivo'. Presupone la participación de juegos estratégicos y polémicos, de acción y reacción, de preguntas y respuestas, de dominación, de resistencia, de apropiación, de coacción y evasión, de lucha por imponer ciertas significaciones o versiones de los hechos en la realidad o de ideales (Foucault, 1990). Luhmann (1996) distingue desde la observación y la especificación del conocimiento, la operación de dos componentes: la distinción y la indicación, imposibles de amalgamarse y

separarse operativamente, llevando a percibir la forma de la diferencia, como una abstracción que especifica sólo los rasgos más específicos y pertinentes al discurso.

La configuración de un discurso tecno-pedagógico aparece como la representación de una serie de ideales, propósitos y políticas, pero también de planteamientos teóricos sustentados en presupuestos antropológicos; dado que la educación es un proceso de modificación de lo natural a lo social (Fullat, 1987). 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.

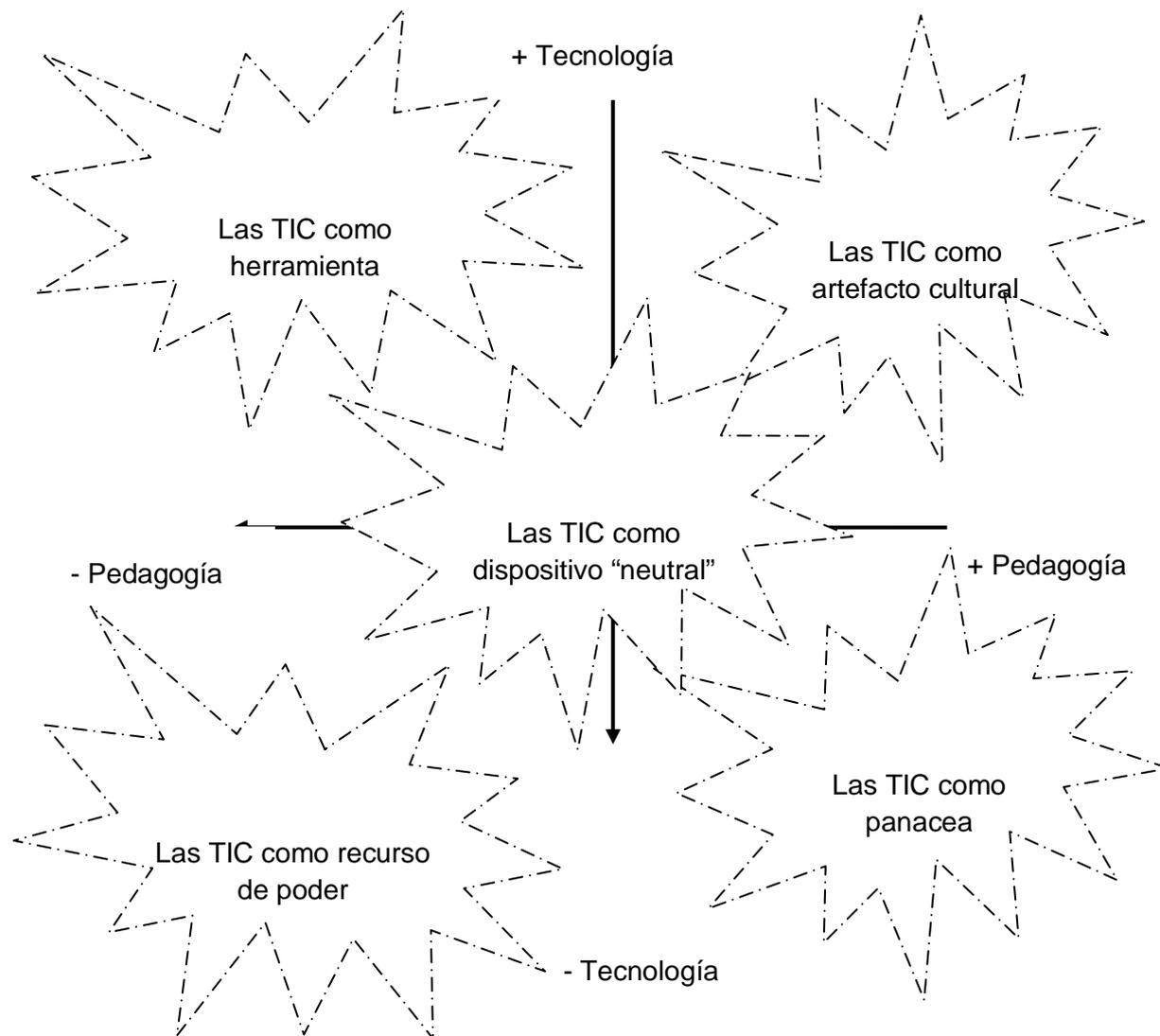


Figura 3. Algunas configuraciones discursivas tecno-pedagógicas.

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 en sí mismo, 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, y sobre todo integran las cuestiones sociales, culturales y económicas. A decir de Bourdieu (2002), deciden entre la reproducción sistémica, convertido en una amenaza global, o de apoyo a quienes piensan y actúan para corregir errores convertidos en errores sistémicos.

La siguiente tabla resume, en razón a las configuraciones estructuradas, algunos discursos tecno-pedagógicos. Su interpretación responde al énfasis asignado.

DISCURSOS TECNO-PEDAGÓGICOS	DESCRIPTORES
<p>1. Las TIC como panacea: 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.</p>
	<p>1.2. Facilita el trabajo de profesores sobrecargados. Proporciona los recursos y medios para extender la labor educadora.</p>
	<p>1.3. Finalidad utilitaria. Reditúa de manera efectiva en los procesos pedagógicos y reduce las deficiencias de aprehensión cognitiva.</p>
<p>2. Las TIC como herramienta instrumental: 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 ellas, de manera sensata.</p>
	<p>2.2. Formas de uso. Soslaya las consecuencias indeseadas, asignando a la tecnología las conveniencias de su utilización.</p>
	<p>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.</p>
	<p>3.2. Nivelación de costes y beneficios. El uso de las TIC es independiente de las previsiones educativas.</p>
	<p>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. Transito indistinto de lo virtual a lo presencial y viceversa.</p>
	<p>4.2. Democratización del acceso. Facilita las vías para su incorporación a la sociedad informacional.</p>
	<p>4.3. Nuevas construcciones culturales. Promueve formas diferenciadas de aprehensión social.</p>
	<p>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>5.1. Visión “desde arriba”. Presupone una relación de dominio desde el Estado y sus instancias en la introducción de las TIC.</p>
	<p>5.2. 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>

Tabla 1: Dimensiones de las configuraciones del discurso tecno-pedagógico.²

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

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 (2008).

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 en relación con 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 cuyo 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), es un imaginario tecnoutópico emergente. Estos posicionamientos resitúan lo nuclear de las representaciones sociales de las tecnologías, como esperanzas y utopías del mundo actual, con significaciones imaginarias de un futuro deseable y, a su vez, destino inevitable, configurando una historia social de usos e interpretaciones (Chartier, 1992).

Cualquier análisis sobre los discursos de los sujetos sociales contempla las especificidades histórico-culturales. El eslabonamiento reconoce que las categorías no son invariantes ni universales, sino construidas en ciertas trayectorias históricas que le otorgan peculiaridad y significatividad. Su aproximación sirve como referente de proximidad a lo que acontece en los discursos propalados en la Red. En tanto estructura un “lugar”, desde el cual pone a prueba las reglas, normas y valores propuestos, susceptibles de modificar o clausurar cualquier significación (Reguillo, 1999).

Una distinción a tenerse en cuenta en el abordaje de los discursos tecno-pedagógicos, discurre por el carácter heterogéneo que caracteriza 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. No puede ser entendida como un “caso particular” a 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).

4 . 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 ha puesto en juego el lenguaje y la cultura, reflejando una pluralidad de voces, de valores y de intereses contradictorios y del intento por conciliarlas. Interpretando a Bajtin (1982), la noción constructiva del texto dialógico, supone que siempre el texto se sitúa en la línea de encuentro de múltiples textos, de los cuales es, a la vez, relectura, condensación, desplazamiento y profundidad: todo texto es un intertexto, o hipertextualizado para usar los términos de la tecno-cultura.

Los textos del Discurso 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); revelando un contexto mediatizado inserto dentro de una cultura mediática o tecno-cultura o ciber-cultura imbricada por distintas matrices culturales del discurso, y 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 a los discursos tecno-pedagógicos como construcciones discursivas, permite formular referentes de interpretación sobre sus potencialidades; al señalar la prevalencia del uso: pedagógico o tecnológico, y por consiguiente, a la promoción y orientación de determinadas plataformas de recursos de los escenarios 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 insoluble naturaleza de promesa y riesgo que la caracteriza" (Ripa, 2004: 19-20). Implica asumir el cambio de las condiciones de la educación, su contexto y el cuestionamiento de las prácticas habituales, al ofrecer nuevas opciones (como promesas y riesgos). No se trata de creer que al adoptarlas cambiará las relaciones pedagógicas, o la concepción del aprendizaje o de la enseñanza, o la relación con el saber o los contenidos u objetivos de la educación.

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 de cruce histórico y sistemático que dejara partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido, al igual que estará lista para anudar otras" (Derrida, 1988: 40). Reposicionando los Discursos, construyendo lo que mejor se ajuste a cada situación, como evidencia de que nada es plenamente afirmativo, solo aproximativo.

La estructuración de los discursos tecno-pedagógicos implica un cruce de lógicas tecno-culturales diversas, posibilitando capacidades para resignificar este mundo. Su decurso potencia perspectivas que disputan a la lógica mediática imperante su preponderancia.

Se trata de pensar cuál es Discurso mejor posicionado o que consensua los conflictos, tensiones e incertidumbres que hagan emergente el encuentro entre esas lógicas. Consiguientemente, compete una relectura de conflictos de lo tecnológico con lo pedagógico que trascienda a la lógica dominante cultural y, evite la reproducción del imaginario fetichista, de que los medios y tecnologías son un destino inevitable. Esto es, una invitación a reflexionar sobre la metáfora del futuro, de que es el único instrumento útil para el desarrollo y el bienestar. (Mattelart, 1997), y que existen determinados usos que tributan para su concreción como solución pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] **ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L.** *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En J. Hernández et al. (coords.). *Tendencias emergentes de educación con TIC.* (13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 2012
- [2] **BAJTIN, M.** *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI, 1982.
- [3] **BARBERÀ, E.** *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Paidós, 2004.
- [4] **BARRIOS, A.** “Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación”. *Signo y Pensamiento*, n 54 (2009), 265-275.
- [5] **BECK, U.** *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós, 1998.
- [6] **BERGALA, A.** *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes, 2007.
- [7] **BERNAL, A.** “Cibermundo y educación. Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos post modernos” *Teoría de la Educación*, 21, 1 (2009), 71-102.
- [8] **BERNSTEIN, B.** *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid: Morata, 1998.
- [9] **BERNSTEIN, B.** *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata, 2001.
- [10] **BOURDIEU, P.** *Ein soziologischer Selbstversuch.* Frankfurt: Suhrkamp, 2002.
- [11] **BOURDIEU, P.** *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento.* En J. Gimeno y A. Pérez. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (20-36). Madrid: Akal, 2008.
- [12] **BRIGIDO, A.** *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales.* Córdoba: Brujas, 2006.
- [13] **BUCKINGHAM, D.** *Más allá de la tecnología.* Buenos Aires: Manantial, 2008.
- [14] **BUR, A.** “El estudio de casos como parte de un dispositivo pedagógico. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*”, XI (13)(2010), 28-30.
- [15] **BURBULES, N. Y CALLISTER, T.** *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires: Granica, 2001.
- [16] **CABERO, J.; LÓPEZ, E. Y BALLESTEROS, C.** “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)(2009). <http://rusc.uoc.edu>.
- [17] **CABRERA, D.** *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas.* Buenos Aires: Biblos, 2006.
- [18] **CHARTIER, R.** *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación.* Barcelona: Gedisa, 1992.
- [19] **COLL, C.** “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista” *Sinéctica*, 25,(2004) 1-24.
- [20] **COLL, C. Y MARTÍ, E.** 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, 2001.
- [21] **COLL, C.; MAURI, T. Y ONRUBIA, J.** La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico 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, 2008.

- [22] **COLL, C.; ONRUBIA, J. Y MAURI, T.** Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3)(2007), 377-400.
- [23] **CONSTANTINO, G.** “Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial”. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(2006), 241-267.
- [24] **CORTINA, A.** *La Escuela de Fráncfort. Crítica y Utopía*. Síntesis: Madrid., 2008.
- [25] **DA PORTA, E.** “Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura”. *Revista Estudios*, nº 13 (2000) 111-120.
- [26] **DA PORTA, E.** *El lugar imaginario de las TIC en el discurso educativo. Estrategias y Problemáticas*. 10º Congreso REDCOM “Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización”, Salta 4-6 de setiembre, 2000.
- [27] **DAVIS B. Y BREWER, J.** *Electronic discourse: linguistic individuals in virtual space*. New York: SUNY, 1997.
- [28] **DERRIDA, J.** *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, 1988.
- [29] **DÍAZ, M.** Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Temps d'Educació*, nº 2(1989) 352-362.
- [30] **DUHALDE, S.** TIC, discurso y trabajo. Ideología en el mundo laboral. *Argumentos. Revista de crítica social*, 9(2008)
<http://revistasiiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/76/71>.
- [31] **FOUCAULT, M.** *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa, 1990.
- [32] **FULLAT, O.** *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro, 1987.
- [33] **GARCÍA, E.** “Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos: ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías?” *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/4.(2007)
- [34] **GARCÍA, P.** “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(2010), 29-49.
- [35] **GHELLER, S.** *La techno-pedagogía. Aproximación crítica a sus fundamentos teóricos*. Caracas, 2000.
- [36] **GIROUX, H.** *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular, 2005.
- [37] **GUTIÉRREZ, A.** “La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red”. *Comunicação e Sociedade*, 13(2008), 101-118.
- [38] **GUTIÉRREZ, A. Y TYNER, K.** Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38)(2011), 31-39.
- [39] **HALLIDAY, M.** *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1994.
- [40] **HUERGO, J.** Las nuevas tecnologías y la educación (entre la tecnoutopía y la heterotopía). En J. Huergo y M. Fernández (eds.). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. (222-247). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional., 1999.
- [41] **HUERGO, J.** Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política. *Razón y Palabra*, 16(2000).
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/jhuergo16.html>
- [42] **JENKINS, H.** *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

- [43] **KRESS, G.** *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- [44] **LAMIQUIZ V.** "Configuraciones discursivas en textos orales". *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*. 7(7)(1988), 457-467.
- [45] **LANDAU, M.** "Los docentes en los discursos sobre la alfabetización digital". *Razón y Palabra*, 63(2012). <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/mlandau.html>
- [46] **LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M.** *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata, 2008.
- [47] **LUHMANN, N.** *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- [48] **MASTERMAN, L.** *Teaching the Media*. London: Comedia, 1985.
- [49] **MATTELART, A.** "Utopía y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo". *Diálogos de la Comunicación*, 50, (1997) 9-25.
- [50] **MELLA, E.** La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Enfoques Educativos*, 5(1), (2003) 107-114.
- [51] **MOLTÓ, O.** *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, 2012.
- [52] **MORDUCHOWICZ, R.** "LA escuela, los medios y la cultura juvenil". *[Con] textos*, 1(1), (2012) 21-24.
- [53] **NOBLIA, V.** "Conversación y comunidad: los chat en la comunidad virtual". *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 2(1) (2000), 77-92.
- [54] **OCAÑA, P.** "Análisis del discurso en un blog educativo para estudiantes de inglés en E.S.O." *Interlingüística* 18 (2009), 827-833.
- [55] **OLSON, D.** *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- [56] **PICCINI, M.** 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, 1999.
- [57] **REAL, J.** "Posibilidades metodológicas y creatividad en Internet". *Educación y Futuro*, 26(2012), 191-219.
- [58] **REBOLLO, M.** *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum, 2001.
- [59] **REGUILLO, R.** "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo2". *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 17(1999). <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>
- [60] **RIPA, E.** *Los discursos sobre las nuevas tecnologías en contextos educativos ¿Qué hay de nuevo en las nuevas tecnologías?* Madrid: UNED, 2004.
- [61] **SACRISTÁN, A.** *Alfabetismos antiguos y nuevos*. En A. Sacristán (Comp.) *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata, 2013.
- [62] **SOUTO, M. Y OTROS.** *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- [63] **STONE, A.** *Virtual Systems*. In J. Carry y S. Kwinter. (Eds.). *Incorporations*. New York: Zone Books, 1992.
- [64] **TADEU DA SILVA, T.** *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.

- [65] **TOCHON, F. Y BLACK, N.** "Narrative analysis of electronic portfolios: pre-service teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. *CALICO Journal*, 6, (2007) 295-320.
- [66] **TYNER, K.** Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth. In S. Livingstone (ed.). *Digital literacies: Tracing the implications for learners and learning*. (28-36). London: The University of Oxford & the London School of Economics and Political Science, 2008.
- [67] Unesco. *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco, 1996.
- [68] **VAN DIJK, T.** (Comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- [69] **YEREMIAN, A.** "Aproximaciones a la apropiación docente de TIC. Algunas dimensiones para su abordaje". *Question*, 1(31)(2011), 12-19.