

REPRESENTACIONES CULTURALES DE LAS TIC EN ESTUDIANTES Y PROFESORES DE NIVEL SUPERIOR: EDUCACIÓN VIRTUAL Y EDUCACIÓN PRESENCIAL

Margarita ESPINOSA MENESES, Caridad GARCÍA HERNÁNDEZ y
Eduardo PEÑALOSA CASTRO¹

INTRODUCCIÓN

El presente manuscrito es un avance de investigación sobre el uso y apropiación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) presentado por el grupo de investigación en *Comunicación educativa en sistemas abiertos y a distancia* de la UAM Cuajimalpa. El objetivo de la investigación es analizar las dinámicas culturales que profesores y alumnos desarrollan individual, colectiva e institucionalmente para la incorporación de las TIC en su quehacer académico.²

¹ Departamento de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa. Correos e: mmeneses8@gmail.com; caridadgarcia.66@gmail.com; eduardo.penalosa@gmail.com.

² Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio titulado “Comunicación Educativa: reconocimiento del campo y propuesta para el estudio de problemas prototípicos en entornos mixtos y a distancia”. El objetivo general

En este sentido, aquí nos limitaremos a dar cuenta de la aplicación de un cuestionario piloto a 161 alumnos de instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, como una primera aproximación. Asimismo, para observar la articulación entre la teoría de las representaciones sociales, la metodología –objetivada en la aplicación de un cuestionario– y la obtención de resultados, nos dimos a la tarea de analizar tres de los quince reactivos aplicados. Nos enfocamos en aquéllos que abordan las diferencias que los estudiantes perciben entre la educación virtual y la educación presencial. Este primer momento de la investigación es fundamental para hacer ajustes en el instrumento y en la muestra seleccionada, entre otros aspectos.

CAPITAL CULTURAL Y HABITUS EN LA CONFORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS TIC

De acuerdo con Gilberto Giménez (2010), las representaciones sociales no sólo son un reflejo de la realidad, sino además son resultado de prácticas sociales que a lo largo del tiempo se conforman como estructuras que, de alguna manera, objetivan elementos como el contexto social e ideológico, la posición de los actores sociales en la sociedad, la propia historia del individuo y del grupo de pertenencia, y los intereses puestos en juego.

La perspectiva de Jodelet (2010) agregaría que la interrelación de todos estos elementos genera formas de conocimiento socialmente compartido, tiene una función práctica y aporta a la construcción de una realidad común sobre el conjunto social.

del proyecto es: *analizar la construcción de significados como resultado de procesos de actividad, en ámbitos educativos a nivel superior en México (zona metropolitana), lo cual permitirá evidenciar la forma en que los agentes se apropian de objetos de conocimiento, contando con la mediación de productos culturales tales como herramientas y sistemas de signos.*

El uso y la apropiación de las TIC entre los jóvenes indudablemente responden a una estructura que se ha construido a lo largo del tiempo como una relación multidimensional de lo cultural. Por lo tanto, concebimos la apropiación de las TIC entre jóvenes universitarios en dos niveles: por un lado, el aprendizaje fáctico, objetivado en la alfabetización digital, y por otro lado, la apropiación y reproducción simbólica de estructuras mentales interiorizadas.

En el primer aspecto, la objetivación cultural de las TIC, alude a lo que Pierre Bourdieu (1987) indica como “cultura material”, es decir, formas materiales que adoptan los agentes en la vida cotidiana y en la construcción de identidad. Así vemos que la relación que los jóvenes establecen con las TIC tiene como punto de partida la socialización. Con base en ésta, se construyen “esquemas de percepción, de valoración y de acción” que interiorizan y que constituyen el fundamento de su relación con las TIC, con otros a través de las TIC, de los usos educativos de las TIC, por mencionar algunos ejemplos.

La diferencia que cotidianamente observamos en la familiaridad que las nuevas generaciones tienen respecto a la tecnología, a las generaciones anteriores, deriva justamente de cómo las TIC han pasado a formar parte del *habitus* de niños y jóvenes, es decir, han adquirido este tipo de habilidades y conocimientos hasta encarnarla en algo perdurable, hecha cuerpo –diría Bourdieu (1990)– como una disposición permanente. Al respecto, Gilberto Giménez (2005, 403) señala que “La noción nos recuerda entonces constantemente que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual, y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a modos de pensamiento esencialistas”.

Esta noción de *habitus* se relaciona directamente con la posesión de un capital. Giménez afirma que el *habitus* ya es capital. Lo que nosotros observamos en este contexto es que *habitus* y capital cultural son dos elementos esenciales de las representaciones edificadas por los agentes, en este caso, sobre las TIC. Son

centrales en lo que Vigovsky concibe como el *núcleo* y la *periferia* de las representaciones sociales. El primero entendido como el centro duro de las creencias y valores que orientan la percepción del agente sobre todo cuanto le rodea y le hace actuar en consecuencia. La segunda comprendida como un ámbito para recibir nueva información, resultado de la evolución misma del agente social, que le permite procesarla y, en un momento dado, incorporarla al núcleo o simplemente desecharla.

El *habitus* se hace evidente en las prácticas sociales y culturales. En este caso particular nos interesa observar el uso que los jóvenes universitarios le dan a las TIC como parte de una estructura social representada por la institución educativa,³ y que se manifiesta en prácticas académicas concretas, como es el uso de las plataformas tecnológicas en la educación virtual.

Se entiende por *habitus* a la generación de prácticas orientadas por una especie de sentido común manejado dentro de las estructuras sociales; es la activación de representaciones construidas socialmente. Se basa en la incorporación de lo social como resultado del espacio que cada sujeto ocupa en un campo determinado e incorpora hábitos que aprende de la observación, de la convivencia, de las condiciones que imponen, en este caso en particular, los profesores, los directivos, los compañeros, quienes generan una manera de percibir, pensar, concebir y producir las cosas, o lo que Bourdieu concibe como *arbitrario cultural*⁴

³ Si bien en este texto no se aborda el vínculo con la institución como la estructura que enmarca las relaciones entre agentes y TIC, la consideramos como una referencia necesaria. Esperamos incorporar dicho enfoque en un avance posterior de esta investigación, pues no es un tema nuevo para nosotros. Al respecto elaboramos un artículo donde aplicamos la cultura institucional como elemento del *habitus* y de las prácticas educativas en la UAM Cuajimalpa, como elemento de nuestro trabajo de investigación. Véase García, C y Peñalosa, E. (2010, enero-junio). *El modelo educativo de la universidad como estructura fundamental de la enseñanza de la comunicación*, en Revista ALAIC, año VI, n° 10, pp. 124-135.

⁴ Por “arbitrario cultural” Bourdieu entiende los significados seleccionados de manera arbitraria que definen objetivamente una cultura. Dicha selección se gesta a partir de las condiciones sociales donde adquieren coherencia. El arbi-

(Bourdieu 2002). Son formas simbólicas que contienen significados culturales que se expresan de múltiples maneras: modos de comportamiento, prácticas sociales, usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, objetos y artefactos. En el caso de la comunicación educativa hay diferentes soportes simbólicos como son los medios de transmisión de la información formal, no formal e informal, por ejemplo los libros, la tecnología, el discurso, el tiempo libre en espacios educativos, entre otros.

El uso de las tecnologías es más que un hábito, es decir: algo repetitivo, mecánico y reproductor. Hay que entenderlo como hecho *habitus*, lo que implica que es *poderosamente generador*. Tien de a reproducir la lógica que hay tras el uso de la tecnología, pero es transformador en el momento en que esta práctica de apropiación conlleva condiciones sociales que le imprimen connotación. Además del mero uso mecánico, implica el conocimiento de las condiciones de producción y del conocimiento que se requiere para entrar en relaciones sociales específicas.

Bajo estos supuestos teóricos nos planteamos la tarea de aplicar un cuestionario a jóvenes universitarios que nos diera información sobre el uso de las TIC y sobre sus representaciones sociales en IES públicas y privadas. Así lo especificamos en el siguiente apartado.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A UN GRUPO PILOTO: UNIVERSITARIOS Y TIC EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Para conocer en un primer momento los usos que los jóvenes universitarios hacen de la tecnología en escenarios como la educación virtual, elaboramos un cuestionario de quince preguntas que abordan diferentes niveles: formas de aprendizaje o de incor-

trario cultural es producto del enfrentamiento entre los grupos que detentan el poder y es expresión de los intereses objetivos materiales y simbólicos de los grupos dominantes (Bourdieu y Passeron 1998).

poración de las TIC a sus actividades diarias, usos cotidianos de las tic, logística e infraestructura y usos en el ámbito educativo a través de plataformas digitales.

Como uno de los propósitos principales consistía en probar el instrumento para su afinación, decidimos concentrarnos en este momento, en aquellos reactivos que nos dieran información sobre la percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC en educación virtual y su diferencia con la educación presencial.

Se aplicaron 161 cuestionarios en las siguientes IES:

IES PÚBLICAS		IES PRIVADAS	
UNAM	47	ITESM Campus Ciudad de México	30
UAM Cuajimalpa	60	ITESM Campus Santa Fe	24

Cuadro 1. Distribución de cuestionarios por IES

Las IES fueron seleccionadas bajo el criterio de considerarlas universidades importantes del país. La UNAM y la UAM (ésta última, nuestra casa de estudios) son dos instituciones públicas de carácter federal, con una amplia oferta de planes de estudio. Y en el caso del ITESM es conocida su trayectoria educativa relacionada con la tecnología. En este primer momento, decidimos concentrarnos en la Ciudad de México.

Consideramos que los capitales culturales institucionales que se fomentan en las diferentes IES son distintos y que tendrían que manifestarse en las respuestas de los entrevistados, sin embargo, no logramos percibir distinciones de fondo en los usos que los estudiantes hacen de las TIC en el entorno educativo. Ésta fue la principal aportación de tipo metodológico que tendremos que corregir en ejercicios subsecuentes. Aun así encontramos resultados interesantes en el uso pedagógico de las TIC, lo que muestra la percepción que los estudiantes tienen de la educación virtual en comparación con la educación presencial.

LAS TIC COMO REPRESENTACIONES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE IES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Los datos arrojados por las entrevistas indican que si bien los estudiantes de IES públicas e IES privadas se apropiaron por distintas vías de las TIC, en diferentes contextos sociales, culturales y económicos, hay un ámbito en el que se identifican: el educativo.

La tendencia de las respuestas señalan que los alumnos consideran que las TIC pueden llegar a ser buenas herramientas para la educación, que logran contener más información que un curso presencial, que tienen la capacidad de llegar a un mayor número de personas dispersas en diferentes puntos geográficos del país, sin embargo, al comparar la educación virtual con la presencial existe un rechazo en a la idea de que el aprendizaje sea igual o mejor que el ofrecido por la educación presencial.

Los autores de un estudio nacional auspiciado por la SEP, titulado *Representaciones y significados de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela primaria y secundaria*, quienes fueron coordinados por Diego Lizarazo de la UAM Xochimilco, abordan el problema de apropiación de las TIC como un asunto de *tecno-cultura* en la cual destacan dos aspectos: por un lado, el entramado tecnológico al que aluden, articulándose en complejas redes entre diferentes dispositivos que propician la remediación o contaminación –por así llamarlas– de diferentes formas o medios de comunicación y, por otro lado, las consecuentes relaciones sociales que se desprenden de su acercamiento y uso. Es decir, es imposible comprender las TIC únicamente desde una visión de la “maquinaria” en sí misma, como señero elemento determinante de su apropiación, sino que inevitablemente conlleva la exploración de variables históricas, sociales y culturales, entorno fundamental de su manifestación.

En el caso de los alumnos que actualmente cursan la educación superior (con base en las entrevistas realizadas en nuestro estudio) podemos observar que su apropiación sobre las TIC se

dio fundamentalmente por la coyuntura del momento histórico entre el avance tecnológico y su generación, por la ubicación geográfica de la mayoría de los estudiantes entrevistados (Ciudad de México), incluso por su condición como universitarios y las exigencias del sistema educativo. Estos son aspectos que constituyen procesos de realidades sociales que son materializadas a la vez que interiorizadas por los actores.

Por una parte, hacen referencia a mundos objetivados, es decir, a reglas e instituciones que operan más allá de los individuos, que imponen límites y márgenes de acción, como son concretamente, por ejemplo, los cursos en línea. Y por otro lado hay un ámbito más flexible y móvil que constantemente actualiza la conformación de representaciones sociales en torno al uso de las TIC, como ocurre con las redes sociales y Youtube, por mencionar algunos casos. Estos elementos que Giménez (2010) –al igual que otros estudiosos del tema– llama la *periferia* de las representaciones sociales “están constituidos por estereotipos, creencias e informaciones cuya función principal parece ser la de proteger al núcleo acogiendo, acomodando y absorbiendo, en primera instancia, las novedades incómodas”.

En la relación entre el núcleo central y la periferia en el uso de las TIC, los actores fraguan e intercambian diferentes tipos de capital cultural, objetivado, incorporado y hasta institucionalizado,⁵ para el caso del uso de la tecnología en el ámbito educativo. A la vez que se suscriben mundos interiorizados, subjetivos, que irradian percepciones y conocimientos sobre sus representaciones de las TIC, la educación, y de las TIC en la educación.

⁵ Bourdieu explica que el capital cultural incorporado es bajo “la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, las cuales son huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar– propiedades totalmente originales” (Bourdieu 1987, 12).

El resultado de las entrevistas muestra el carácter lúdico que tienen las TIC en los estudiantes universitarios, se manifiestan a favor de su uso en diferentes ámbitos, el social, el profesional, incluso el educativo.

Sin embargo, en este último aspecto observamos una contradicción que, evidentemente tiene que ver con la representación culturalmente construida a lo largo de sus trayectorias como estudiantes. Conciben que la figura del profesor es importante en su formación académica. Su inmersión en el sistema educativo desde niños se ha basado en procesos de enseñanza-aprendizaje que han girado en torno a la relación con el profesor (como figura legítima de autoridad y/o autoritaria) con el alumno.

Éste ha sido el principio de toda lógica en las prácticas académicas, arraigado como sistema de disposiciones construidas a lo largo del tiempo que ha dado fundamento a prácticas y conductas en el contexto educativo. Este principio ha sido más fuerte y consistente que la incorporación de las TIC en el proceso educativo. Se ha intentado modificar el enfoque en los modelos educativos, colocando al alumno en el blanco del proceso, confiriéndole particular importancia a la autonomía: el estudiante como responsable de su propio aprendizaje y el profesor como orientador del proceso.

Aun cuando diversas IES han planeado y diseñado acciones con este fin, el sistema de disposiciones de las prácticas académicas continúa arraigado en una conducta absolutamente regular: la relación de cercanía entre alumnos y profesores.

En el estudio piloto en el que incluimos estudiantes de diferentes licenciaturas, en las IES públicas y privadas antes mencionadas, se manifiesta que:

- las TIC tienen una trayectoria histórica desde la década de los 80 que las legitiman como herramientas necesarias para el desarrollo académico y profesional,
- como formas sociales producto del devenir de la tecnología en los diferentes ámbitos de la vida social y, particularmente,

del educativo; han sido reproducidas y apropiadas como prácticas e interacciones cotidianas,

- en consecuencia, son una herencia del pasado sobre la que han ido adicionándose nuevos usos y concepciones.
 - Sobre este aspecto hubo declaraciones como las siguientes:
- a. La concepción que se tiene de la figura y quehacer del profesor. En este ámbito encontramos la mayor argumentación de su rechazo a la eficiencia de la Educación virtual. Si bien el 43.1%⁶ de los entrevistados en IES públicas y el 57.6 % de los entrevistados en IES privadas señalan que sí tomarían un curso virtual, el 45.4% de los entrevistados en IES públicas y el 33.1% de los entrevistados IES privadas afirman que este tipo de educación es menos eficaz que la educación presencial, debido, sobre todo, a la ausencia del profesor, según se expone en el siguiente cuadro.

b.

ESCUELAS PÚBLICAS		ESCUELAS PRIVADAS	
UAM	UNAM	ITESM-CCM	ITESM-SF
No: 48.3%	No: 42.5	No: 30%	No: 33.3%
Sí: 41.6%	Sí: 44.6 %	Sí: 53.3%	Sí: 62%
Quizá: 10%	Quizá: 12.7%	Quizá: 16.6 %	Quizá: 4.1%

Cuadro 2. Distribución de las respuestas ante la pregunta:

¿Tomarías un curso en educación virtual?

Al respecto declaran que en los cursos en línea:

- no hay una figura de autoridad
- no siempre existe una retroalimentación
- no hay una persona que te presione

⁶ De todos los porcentajes relacionados con el cuadro 2, se presentan los promedios.

- no te resuelven tus dudas inmediatamente
 - hace falta un maestro que explique
 - necesitas orientación del maestro
 - la presencia del profesor enriquece el aprendizaje
 - presencialmente se cuenta con una persona preparada (es decir, virtualmente no se está seguro de ello)
 - se requiere del contacto con el profesor y los compañeros
- c. De esta forma podemos observar la representación socializada que se tiene del quehacer del profesor: él es la figura de autoridad que explica y orienta, pero también que presiona la tarea del alumno. El autoaprendizaje queda totalmente desdibujado.
- d. Otro de los argumentos por el cual se rechaza la Educación virtual es por la concepción que se tiene del alumno. Observamos que los educandos se asumen como distraídos, supeditados a una autoridad, rehúsan la responsabilidad de dirigir, llevar su propio aprendizaje. Al respecto sus declaraciones fueron:
- se requiere compromiso
 - primero debemos educarnos para ser autodidactas
 - es mucha responsabilidad
 - hay más distracciones
 - no se tiene presión
 - en México no se tiene cultura de autonomía
 - si el maestro exige le echas más ganas

A través de estas respuestas podemos reconstruir la representación que se tienen los estudiantes de sí mismos, la cual esencialmente se mueve en torno a la disciplina: el alumno no se autorregula, por lo que necesita de diversas coacciones que lo obliguen a realizar sus actividades.

e. El último ámbito de argumentación para rechazar la educación en línea se refiere al diseño de los cursos.

Los entrevistados afirman que los contenidos de aprendizaje no son los suficientes o su revisión es somera. Declaran lo siguiente:

- la cantidad de información es menor
- la distribución del tiempo en la presencial es mejor
- la información no es explícita
- se revisan menos temas y con menor profundidad
- es fácil copiar en las tareas

Observamos aquí representaciones en torno a tres elementos primordiales en la educación: el profesor, el alumno y el diseño del curso. De los entrevistados de IES públicas el 60.7% y de IES privadas opinan que la educación virtual es menos eficaz. De acuerdo a sus declaraciones, los entrevistados conciben la educación de una forma muy tradicional en la cual el profesor ejerce un rol activo de poder, dirección y conocimiento, en tanto que el alumno se presenta como un ser dependiente de la figura del profesor.

Es importante señalar que, de acuerdo al *cuadro 3*, el 18.6% de los entrevistados de IES públicas y el 16.6% de entrevistados en IES privadas conciben la educación virtual igual de eficiente que la presencial, pues señalan básicamente que el aprendizaje está en el entorno (en el diseño) no en el profesor, y que todo es una cuestión de actitud por parte del alumno.

IES públicas	IES privadas
Más eficaz: 4.6 %	Más eficaz: 0%
Menos eficaz: 60.7%	Menos eficaz: 74%
Igual: 18.6%	Igual: 16.6%
Depende: 8.4%	Depende: 27%
No sé: 7.4%	No sé: 0%

Cuadro 3. Eficacia de la educación virtual respecto a la educación presencial

Sólo el 4.6% de los entrevistados en las IES públicas responde que la educación virtual es más eficaz que la presencial por las siguientes razones:

- te enseña a ser autodidacta
- existe una relación directa con los textos
- se rompe con la estructura de espacio y tiempo
- gran accesibilidad de información

Estas razones apuntan a características específicas de la tecnología, las cuales son altamente valoradas para el aprendizaje, aunque esto sólo sea por un 4.6% de los entrevistados.

El porcentaje restante de la entrevistas corresponde a las respuestas de “no sé” o “depende”.

CONCLUSIONES

Las representaciones que los universitarios han configurado socialmente sobre el uso de las TIC en el ámbito educativo constituyen un capital cultural interiorizado y puesto en juego de acuerdo al lugar que el actor ocupa en las relaciones con otros (profesor, compañeros, directivos o funcionarios). Dicho capital forma parte importante de un esquema de percepción sobre la realidad académica, sobre la comunicación que los estudiantes realizan en el entorno educativo e, incluso, sobre un proceso de reflexión y análisis intersubjetivo, importante en el proceso de legitimación de las TIC como herramientas de trabajo y de comunicación en entornos académicos. En este contexto, se observa que la mayoría de los estudiantes reconoce los siguientes usos de las plataformas educativas. Éstas son utilizadas para:

- subir tareas
- revisar las instrucciones

- comunicarse con los compañeros
- descargar archivos
- hacer exámenes
- comunicarse con el profesor
- mantenerse al tanto de la información

Se observa, pues, que los estudiantes han interiorizado las plataformas como herramientas que les son útiles en su ámbito académico. Es importante recordar que los actores se apropian realmente de las TIC cuando éstas se constituyen justamente como un capital cultural incorporado, es decir, hay un trabajo de inversión del sujeto a lo largo del tiempo. Es un trabajo personal a raíz de una representación social sobre la tecnología vista como algo transformador del ser. Bourdieu, (1987, 13) diría “una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito”.

Los estudiantes universitarios valoran el uso de las tecnologías en forma casi espontánea; ellos llegaron al mundo cuando las TIC iniciaban históricamente un fuerte proceso de legitimación como herramientas en un mundo globalizado en lo que Jeremy Rifkin (1999) define como era del acceso, es decir, aquella donde las relaciones comerciales, el comportamiento de la política, la identidad humana, la generación de la cultura, la socialización de los individuos, la vida laboral y la trayectoria académica se han visto modificadas de cierta forma por la llegada particularmente de internet, y en general por los avances en las tecnologías digitales.

El uso y, especialmente, la apropiación de las TIC forman parte de una organización social de significados interiorizados, que se manifiestan en diferentes entornos –además del educativo– en forma más o menos estable, como esquemas o representaciones compartidas, en este caso entre jóvenes universitarios y “objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez 2010, 135).

La tendencia homogénea en las respuestas de los entrevistados de IES públicas y de IES privadas nos lleva a pensar que la

cultura en torno a las tecnologías, en esta generación, ha conformado una estructura cognitiva y un sistema simbólico que se expresan en pensamientos, percepción y acciones concretas. Todos ellos manifiestan que utilizan la computadora, por ejemplo, para acceder a lo que nosotros reconocemos como tres esferas específicas: ámbito social (redes sociales, *messenger*), ámbito lúdico (jugar, descargar música, ver películas) y el ámbito educativo (editar, graficar, programar, investigar, tomar apuntes). Esto nos muestra que para estos estudiantes universitarios las TIC forman parte de su *habitus* en tanto que son esquemas sistemáticos que metódica e históricamente se han incorporado como capital cultural, independientemente de la vía por la cual adquirieron la habilidad de apropiarla.

Lo que apreciamos es una fuerte contraposición entre dos ámbitos de su *habitus*, por así decirlo: por una parte esta incursión casi orgánica en las TIC con un marcado uso social y lúdico en primer término, y educativo, en un segundo lugar. La apropiación de las TIC requieren, además de conocimientos meramente técnicos, autonomía en el aprendizaje y desarrollo del uso de los medios digitales como herramientas para la construcción de conocimiento mediante la interacción con los elementos de los ámbitos educativo y cultural.⁷

El entorno educativo lo constituyen los programas, actores, actividades y herramientas con lo cual los estudiantes interactúan en el proceso de construcción de conocimientos y significados académicos; asimismo, los estudiantes participan en comunidades dentro y fuera de la escuela, que representan otra dimensión del análisis de las interacciones educativas: el nivel cultural, en el cual el estudiante participa en las actividades de construcción de significados mediante el intercambio simbólico.

⁷ Como pueden ser el social, el político, el económico, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre. 1987. "Los tres estados del capital cultural". En *Sociológica*, año 2, N° 5, UAM-Azcapotzalco.
- . 2002. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CABERO, Almenara, Julio 2007. "La interacción en el aprendizaje en Red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". Recuperado el 08 de enero de 2011, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca18.pdf>.
- CONSEJO DE ESPECIALISTAS PARA LA EDUCACIÓN. 2006. *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DIJKT, Teun van. 2005. *El discurso como interacción social*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRA GRAVIÉ, Ramón. s/f. "Hacia nuevos ambientes de aprendizaje". Acceso el 10 de abril de 2011. http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/nuevos_ambientes.pdf.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. 2001. "La educación a distancia: de la teoría a la práctica". Acceso el 10 de abril de 2011, http://148.201.94.3:8991/F?func=direct&t_base=ITE01&doc_number=000152527.
- GARRISON, Randy. 2000. "Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1: 1-17.
- GIMÉNEZ, Gilberto (ed.). 2010. *La sociología hoy*. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- . 2005. *Teoría de análisis de la cultura*. Vol. I. México: CONACULTA-ICOCULT.
- HOLMBERG, Borge. 2000. "Status and trends of distance-education research" en E. Wagner, y A. Szücs (Eds.), *Research and innovation in open and distance learning 1-5*. Prague: European Distance education Network.

- JOAS, Hans 2009. "Interaccionismo simbólico". En Giddens, Anthony, *et al. La teoría social hoy*. Barcelona: Alianza Editorial.
- JODELET, Denisse. 2010. "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En Gilberto Giménez *et al. La sociología hoy: debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- LIZARAZO, Diego. 2010. *Representaciones y significados de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela primaria y secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- MOORE, Michael. 1989. citado por Jesús Salinas "El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales" p. 165, en *Redes de comunicación en la enseñanza*. Francisco Martínez Sánchez (compilador). 2003. Barcelona: Paidós.
- RIFKIN, Jeremy. 2000. *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- RITZER, George. 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- SABA, Farhad. 2000. "Research in distance education: a status report." *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1: 1-9.
- SCOLARI, Carlos Alberto 2008. *Hipermediaciones. Elementos de una teoría de la comunicación digital interactiva*. España: Gedisa.
- SIERRA, Francisco. Febrero 2000. "Comunicación educativa y economía política. Apuntes sobre políticas culturales e innovación tecnológica". *Revista Latina de comunicación social*, núm. 2: 78-108.
- TOMLIN, Forrest, Pu MING MING y Kim MYUNG HEE. 2001. "Semántica del discurso". En Teun A van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.