

EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN TIEMPOS DE INTERNET: APROXIMACIONES SOCIOSEMIÓTICAS AL ESTUDIO DE LOS PORTALES EDUCATIVOS

María Agustina Sabich

(Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de
Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina)

msabich@sociales.uba.ar

RESUMEN

El siguiente artículo se propone analizar algunas de las operaciones discursivas presentes en un portal educativo del Estado Argentino (*Educ.ar*). Para llevar a cabo dicho estudio, se utilizarán herramientas teórico-metodológicas de la sociosemiótica y ciertos aportes conceptuales desarrollados en el campo de las Tecnologías Educativas y en el área de la Comunicación y la Educación.

Dado el contexto creciente de hipermediación, y de convergencia de medios y de lenguajes, entendemos que las plataformas virtuales constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo de los modelos educativos. Por esta razón, consideramos relevante abordar no solo los contenidos y las estrategias didácticas dinamizados en ellos, sino también, los aspectos formales que configuran su diseño, con el objetivo de optimizar su futura utilización en los diversos niveles de enseñanza y áreas de conocimiento.

Por último, y en función de los resultados obtenidos, en las conclusiones se intentarán efectuar algunos aportes formales para el diseño de los portales educativos con el objetivo de propiciar su perfeccionamiento discursivo, contribuyendo así, a la utilización significativa de las tecnologías educativas en el espacio intra y extra-escolar. Nuestro interés reside, principalmente, en contribuir a la *descentralización del saber* (Martín-Barbero, 2000) y a promover la consolidación de una escuela democrática y participativa (Uranga, 2005).

Palabras clave: Portales educativos; sociosemiótica; discurso pedagógico; TIC; hipermediación.

ABSTRACT

The following article aims to analyze the performance of some of the discursive procedures present in an educational portal of the Argentine State (Educ.ar). To carry out this study, we will use some sociosemiotic tools and some developed conceptual contributions in the field of Educational Technology and in the area of Communication and Education.

Given the growing context of hypermediacy, and convergence of media and languages, we understand that virtual platforms are fundamental to the development of educational models. For this reason, we consider relevant study not only the content and teaching strategies energized in them, but also the formal aspects that shape their design in order to optimize its future use in all levels of education and knowledge areas.

Finally, and depending on the results, the conclusions will try to make some formal input into the design of educational portals in order to promote its discursive development, contributing to the significant use of educational technologies in space intra and extra-school. Our interest lies mainly contribute to the decentralization of knowledge (Martín-Barbero, 2000) and to promote the consolidation of a democratic and participatory school (Uranga, 2005).

Keywords: Educational portals; sociosemiotic; Pedagogic discourse; TIC; Hipermediación.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL SITIO *EDUCAR* Y DE LOS PORTALES EDUCATIVOS¹

El portal educativo *Educ.ar*² es un sitio virtual creado en el año 2000 por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, que desde agosto de 2004,

¹El presente artículo se inscribe dentro del proyecto de investigación UBACyT: "Regímenes de representación mediática: absorciones y transformaciones discursivas" con sede en la Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Ciencias Sociales y cuenta con el financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la misma institución.

² Para visitar el sitio ingresar a: <http://www.educ.ar/>

integra la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)³. El surgimiento de dicha plataforma se debe al interés de incorporar e integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todo el ámbito educativo nacional. Asimismo el portal acompaña el desarrollo de otros programas estatales como *Conectar Igualdad*, *Conectate*, *DeporTv*, *PakaPaka* y *Canal Encuentro*.



FIGURA 1

El interés por el estudio de este sitio –que funcionará a modo de hipótesis a lo largo de este trabajo– se vincula con el hecho de pensar que los medios actuales contribuyen en la conformación de identidades y subjetividades, por tal motivo, es importante estudiar su funcionamiento y las estrategias discursivas dinamizadas en las distintas plataformas destinadas a la enseñanza. Si bien, como sostienen Dussel y Quevedo (2010), en los últimos años puede observarse una tendencia en los estados nacionales de Latinoamérica para desarrollar diferentes programas destinados a la incorporación de tecnologías educativas en el aula⁴ (como mencionamos, en Argentina, el programa *Conectar igualdad*, en Chile el programa *Enlaces*, en Perú el proyecto *Huascarán*, entre otros), se sigue observando la falta de capacitación, la inestabilidad en la conexión y la insuficiencia de políticas

³RELPE es una red latinoamericana de portales educativos que agrupa portales nacionales en más de 16 países de Latinoamérica. Sitio web disponible: <http://www.relpe.org/>

⁴Al respecto, Puiggrós (1995) señala que, hoy por hoy, la escuela contemporánea se muestra *descentrada*, *dispersa* y *debilitada*, producto de una constante tensión entre políticas de estado neoliberales e intervencionistas. En este sentido, el conocimiento se presenta como “desarticulado” porque la escuela ha perdido esa imagen única como “transmisora” de la verdad y, en este contexto, han ingresado otras variables formadoras, como por ejemplo, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. Así es como en la actualidad, la apertura de un escenario mass-mediático también comienza a producir cierta visión sobre un “nosotros” y complejiza el lugar de la institución escolar como *única depositaria del saber*.

públicas que permitan una inclusión genuina de la tecnología en el ámbito educativo.

Por esa razón, el artículo reposará en un doble supuesto: *las características interactivas que distinguen a Internet de los llamados medios masivos no son aprovechadas eficazmente en el diseño de los portales, y la utilización de los portales educativos por parte de estudiantes y docentes resulta ineficiente, en principio, por la falta de estructuración, organización y calidad de los recursos presentes en las plataformas*. Esto contribuye a que los mismos no sean utilizados de manera significativa.

El marco teórico-metodológico seleccionado para la elaboración de este artículo se inscribe dentro de la sociosemiótica, es decir, tomando en consideración la Teoría de los Discursos Sociales (TDS) de Eliseo Verón (1993 [1988]), la cual consiste en "el conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social", o sea, tal como el autor la define, "la dimensión significativa de los fenómenos sociales" (*op. cit.*: 125). En particular, llevaremos adelante un análisis en *producción*, esto es, un análisis que puede delimitar "un campo de efectos posibles de sentido"⁵ (*op. cit.*: 20), o dicho en otros términos, que solo permite inferir el conjunto de reglas de lectura que se aplicaron a un discurso o paquete discursivo en un momento histórico-social determinado. La TDS se ocupa del estudio de los fenómenos sociales en tanto "procesos de producción de sentido", es decir, parte del principio de que dichos procesos se definen por un conjunto de condiciones socio-históricas, cuyas huellas se hacen presentes en los textos a través de marcas.

Para ampliar las formulaciones del teórico argentino, se recurrirá también a los planteos de Verón (1993), quien retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), es decir, la compuesta por ícono, índice y símbolo⁶, hace referencia a los "tres órdenes de funcionamiento significativo", es decir, lo icónico (analogía), lo indicial (contigüidad) y lo simbólico (convencionalidad). A su vez, tomaremos como herramientas metodológicas los aportes de Steimberg (1993) en cuanto a los tres niveles

⁵ Los cuales efectivamente se producen al ser estudiados en el terreno del análisis en reconocimiento.

⁶ Peirce (1978) define al *ícono* como "un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de su propia naturaleza interna. A la vez, entiende al *índice* como "un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de estar en una relación real con éste". Por último, refiere al *símbolo* como aquél que depende de una convención (...)" (*op. cit.*: 60).

de construcción textual que el investigador propone. Para este semiólogo, dichos niveles son: *el retórico, el temático y el enunciativo*. Como destaca el autor, en la actualidad, los tres paquetes de rasgos diferenciados no constituyen “un sistema de relaciones mutuamente excluyentes” sino más bien, un sistema de relaciones *entreveradas*.

1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio de los portales educativos se encuentra en pleno desarrollo y las investigaciones se van transformando a la vez que lo hacen las mismas plataformas, por lo que se trata de un proceso complejo y sumamente dinámico. En este sentido, podríamos afirmar que hoy por hoy la bibliografía específica destinada al análisis de estos sitios virtuales es escasa. Los trabajos encontrados hasta el momento se atienen a elaborar descripciones generales y abarcan cuestiones relativas a las principales propiedades que los caracterizan, las funciones que cumplen y las ventajas o desventajas que presentan. Las obras de Maggio (2005), Sevillano García (2010) y López Guzmán (2013) son algunas de las investigaciones preocupadas por estos temas. La especialista en tecnologías educativas Mariana Maggio, por ejemplo, señala que los portales educativos son *puertas*, entornos virtuales que permiten el acceso a sitios y páginas educativas en soporte digital de variado tipo. También los define como “una comunidad de aprendizaje en Internet”, en los cuales, a partir de la configuración de un discurso común entre docentes, alumnos y expertos, se construye colectivamente el conocimiento. La teórica argentina subraya, además, que la incorporación genuina de la tecnología educativa es condición de *inclusión social*.

Por otro lado, los trabajos de Marquès Graells (2002), Área Moreira (2003), Bedriñana Ascarza (2005) y López Carreño (2007) se focalizan en las características estructurales de los portales educativos, con la finalidad de diferenciarlos de otros sitios virtuales. Actualmente, debido a su expansión en la red, es compleja la tarea de clasificarlos de manera satisfactoria. Sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en que se dividen en dos grandes grupos: *los informativos y los formativos*; los primeros suministran

información de todo tipo a la comunidad educativa (convocatorias, experiencias, concursos, cronogramas), mientras que los segundos ofrecen fundamentalmente materiales didácticos o recursos audiovisuales para el trabajo pedagógico.

Asimismo, el desarrollo de las TIC y los procesos de convergencia digital dieron lugar a otros trabajos teóricos centrados en el estudio de las nuevas prácticas de lectura y escritura; entre ellos se encuentran los de Kress, Leite-García y Van Leeuwen (1997), Burbules y Callister (2001), Kress y Van Leeuwen (2001), Kalman (2003), Jewitt (2005), Bosco (2007); Cassany (2008); Dussel y Quevedo (2010); Manghi Haquin (2011); García Asensio y Palomeque Kovacs (2012). Los aportes de Daniel Cassany y Judith Kalman son de gran importancia teórica, puesto que ambos autores se ocupan de reformular el concepto tradicional de alfabetización⁷. Los investigadores reconocen que son múltiples y variadas las formas actuales de lectura y escritura. Y esto debido a que “en general, la investigación educativa ha prestado mucha atención a las prácticas letradas de la escuela (...) y ha olvidado otros ámbitos y contextos que, pese a tener menos relevancia, también pueden desempeñar un papel significativo” (Cassany, 2008: 11). La mayoría de estos autores acuerdan con el concepto de que ya no es posible hablar de *alfabetización* en términos singulares, sino que debe hacerse en términos de *alfabetizaciones múltiples*. En otras palabras, “alfabetizarse” implica que las personas aprendan a dominar las reglas de escritura y lectura de los distintos dispositivos comunicacionales (lingüísticos y no lingüísticos).

En la medida en que los portales educativos funcionan como “puntos de entrada a Internet” -ya que organizan los contenidos educativos para orientar a los usuarios en la navegación- deben tomarse en consideración, también, algunos de los aportes surgidos de las investigaciones referidas a este nuevo medio; tal es el caso de algunos de los textos de Bolter (1991), Landow (1995), Jenkins (2006), La Ferla (2009); Scolari (2008 y 2012), Manovich ([2001] 2005), Carlón y Fausto Neto (2012), García Fanlo (2012),

⁷De acuerdo con los planteos de Gee (2008), por ejemplo, el concepto tradicional de alfabetización ha sido vinculado, históricamente, con el hecho de concebir a la lectura y a la escritura como las únicas prácticas “legítimas” para acceder al conocimiento.

Giammatteo y Albano (2012), Tascón (2012) y Verón⁸ (2013). En base al relevamiento de un número significativo de estudios previos, el trabajo de Carlos Scolari, *Hipermediaciones*, nos resulta de gran utilidad, puesto que el autor realiza una exhaustiva descripción de las características formales que posee Internet. En particular, nos interesan los conceptos de *reticularidad* (configuración muchos-a-muchos), *interactividad* (participación activa de los usuarios) y *multimedialidad* (convergencia de medios y lenguajes) para ser pensados en referencia a los portales educativos. Según Scolari, mientras que la reticularidad responde a “una red de usuarios interactuando entre sí, mediatizados por documentos compartidos y dispositivos de comunicación” (*op. cit.*: 93), la interactividad puede ser definida como la capacidad que tiene el usuario para transformar el flujo y la forma de presentación de los contenidos en los nuevos medios: “al participar en el control de los contenidos, el usuario de los medios interactivos termina por convertirse en parte de ese contenido” (2008: 98). Por último, la multimedialidad o “convergencia retórica” puede ser entendida como algo que va más allá de la suma de medios en una única pantalla ya que “los lenguajes comienzan a interactuar entre sí y emergen espacios híbridos que pueden dar origen a nuevas formas de comunicación” (*op. cit.*: 104).

En función del relevamiento que hemos realizado, evidenciamos una cierta tendencia “celebratoria” respecto de los usos de la tecnología educativa ya que, según estos estudios, promueven la participación, la interacción y la democratización de la información. Por el contrario, este artículo se focalizará en los *condicionamientos* que operan al interior de los dispositivos digitales para dar cuenta de la especificidad discursiva que los caracteriza con la finalidad de optimizar su futura utilización.

1. UNA IMAGEN DIGITAL SUJETA A LOS TIEMPOS DEL CICLO ESCOLAR: LA CONFIGURACIÓN DE LA PORTADA EN EDUCAR Y SU IMPRONTA ARGUMENTATIVO-PEDAGÓGICA

⁸Es importante advertir que en *La Semiosis Social 2*, Verón (2013) no concibe a Internet como un *nuevo medio*, sino como un dispositivo que está causando una profunda transformación entre los actores y los fenómenos mediáticos. Así, indica: “no lo olvidemos. Internet no es un medio (...), tampoco es un paquete de ‘nuevos medios’ (...), Internet es una mutación en las condiciones de circulación de los fenómenos mediáticos, [que se da] como resultado de una transformación [en] las condiciones de acceso (*op. cit.*: 429).

De acuerdo con las primeras observaciones que pudimos realizar en el sitio de *Educar*, podríamos indicar que la estructura hipertextual-digital que lo caracteriza se expande, se diversifica y se complejiza. Tal como plantea Scolari (2012: 21), "si el texto era antes una entidad sólida, con los límites bien definidos, ahora se transforma en un *flujo* que nos lleva a pensar en una textualidad líquida (...)", la cual se desliza sin principio ni final. Todo parecería conllevar un proceso de lectura extendido y extensible, aunque *demarcado*. Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué condicionamientos operan en esa diversificación? ¿Cuáles son las carencias que presenta?

En primer lugar, podemos destacar que la página de inicio de *Educar* posee una dinámica vertical y presenta "solapas", cuyo funcionamiento se corresponde con las características que, generalmente, manifiesta Internet. En ella se despliegan una multiplicidad de contenidos, como obras literarias de autores, noticias de actualidad, videos educativos "destacados" o "más vistos" y otros elementos que conectan al sitio virtual con las redes sociales. También encontramos algunas revistas específicas de divulgación científica destinadas a los docentes (por ejemplo, *el monitor digital*) y ciertos canales de televisión pertenecientes al estado (como *DeportTV* o *Pakapaka*). Como puede advertirse fácilmente, los insumos que provee el portal educativo quedan "restringidos" solo al ámbito nacional y estatal y no se destacan recursos provenientes de otros países latinoamericanos.

La lógica que opera en este sitio podría vincularse con la forma de organización configurada en la prensa digital, en la cual encontramos *zonas destacadas*, cuya jerarquización icónico-indicial divide los contenidos primarios o "relevantes" de los secundarios o "adicionales", con una predominancia de los primeros por sobre los segundos. Este procedimiento, que orienta y dirige la lectura de los receptores, puede evidenciarse no solo en el tamaño de la tipografía y en las imágenes, sino también, en el uso específico de ciertos colores. Por ejemplo, el recurso más importante o con mayor actualidad se encuentra ubicado en primer término, dispuesto casi a página completa y presenta una diversidad de tonos y de estilos gráficos (entre ellos, podemos mencionar la imagen de apertura o los videos más destacados) y exhibe, a su vez, una dimensión considerablemente amplia,

en relación con los otros componentes. En cambio, los elementos que podríamos situar dentro de los contenidos secundarios suelen aparecer en una zona ubicada al final de la página y presentan una tipografía relativamente pequeña, con un estilo gráfico "sencillo" que emplea tonos opacos u oscuros, como el negro, el blanco y el gris. En este espacio, la información del portal aparece sintetizada y en ella también se incorporan otros datos de interés, como por ejemplo, la sección institucional (en la cual encontramos referencias del funcionamiento general y legal del portal) y la conexión del mismo con *Twitter*, *Facebook* o *Youtube*⁹:

Ahora bien, una cuestión que es importante subrayar con respecto a la página de inicio de *Educar* es que ella *cambia* de acuerdo con *los tiempos del ciclo escolar*. Los contenidos que aquí se manifiestan podríamos organizarlos en tres grandes campos semánticos: el inicio de las clases, el transcurso de las mismas y el receso escolar.

En el comienzo del ciclo, suelen aparecer fotografías vinculadas con tal hecho (entre ellas, las planificaciones, datos útiles de materiales educativos y algunos insumos para preparar las clases). Durante el transcurso del ciclo lectivo, los componentes se diversifican: se incluyen entrevistas a escritores o especialistas, videojuegos educativos, herramientas para perfeccionar el uso de las TIC en el aula, noticias pedagógicas de actualidad, recursos para trabajar algunas fechas patrias, entre otros. Durante el receso escolar, en cambio, las imágenes tienden a manifestar temas extra-curriculares relacionados con el turismo, la seguridad vial, el tiempo de ocio y algunas experiencias vacacionales narradas por los mismos estudiantes.

A título ilustrativo, escogimos la portada correspondiente al receso escolar para efectuar su análisis:

⁹Al respecto, sería interesante para el desarrollo de futuras investigaciones, analizar la relación transmediática de los portales educativos con otras plataformas digitales. Otra cuestión, cuyo estudio sería relevante consistiría en trabajar "los usos" que la comunidad educativa le brinda a estos sitios virtuales, para la cual debería implementarse un análisis en reconocimiento.



FIGURA 2

Como puede observarse, en la *figura 2* se muestra un embotellamiento de tránsito con el que se representa metonímicamente la idea de “saturación” del espacio y de “caos” vehicular. La misma se acompaña del siguiente epígrafe: “*En la vía pública: un conjunto de recursos sobre seguridad vial especialmente dirigido a los chicos y chicas que van a sacar el registro de conducir y útil para todos*”. Siguiendo a Barthes (1986 [1982]), el texto lingüístico pone en juego una función de *relevo*, ya que aporta algunos significados que van “más allá” del contenido que aporta la fotografía, es decir, se propone brindar ciertas informaciones sobre la educación vial para que, en primera instancia, los estudiantes y luego “todos” conozcan “cómo comportarse” en la vía pública, por lo que prevalece de esta manera, un discurso argumentativo-descriptivo.

A nuestro entender, en este recurso encontramos dos construcciones discursivas que son confusas: por un lado, vemos una cierta *discontinuidad lógica* entre la página de inicio y el contenido educativo presentado, en tanto el mismo aparece ubicado en la sección de “docentes” y, sin embargo, se encuentra dirigido al estudiante (“*un conjunto de recursos sobre seguridad vial especialmente dirigido a los chicos y chicas (...)*”). A su vez, en el título del epígrafe se destaca la presencia de una oración unimembre (“en la vía pública”), cuya modalidad enunciativa se acercaría más a la titulación de la discursividad periodística que a la pedagógica. Consideramos que esta imprecisión lógica produciría un *efecto de incertidumbre* al momento de navegar en el sitio web. Posiblemente, dicha imprecisión se deba al hecho

de que el portal no posee una página de inicio "neutra" o "genérica" –a pesar de que *Educar* tiene tres portadas para tres destinatarios distintos, la misma siempre comienza con la de docentes–, en la cual puedan incorporarse documentos comunes para todos los usuarios.

Al interior del recurso es posible encontrar una serie de materiales elaborados por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación de la Nación, tales como secuencias didácticas, guías de preguntas, legislaciones vehiculares y definiciones conceptuales acerca del tránsito. En esta sección sobre "educación vial" hallamos una fuerte presencia del componente indicial, observable en la aparición de colores "vivos" y "variados" como el verde, el amarillo, el celeste y el rosa. Asimismo, la organización interna del documento se muestra agrupada en "cajas" que separan los distintos contenidos. Es decir que, en términos formales, encontramos una organización atractiva para cautivar la atención del destinatario, aunque predominan una serie de falencias en relación con la lógica estructural que el sitio posee. Por ejemplo, nuevamente evidenciamos una cierta *discontinuidad lógica* entre los recursos que se presentan y la sección en la que están ubicados (*estudiantes*), ya que algunos materiales están destinados para los alumnos y otros para los docentes. Por otro lado, es importante destacar que no todos los recursos manifiestan la interactividad que el dispositivo técnico pone a disposición del usuario. Algunos de ellos son distribuidos *lineal y secuencialmente*, esto es, de la misma forma en que podrían ser exhibidos, por ejemplo, en los libros de texto. A su vez, no hay una distinción "formal" o "estilística" entre ellos: algunos utilizan idénticas *thumbnails* (imágenes en miniatura), al tiempo que el modo en el que son titulados no manifiesta la especificidad de cada documento: "*la seguridad vial, un problema de todos*"; "*especiales educar: educación vial*"; "*de la educación vial a la educación del transeúnte*". De esta manera, la construcción semántica y la organización retórico-enunciativa de esta sección no conducirían al ejercicio de acciones que impliquen la "exploración" o la "curiosidad", sino más bien llevarían a pensar que todos los materiales son equivalentes entre sí.

En el mismo sector, podemos encontrar también un videojuego educativo, que a través de la modalidad "pregunta/respuesta", busca introducir el

tema de la seguridad vial. Dicho medio articula "información" con "entretenimiento" y recurre también a la interactividad proactiva del usuario, sacando "provecho" de las posibilidades técnicas que brinda Internet y de un tipo de género, el de los videojuegos, cuyos exponentes resultan familiares y convocantes en especial a los niños y jóvenes. Como indica Buckingham (2008: 120):

"Internet también da lugar a nuevas formas de aprendizaje lúdicas, no solemnes. El aprendizaje a través de la Red es interactivo, más que *un tema de transmisión* (...), no se basa en el suministro de información sino en el *descubrimiento*".

No obstante, es importante no caer en una "mera celebración" de la tecnología educativa, ya que, como plantea el autor, se trata de un terreno que posee ciertas limitaciones y los contenidos no necesariamente son neutrales o confiables. En este caso en particular, el estado nacional –al posicionarse como agente educador y, por lo tanto, como enunciador– efectúa un *recorte* que circunscribe lo que se considera "legítimo" y "digno" de ser enseñado a la comunidad educativa, en este caso, durante el receso escolar; instala pautas de comportamiento, señala "cómo ser un buen ciudadano" o un "conductor responsable". En este sentido, podemos registrar nuevamente la presencia de un discurso de impronta fuertemente argumentativa que construye la figura de un enunciatario-ciudadano comprometido con la seguridad vehicular.

2. LAS PÁGINAS DE INICIO Y SUS DESTINATARIOS: LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA INCLUSIÓN TECNOLÓGICA

Un rasgo distintivo que caracteriza al portal educativo –y que se presenta como prototípico de la discursividad de Internet– es la existencia de *solapas*, a las que se recurre con la finalidad de organizar la información según los intereses de los usuarios. En el caso de *Educar* encontramos cinco: tres que separan a los distintos destinatarios (estudiantes, familias y docentes), una para "noticias" y otra para "televisión". Cada destinatario

cuenta con un grupo específico de *subsolapas*, identificadas, a su vez, con colores e imágenes de portada diferentes (el verde para los docentes, el violeta para las familias y el celeste para los estudiantes):

Esta delimitación, efectuada mediante diferentes “tonos”, podría vincularse con la idea de generar un efecto de “búsqueda rápida”, “identificación” y/o “asociación” de los recursos por parte de los destinatarios a la hora de consultar un archivo educativo. Ahora bien, la pregunta que nos hacemos es ¿en qué medida dicha organización retórico-enunciativa facilita la búsqueda de la información? ¿Se trata de una búsqueda más “agilizadora” que “problematizadora”? ¿Promueve el ejercicio crítico y la reflexión sobre los materiales allí disponibles?

A continuación, veremos cómo funciona lo previamente indicado en las portadas de los usuarios¹⁰.

2.2. Destinatario-docente

La solapa del “destinatario-docente”, representada con el color *verde*, incluye las subsolapas “recursos”, “experiencias”, “convocatorias” y “formación”:



FIGURA 3

¹⁰ En esta oportunidad, solo hemos analizado las portadas de los destinatarios dado que los segmentos “noticias” y “televisión” presentan características similares que podrían resumirse en los segmentos mencionados.

En el nivel retórico, la imagen contribuye a crear una metáfora que reposa sobre una operación básicamente metonímica: la educación como "construcción". Este efecto de sentido se produce a través de la presencia de ciertos elementos (ladrillos de colores, un compás y una cinta métrica). La misma se ve acompañada del epígrafe: "*Tiempo de planificar: además de ser una tarea administrativa, ¿por qué y para qué armar una planificación?*". Aquí, el texto lingüístico invita a los profesores a valorizar la planificación y a que no la consideren como una tarea meramente burocrática. En este sentido, la figura del destinatario-docente se dibuja como un sujeto activo y crítico, que puede vencer los obstáculos rutinarios de la actividad escolar para volverlos significativos y, fundamentalmente, productivos. Es decir que dentro de esta pestaña también encontramos la figura de un sujeto-enunciador que instala pautas de comportamiento en relación con el oficio docente.

Esta idea de planificar, marcada por una fuerte discursividad argumentativa, se ve reforzada al interior de la solapa, donde el texto lingüístico brinda las razones acerca de por qué y cómo planificar, a la vez que visualiza esta práctica educativa, que compete a la tarea docente, como una actividad inherente a la "naturaleza humana": "*Planificar es una actividad humana (...) significa poder anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción (...)*";

Siguiendo los planteos que Verón (2004) formula respecto de los distintos destinatarios correspondientes al discurso político –pero que aquí extendemos a nuestro objeto de estudio–, tanto el componente icónico como el texto lingüístico construyen la figura de un *para-destinatario*¹¹, en la medida en que las estrategias retórico-enunciativas tienden a conformar un discurso fuertemente persuasivo cuyo objetivo sería el de convencer al docente acerca de los beneficios de la planificación. Este procedimiento se realiza mediante dos formas: por un lado, se construye una suerte de

¹¹ El autor clasifica tres "subespecies" de destinatarios: el "pro-destinatario" (contemplado a través de mecanismos de refuerzo de la creencia compartida), el "para-destinatario" (blanco de mecanismos del orden de la persuasión) y el "anti-destinatario" (blanco de los rostros de lo polémico).

silogismo retórico o entinema¹² (*la actividad de planificar es una actividad humana - el proceso de enseñar y de aprender es una actividad humana - por lo tanto, requiere planificación*) y, por el otro, el enunciatario retoma la voz del destinatario-maestro que descrea de la planificación escolar, para refutarla¹³: "*¡Qué lindo sería ser docente si no tuviéramos que planificar!*". Ese acto de "recuperación" de la voz de cierto tipo de docente, podría vincularse con los conceptos de *interaccionismo dialógico* y *polifonía* elaborados por Bajtín (1998 [1979]: 282). Al respecto, el teórico ruso señala:

"(...) en muchas ocasiones, la expresividad de nuestro enunciado se determina no únicamente (a veces no tanto) por el objeto y el sentido del enunciado sino también por los enunciados ajenos emitidos acerca del mismo tema, por los enunciados que contestamos, con los que polemizamos (...). Porque nuestro mismo pensamiento (...) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos (...)"

Entonces, el enunciador que asume la figura de "influenciador"¹⁴ (Bremond, 1982[1970]), recurre al procedimiento de introducir enunciados ajenos con la finalidad de "destruirlos", para modificar o readaptar la conducta del docente. Como puede fácilmente advertirse, la apuesta argumentativo-pedagógica que caracteriza al portal no solo busca enseñar contenidos enciclopedistas sino también modelos de comportamiento a un público diverso.

2.3. Destinatario-familia

El destinatario-familia es representado con el color violeta y cuenta con las subsolapas "escuela", "cursos", "ideas con la compu" y "comunidad". Aquí

¹²“El entinema procura la persuasión, no la demostración; para Aristóteles el entinema se define suficientemente por el carácter *verosímil* de sus premisas (...) es un silogismo basado en verosimilitudes o signos y no sobre lo verdadero o lo inmediato (...), [el mismo funciona] a partir de lo que el público piensa, es decir, a partir de lo probable (...). (Barthes, 1990: 128).

¹³ Siguiendo a Arán (2006: 86), "la forma multiacentuada de las palabras, que cada hablante dota de nuevo sentido al integrarlas en su discurso, será un principio activo de dialogismo, así como la capacidad de respuesta (...) frente al discurso ajeno".

¹⁴ Según Bremond (*op.cit.*: 93), "el ejercicio de una influencia implica una pareja: por una parte, el agente influenciador y por otra, un paciente influenciado (...) la influencia tiende a modificar las disposiciones de la persona influenciada respecto de una situación presente o de acontecimientos futuros en los que pueda participar, ya sea como simple paciente, ya sea como paciente y agente a la vez".

también puede evidenciarse una función de relevo entre el texto lingüístico y la imagen:



FIGURA 4

Como puede notarse en la figura presentada, vemos a tres personas de diferentes edades utilizando dispositivos electrónicos: por detrás, un niño con su madre usando una computadora portátil; adelante, casi en primer plano, una mujer con una tableta tecnológica. La práctica escolar se desplaza aquí hacia la vida familiar, el espacio privado y, posiblemente, el tiempo de ocio. Por otro lado, el texto lingüístico que acompaña la fotografía dice lo siguiente:

“Alfabetización digital en familia, no solo los más chicos utilizan e introducen la innovación tecnológica en las familias, todos colaboramos para integrarlas en nuestra vida diaria. La importancia de compartir los usos, habilidades y experiencias entre las distintas generaciones”.

Podríamos inferir que, a partir del texto lingüístico, se propone la idea de incorporar a la familia en los distintos procesos de inclusión tecnológica. Esta idea se intensifica al interior de la solapa, en la medida en que podemos encontrar una serie de recursos que promueven la idea de la inclusión tecnológica en familia, no solo a nivel icónico (al mostrar un grupo familiar frente a una computadora) sino también a nivel simbólico (a través

de la presencia de diferentes enunciados que invitan a la reflexión sobre este nuevo fenómeno):

“Siempre es bueno estar atentos a lo que hacen los más chicos. A veces cuando decimos que ‘están todo el día con la computadora’ (...) nos olvidamos de que con estos dispositivos pueden estar leyendo, aprendiendo (...). Por eso, el hecho de evitar pensar que están ‘frente a las pantallas’ implica perder el tiempo, es un gran paso. Y tampoco es el único, también es bueno acompañarlos en ese proceso ya que implica construir un espacio de diálogo y de aprendizaje (...)”.

De esta manera, el discurso argumentativo-pedagógico aquí expresado buscaría aportar consejos acerca de los beneficios que brindan las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de desterrar el verosímil de que solo sirven para jugar. La vía persuasiva transcurre por dos “carriles”: en primer lugar, el enunciador intenta remarcar la idea de que el uso de la computadora no se asocie con tiempo perdido y, en segundo término, pretende configurar un modelo de familia que acompañe al niño en las dinámicas de integración tecnológica.

Este procedimiento argumentativo puede evidenciarse, no solo a partir del empleo del “nosotros inclusivo” (que buscaría “suavizar” el carácter dogmático de aquello que se quiere instalar como enunciado “válido”), sino también, del empleo de la *negrita*¹⁵, que remarca el punto de vista del enunciador acerca de lo que considera el “deber ser” de la institución familiar: para esta figura, los padres deben conocer (para eventualmente regularlo) el comportamiento de los hijos (“*siempre es bueno estar atentos a lo que hacen los más chicos*”), pero sin llegar a constituirse como un obstáculo en el desenvolvimiento de sus actividades: “*También es bueno acompañarlos en ese proceso (...)*”. De esta manera, lo didáctico también se extiende a los mayores, al subrayar, en este caso, las ventajas que provocaría el hecho de compartir la tecnología en familia, al tiempo que perfila un hábito conductual que beneficia la relación entre los miembros,

¹⁵Como señala Tosi (2010), “a través del destacado mediante bastardilla o negrita del léxico especializado, ya sean conceptos, ejemplos o términos clave, se evidencia la relación de asimetría [que es] inherente al discurso pedagógico: el autor (...) le indica al lector, en tanto destinatario inexperto, cuál es la información relevante”.

aliviando los enfrentamientos entre generaciones que, por ejemplo, el advenimiento de la adolescencia implica.

El enunciador formula aseveraciones de "sentido común": ("*todos colaboramos en integrarlas a nuestra vida cotidiana*"), y puesto que se propone enseñarle al grupo familiar cómo comportarse ante el incipiente fenómeno de las nuevas tecnologías, se posiciona como enunciador-maestro. El enunciador se convierte así, en un guía que diseña, también, un manual de la vida cotidiana para las madres y los padres de los educandos. El mecanismo, fuertemente argumentativo, tiende a reforzarse en el video que muestra a una niña hablando sobre el uso de la tecnología y cómo, en su actividad diaria, se propone enseñarle a su abuelo, una persona mayor que no cuenta con las mismas competencias que ella para usar las TIC. La joven sostiene que su abuelo aprende de sus indicaciones y ella, a su vez, también aprende de la experiencia de aquél.

Siguiendo un tanto libremente a Barthes (1990), el componente indicial de este apartado apela al "conmover"¹⁶ (usos de primeros planos que acentúan la emotividad de las personas, música de fondo calma y pausada que connota "bienestar" o "equilibrio"), para tematizar la problemática de la brecha generacional entre nietos y abuelos (una problemática que, desde la discursividad del portal, aparece resuelta) y para delinear la "reciprocidad" que puede desarrollar la incorporación de un dispositivo tecnológico en el hogar. Es decir, lo ideológico-pedagógico¹⁷ aquí opera "mostrando", "poniendo en escena", "ejemplificando" conductas socialmente "legítimas".

2.4. Destinatario-estudiante

El destinatario-estudiante es representado con el color celeste y, en su portada, se incluyen las subsolapas "explorá", "participá", "aprendé" y "blog". Como puede advertirse, la mayoría de las denominaciones ponen en juego la función conativa del lenguaje (Jakobson, 1984) al tiempo que introduce un elemento más que no se encuentra en las otras secciones: el uso del "voseo", en lugar del "tuteo" (Gazali, 2007), cuya función buscaría

¹⁶En términos de Barthes (*op.cit.*: 123), "conmover (*animos impellere*) es pensar el mensaje probatorio no en sí mismo sino según su destino, el humor de quién debe recibirlo, en movilizar pruebas subjetivas, morales"

¹⁷Aquí, señalamos esto puesto que lo argumentativo-pedagógico tiene una fuerte impronta "ideológica".

atenuar la asimetría de los sujetos pedagógicos para promover un acercamiento a través del registro coloquial con el alumno.

Siguiendo la lógica argumentativa que atraviesa el portal, podríamos señalar entonces, la existencia de un diálogo particular entre el enunciador y el destinatario: mientras que el primero, es una figura que incentiva la búsqueda y la producción, es decir “predispone” al enunciatario a entrar en escena, el segundo no solo “acciona” sino que también toma decisiones o al menos parecería poder “elegir” sus propios recorridos¹⁸:



FIGURA 5

Las imágenes que encontramos en la solapa de “estudiantes” son coloridas y representan las modalidades estilísticas de un juego animado. El texto lingüístico ubicado debajo dice: “*Te presentamos los desafíos de Emilio, un juego diseñado por los estudiantes de primaria que ganaron el concurso Avatares 2012*”. Esta configuración discursiva, que articula elementos indiciales –para capturar la atención (colores variados, tonos “llamativos”) – con la expresión “como vos”, permite instaurar una fuerte incentivación a la creatividad, al aprendizaje práctico (y lúdico) de saberes tecnológicos y no a la adquisición de conocimientos “enciclopedistas”. En este caso, observamos

¹⁸En este punto, cabe preguntarse: los recorridos efectuados por los destinatarios-usuarios que, como venimos diciendo, se encuentran “delimitados”, ¿Cumplen objetivos? ¿Tienen trayectos definidos?; en definitiva, los contenidos, ¿se usan para “aprender”? De no ser así, ¿para qué se los usa?, ¿habría “prosumidores”? (Toffler, 1980). Las tres últimas preguntas, por supuesto, corresponden a la instancia de reconocimiento y solo podrían ser respondidas en un análisis que hiciera foco en la recepción, es decir, en el “consumo” realmente producido o en la relación efectivamente concretada entre el usuario y el contenido textual.

un claro interés por transmitir informaciones que trascienden los contenidos curriculares. Asimismo, tal como puede verse en la barra de búsqueda ubicada en el margen superior izquierdo de la captura presentada, en esta sección hay una marcada apelación al destinatario: *¿Qué estás buscando?*, un título que no aparecía en las solapas de los docentes o de las familias, por ejemplo. Entonces, cabe señalar que mientras que en las otras secciones, el enunciador se posiciona como una figura que modela conductas legítimas, aquí aparece construido, como guía que favorece la exploración “aventurera”:

La discursividad presente en esta solapa se propone tematizar dos aspectos que tienen correlación con la lógica argumentativa que venimos describiendo: por un lado, vemos una tendencia por representar a un sujeto-joven estudiante “federal” (los alumnos que exhibe la fotografía son del interior y no de la capital del país) y, por otro lado, la idea de subrayar la figura de lo que podríamos llamar un “innovador”. Se percibe un fuerte propósito de incentivar en el destinatario-joven cierta creatividad puesta al servicio del desarrollo científico-tecnológico por lo que la imagen del “estudiante ideal” que se perfila es la de una figura juvenil que está en consonancia con las políticas socioeconómicas de un modelo científico-productivo¹⁹.

Al interior de la solapa, encontramos un video “probatorio” que muestra a los creadores del dispositivo tecnológico. Son alumnos salteños de la escuela n° 3100:

¹⁹ En esta línea, Carli (2008) subraya la idea de que, con el advenimiento de las diversas problemáticas que afectan a los distintos actores sociales, se abren interrogantes respecto de qué corresponde a las prerrogativas del estado, de la sociedad civil y del individuo, cuáles son sus formas y modos de representación y cuál es el papel que desempeña la educación en escenarios de creciente “desresponsabilización”.



FIGURA 6



FIGURA 7

En ambos casos, se trata de videos que ofrecen testimonio acerca del proceso de diseño del aparato tecnológico en cuestión con la finalidad de certificar su existencia. Al igual que los otros destinatarios, el destinatario-alumno también se configura como “para-destinatario”, ya que el enunciador le asigna una identidad específica, lo delimita en un rol, lo persuade: la imagen que el portal construye de él es la de un joven con una fuerte vocación científica que colabora y participa en el crecimiento productivo del país. Aquí, debemos preguntarnos: la representación del joven, ¿es diversa?, ¿construye la puesta en escena de identidades múltiples? ¿Podríamos pensar que *todos* los jóvenes manifiestan esta vocación científico-tecnológica?

3. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo este artículo, hemos intentado describir el funcionamiento discursivo de un portal educativo con la finalidad de relevar algunas de las principales estrategias retóricas, temáticas y enunciativas que lo caracterizan.

La iniciativa de llevar adelante esta investigación estuvo motivada en *dos* razones: la primera se vincula con el interés por conocer los procedimientos discursivos que “organizan” la estructura de la plataforma, y la segunda, tiene que ver con la idea de elaborar algunas sugerencias para optimizar la utilización de los portales educativos y, contribuir de esta manera, a su perfeccionamiento. Al respecto, cabe preguntarse: este medio, ¿se ha

utilizado significativamente? ¿Se ha “explotado” con intensidad su carácter *hipertextual, multimedial, reticular e interactivo*? (Scolari, 2008).

A partir de estos interrogantes, realizaremos una síntesis indicando –según nuestro criterio– cuáles serían las principales carencias, a los efectos de señalar *algunas de las posibles soluciones* para atenuarlas, las cuales desde ya, no pretenden ser definitivas:

En principio, notamos que la estructura general “externa” de *Educar* presenta las particularidades de un manual, en la medida en que se incluye una variedad de niveles educativos (desde el inicial hasta el superior) y de áreas de conocimiento (que van de disciplinas “exactas” a “humanísticas”). El mecanismo constituye un “arma de doble filo” porque, si bien hay una intención de aprovechar la multimedialidad del dispositivo –y de trascender las limitaciones que imponen los formatos impresos–, se evidencian una serie de condicionamientos respecto de la organización y la presentación de los materiales.

Por otro lado, si bien cada destinatario cuenta con un espacio de interés claramente diferenciado, la portada de *Educar siempre* comienza con la de los “docentes”; de esta manera, parecería haber un *enunciario privilegiado*. Según nuestro entender, esto generaría que los otros destinatarios, es decir, los “estudiantes” y las “familias”, no se sientan lo suficientemente interpelados como para usar el dispositivo de acuerdo a sus necesidades. En función de estas consideraciones, sería pertinente incluir, en primer término, una página de *inicio genérica* –la cual podría ir modificándose con relación a los tiempos del ciclo escolar–, luego una portada *selectiva*, y en última instancia, una *página personalizada* correspondiente a la asignatura elegida:

Otra cuestión importante que hemos observado es que la mayoría de los materiales se distribuyen *lineal y secuencialmente*, utilizando por ejemplo, la misma *thumbnail*, lo cual produce un importante efecto de *estandarización*. Sería importante modificar, entonces, dicha disposición, ubicando los componentes, por ejemplo, de manera *circULAR* y mejorando, también, la precisión semántica de los títulos y los copetes para otorgarle mayor especificidad al documento. Por otro lado, sería importante incluir más videojuegos interactivos, que no necesariamente se vinculen con los

intereses de la sociedad o la seguridad ciudadana. Además de este elemento, podrían incorporarse actividades pedagógico-recreativas cercanas a los consumos culturales de los jóvenes, bien sea para problematizar algún fenómeno socio-cultural, bien sea para aprender algún concepto/tema en particular.

En cuanto a las portadas de los usuarios, también encontramos algunas falencias. En el caso del destinatario-estudiante, vimos que la representación del joven es la de un científico innovador que aspira a saberes básicamente productivo-tecnológicos. En esta sección, consideramos que es importante diferenciar *el rango etario*, ya que no es lo mismo la puesta en escena de *jóvenes-niños* que *jóvenes-adolescentes* o *jóvenes-adultos*; en uno o en otro caso, las temáticas son disímiles y abarcan un público con intereses completamente diferentes. Asimismo, evidenciamos que la interconexión de *Educar* se vincula, pura y exclusivamente, con dispositivos que responden a canales del estado nacional, por lo tanto, podrían incorporarse, por ejemplo, "voces latinoamericanas" para ampliar su discursividad democrática y plural.

En lo que respecta a los destinatarios docentes y familias, observamos que la puesta en escena de dichos sujetos se corresponde con la idea de "modelar" conductas socialmente legítimas: en el caso de los profesores, para incentivar un oficio pedagógico "responsable", mientras que en el caso del grupo familiar, para consolidar vínculos "armónicos" y "recíprocos".

En síntesis, podríamos indicar que dado que los portales educativos pueden entenderse como dispositivos tendientes a "des-centrar" y "des-ubicar", en *tiempo* y *espacio*, el saber escolar (Martín-Barbero, 2000), sería necesario indagar las *transformaciones discursivas* que operan en el discurso pedagógico para no caer en meras celebraciones tecnológicas, tal como lo plantea Buckingham. Esto implica alcanzar una articulación teórico-metodológica que visualice no solo los aspectos más "optimistas" de la tecnología educativa sino también los condicionamientos y las limitaciones que operan para optimizar una inclusión genuina y significativa de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Arán, P. O. (2006): *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Área Moreira, M. (2003): "De los webs educativos al material didáctico web", en *Comunicación y Pedagogía*, N° 188, pp. 32-38. Madrid: Centro de Comunicación y Pedagogía.

Bajtín, M. (1998 [1979]): *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.

Barthes, R. (1986 [1982]): *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1990 [1985]): *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

Bedriñana Ascarza, A. (2005): "Técnicas e indicadores para la evaluación de portales educativos en Internet", en *Gestión en el Tercer Milenio*, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas (UNMSM), N° 14, Vol. 7, noviembre, pp. 81-87. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.

Bitonte, M. E. (2009): "Tres aportes a la noción de operaciones: Verón, Fisher, Goodman", en *Figuraciones N° 6*, Revista de teoría y crítica de arte. Buenos Aires: Área de Crítica de Arte (IUNA).

Bolter, J. D. (1991): *Writing space: The Computer, Hypertext and the History of Writing*, Hillsdale (NJ). Lawrence: Erlbaum Associates Publishers.

Bremond, C. (1982 [1970]): "El rol del influenciador", en *Investigaciones retóricas II*. Barcelona: Ediciones de Buenos Aires.

Buckingham, D. (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Carli, S. (2008): "Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de Educación.

Carlón, M. & Fausto Neto, A. (2012): *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación*. Buenos Aires: La Crujía.

Cassany, D. (2008): *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Barcelona: Ministerio de Educación, Gobierno de España.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010): "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", en *VI Foro latinoamericano de educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

García Asensio, M. A & Palomeque Kovacs, C. (2012): "El blog multimodal: la potencialidad comunicativa y de representación de la imagen en interacción con sonidos y texto", en *Tonos digital*, N° 22. Murcia: Universidad de Murcia.

García Fanlo, L. (2012): "Twitter y la rebelión de los ciberfans de Gran Hermano 2.0", en *Las políticas de los internautas*, Carlón, M. y Fausto Neto, A. (Comps.). Buenos Aires: La Crujía.

Gazali, A. (2007): "Los manuales de nivel medio", en *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba: Comunicarte.

Gee, J. P. (2008): *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.

Giammateo, M. & Albano, H. (2012): *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.

Hall, S. (2003): "Introducción. ¿Quién necesita identidad?", en *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jakobson, R. (1984 [1964]): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, Nueva York: University Press.

Jewitt, C. (2005): "Multimodalidad, 'lectura' y 'escritura' para el siglo XXI", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, N° 3, pp. 315-331. Londres: Universidad de Londres.

Kalman, J. (2003): "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, N° 17, Vol. 8, pp. 37-66. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación educativa.

Kress, G, Leite-García, R. & Van Leeuwen, T. (1997): "Semiótica Discursiva", en T. van Dijk (Ed.) *El Discurso como Estructura y Proceso*, pp. 373-416. Barcelona: Gedisa.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001): *El discurso multimodal. Los modos y los medios de comunicación contemporánea*. Londres: Hodder Arnold Publication.

La Ferla, J. (2009): *Cine (y) digital. Aproximaciones a posibles convergencias entre el cinematógrafo y la computadora*. Buenos Aires: Manantial.

Landau, M. (2000): *Las tecnologías de la información y de la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*. Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Landow, G. (1995): *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

López Carreño, R. (2007): "Los portales educativos: clasificación y componentes", en *Anales de documentación*, Vol. 10, pp. 233-244. Murcia: Universidad de Murcia.

López Guzmán, C. (2013): "Los contenidos educativos en los contextos digitales", en *Revista digital Universitaria*, N° 1, Vol. 14, pp. 1-9. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Maggio, M. (2005): "Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro", en *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Manghi Haquin, D. (2011): "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula", en *Revista electrónica Diálogos Educativos*. N° 22, pp. 3-14. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Manovich, L. (2005 [2001]): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

Marquès Graells, P. (2002): "Evaluación en los portales educativos de Internet", en *Pixel-Bit*, N°18. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martín-Barbero, J. (2000): "Ensanchando territorios en Comunicación y Educación", en *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central de IUC. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Peirce, C. S. (1978): *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Puiggrós, A. (1995): *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.

Scolari, C. (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2012): "El texto DIY (Do It Yourself)", en *Medios y artes en la era de la producción colaborativa*. Buenos Aires: La Crujía.

Sevillano García, M. L. (2010): "Los contenidos en los portales educativos", en *Telos*, Nº 84. Madrid: Fundación Telefónica.

Steimberg, O. (1993): *Semiótica de los Medios Masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.

Tascón, M. (dir.) (2012): *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

Toffler, A. (1980): *The third wave*. New York: Bantam books.

Tosi, C. (2010): "Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinar en manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo", en *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Castel y Cubo Editores.

Uranga, W. (2005): "Desarrollo, ciudadanía y democracia: aportes desde la comunicación", *III Congreso Panamericano de Comunicación*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 12 al 16 de agosto 2005. Disponible en actas: http://www.washingtonuranga.com.ar/images/pdfs/prob_2005.pdf

Verón, E. (1993 [1988]): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (2004): *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (2013): *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.