

Un Acercamiento, Desde La Comunicación Educativa, Al Uso De Las TIC En La Educación Superior

One Approach, From The Educational Communication, The Use Of ICT in Higher Education

Margarita Espinosa Meneses

mepinosa@correo.cua.uam.mx

Universidad Tecnológica de Monterrey

Caridad García Hernández

ccargia@correo.cua.uam.mx

Universidad Tecnológica de Monterrey

Resumen

Las tecnologías digitales han irrumpido en los diversos ámbitos de nuestras vidas. En el ámbito educativo, estas herramientas han sido vistas como una opción que permite incrementar la cobertura educativa a nivel superior en México, así como la calidad educativa. Sin embargo diversos estudios reflejan que su uso y adopción no ha sido del todo satisfactoria. A partir de ello, este texto revisa un caso específico: el ámbito de los docentes de la UAM. Se registra (con base en 36 entrevistas) que los docentes significan las TIC con diversos sentidos, a partir de la forma en que han interactuado con esas herramientas; ello ha incidido en la apropiación de estas tecnologías. Los resultados se interpretan a partir de tres conceptos operativos: campo, habitus y representaciones sociales.

Palabras clave: Campo, habitus y representaciones sociales; adopción de las TIC; profesores y apropiación de las TIC.

Abstract

Digital technologies have invaded many areas of our lives. In education, these tools have been seen as an option to increase educational coverage at senior level in Mexico as well as the quality of education. However, various studies show that usage and adoption has not been entirely satisfactory. In this context, this article explores a

specific case: the field of teachers UAM. It is recorded (based on analysis of 36 interviews) teachers ICT mean different ways, from the way they interacted with those tools; this has influenced the adoption of these technologies. The results are interpreted from three operational concepts: field, habitus and social representations.

Keywords: Field, habitus and social representations; ICT adoption; teachers and appropriation of ICT.

Introducción

El tema de la educación superior en México tiene rezagos importantes. En este ámbito encontramos déficit en la cobertura, poca inversión y baja calidad (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006). La cobertura educativa ha sido un reclamo social para el gobierno. Si bien ésta ha ido incrementándose (del 21.6 % que se reportó en el año 2000 pasó al 32.8% en el 2012, según cifras de la SEP. Se estima que en el 2013 haya llegado a 35% de cobertura) sigue siendo insuficiente para las necesidades del país. Canales Sánchez (2013) afirma que sólo tres de cada 10 mexicanos de entre 19 y 23 años tienen acceso a la educación superior. Comparativamente con otros países, el rezago de México se hace más patente: EU cuenta con un 83% de cobertura; España 71%; Argentina 68%; Cuba 63%; Panamá 45%; Colombia 37%; México 32.8% (SEP), según datos hasta el 2012.

Ante esta situación, y con la meta del gobierno federal de aumentar la cobertura a un 40% para el 2018, la SEP propone incrementar la oferta educativa no escolarizada. Autores como Garrison (2000), Saba (2000) y Holmberg (2004) han declarado, en el mismo sentido, que el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) es una opción viable para la generación de oferta educativa a distancia o mixta (blended). Señalan que ello ayudaría a resolver problemas de acceso, calidad y costo presentes en nuestros sistemas educativos. Sin embargo, en el ámbito de la docencia estas ideas no parecen del todo factibles; pues además de que las escuelas públicas no cuentan con el equipamiento suficiente, no todos los docentes ven en las TIC un camino certero para que aumente la calidad educativa, y con ello la cobertura. ¿Cuáles son las razones que sostienen esas posiciones? El presente texto inspecciona ese ámbito: los elementos que ejercen presión, por un lado para que la adopción de las TIC se realice y, por el otro, los factores que se oponen a ello. Se busca entender este ámbito a partir del marco de la comunicación educativa.

La comunicación y la educación: dos ámbitos que confluyen

La comunicación y la educación como espacios teóricos tienen una larga historia compartida de preocupaciones y objetos de investigación. Desde la invención de la imprenta, el correo y la mensajería, la incorporación de la radio y la televisión, hasta el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Lo anterior resulta comprensible si observamos que el proceso comunicativo ha estado siempre implicado en el discurso pedagógico, pues como lo señala Crovi:

enseñar significa mostrar, señalar o distinguir algo o a alguien en un proceso de múltiples interacciones que implica tanto enseñanza (del docente) como aprendizaje (de los discentes)...la comunicación constituye una práctica social por medio de la cual se produce [ese] intercambio simbólico entre interlocutores. (2007, p.5)

En los dos ámbitos, educativo y comunicativo, el eje del proceso se sitúa en el intercambio simbólico. Así, resulta lógico señalar que los factores comunicativos tales como la forma en que se organizan los discursos educativos (de instituciones escolares a docentes; de docentes a alumnos); el medio por el cual se transmiten; el marco institucional en el que se realizan las interacciones; los conocimientos del emisor (de su disciplina, del área pedagógica, del ámbito de las tecnologías digitales) y los saberes del destinatario de los mensajes educativos, son elementos significativos que inciden en el proceso del aprendizaje.

Por ser el ámbito educativo un área en la que imperan las reglas, las relaciones, las interacciones comunicativas proponemos, en este estudio, tres conceptos operativos que consideramos nos ayudan a explicar, a partir de esas interacciones y significados puestos en juego, la aceptación o rechazo de los docentes con respecto al uso de las TIC en su labor pedagógica. Observamos que el uso, aceptación e incorporación de estas herramientas a su práctica docente depende de lo que estas herramientas les signifiquen y si les han sido impuestas o no.

Así, nos apoyamos aquí en los conceptos de: representaciones sociales (Moscovici, 1979), habitus (Bourdieu, 1990) y campo (Bourdieu, 1995), pues vemos en estas tres nociones un camino que permite explicar el actuar de los individuos. Por ejemplo, tenemos que los agentes se forman ideas, concepciones, formas de pensamiento (representaciones), a partir de la manera en que se relacionan con su contexto. Como resultado de ello hay una interiorización de reglas y estrategias en cuanto a la manera como interpretan su realidad (habitus) y ello les permite desarrollarse y actuar en un campo específico. Es necesario destacar que entre estos elementos existe una relación de inclusión, conformando un sistema que permite observar lo que para Bourdieu (1990) es un doble movimiento de la mirada constructivista: la interiorización de la exterioridad (habitus) y la exteriorización de la interioridad (campo). Revisemos de manera más detallada estos conceptos.

Las representaciones sociales pueden ser entendidas como un conjunto de ideas y saberes que un grupo tiene y comparte, y con base en ellas actúa. Moscovici las define en 1979 (p. 18) como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios". De acuerdo con Gilberto Giménez (2010), las representaciones sociales son un reflejo de la realidad, el cual se constituye a partir 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/o del grupo de pertenencia y los intereses puestos en juego. Jodelet (2010) aclara que en la interrelación de todos estos elementos se generan formas de conocimiento socialmente compartido que tienen una función práctica y aportan a la construcción de una realidad común del conjunto social.

La importancia de las representaciones sociales, entonces, radica en que las personas actúan, toman decisiones con base las concepciones que tienen de determinada entidad. Por ello, es importante conocer cómo ha sido la manera en que los docentes se relacionaron primeramente con las TIC para comprender los significados que a ellos les representan. Sentidos que van más allá de la descripción misma de lo que son estas herramientas; por ejemplo las características de algunas tecnologías digitales han sido descritas detalladamente por diversos autores. Cabero (2001, p. 302) señala que estas tecnologías se caracterizan por su inmaterialidad, interconexión, interactividad, instantaneidad; por tener elevados parámetros de calidad de imagen y de sonido; por su capacidad de almacenamiento, porque dan paso a la creación de nuevos lenguajes expresivos (ruptura de la linealidad expresiva). Sin embargo, veremos más adelante que no todos los docentes las conceptualizan de esta manera, lo cual repercute en su adopción.

El habitus es entendido como una serie de esquemas que constriñen la manera de pensar de sentir y de actuar de las personas. Se podría decir que es la activación de representaciones construidas socialmente. El habitus se forma mediante la incorporación de lo social, así el hecho de que cada sujeto ocupa un lugar determinado en el campo, lo hace encarnar hábitos aprendidos mediante la observación, la convivencia, las condiciones que imponen, los compañeros con quienes se relaciona; todo ello genera en el individuo una manera de percibir, de pensar, y producir las cosas¹. Bourdieu describe el habitus como un

sistema de disposiciones durables estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden

ser objetivamente <reguladas> y <regulares> sin ser para nada producto de obediencia a reglas (1990: 72).

El habitus, pues, permite a los agentes actuar en un campo (en este caso el campo educativo) e interpretar la realidad y desarrollarse a partir de él, de sus reglas, de las relaciones establecidas en ese ámbito. El habitus se expresa de múltiples maneras: modos de comportamiento, prácticas sociales, usos y costumbres; mediante el vestido, la alimentación, la vivienda, la elección e interpretación de objetos, de artefactos, por mencionar algunos ejemplos. En el caso que nos ocupa, este concepto nos permite inspeccionar si los docentes cuentan con ese habitus o estructura que los lleve a manejar la tecnología en los diversos ámbitos en los que se desempeñan, entre los cuales está su ejercicio docente.

La noción de campo se comprende mejor si se concibe lo social como un espacio de varias dimensiones y no como un espacio determinado. Bourdieu (1995, p. 63) explica este concepto a partir de una analogía con un juego en el cual los participantes, con el objeto de conseguir una meta, establecen relaciones de alianzas y de antagonismos. Así, en su concepción de campo, los agentes (palabra que implica actividad, participación) luchan por un capital simbólico, el cual les otorga legitimidad y con ello autoridad dentro del campo. Existen diversos tipos de campos: el político, el económico, el educativo; cada uno de los cuales, al tener instituciones, posee reglas específicas de funcionamiento. Bourdieu define la noción de campo como

una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo– y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.), (1995, p. 64).

En consecuencia, el campo puede conceptualizarse como un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre las posiciones que guardan entre sí los actores sociales de ese ámbito. De tal modo que, en el caso que nos ocupa, podemos hablar de docentes (agentes) que están reunidos en un campo educativo. El capital simbólico por el que luchan está dado desde las instituciones educativas y desde los agentes mismos que participan en ese campo. El uso de las TIC como herramientas que posibilitan el aprendizaje, su manejo y apropiación pueden considerarse como parte de ese capital simbólico que da legitimidad y autoridad a quien lo posea.

Consideramos, pues, que estos tres conceptos (representaciones sociales, hábitos y campo) son operativos, en cuanto a que podemos explicar a través de ellos la adopción o el rechazo que algunos docentes han tenido con relación al uso de las TIC en su tarea pedagógica, como enseguida veremos.

Descripción del caso de estudio: Los docentes de la UAM

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una de las instituciones escolares públicas que da cobertura en educación superior en México (atiende alrededor de 54 000 estudiantes)². La incorporación de las TIC viene dada desde las políticas institucionales; en la Misión de esta universidad se afirma que es un compromiso de la comunidad “Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística, científica, tecnológica y artística;”. En tanto que en su Visión se lee que “La Universidad desarrolla sus tres funciones con vocación científica y humanística interdisciplinaria e incorpora en sus procesos el estado del arte de la tecnología.” (Plan de Desarrollo Institucional 2011- 2024, p. 13). Así pues, el uso de las TIC es visto como una acción imperiosa en este campo educativo. En el caso de la UNAM, Delia Crovi ha realizado ya un diagnóstico detallado de la apropiación de las TIC en la comunidad académica³; por ello creemos pertinente revisar, en un primer acercamiento, lo que sucede en otra de las grandes instituciones educativas públicas del país, como lo es la UAM.

Los resultados que aquí se presentan corresponden a 36 entrevistas realizadas a profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Se aplicaron nueve entrevistas por Unidad (Azcapotzalco, Xochimilco, Iztapalapa y Cuajimalpa). Las entrevistas comprendieron las tres divisiones académicas que componen a cada Unidad, y dentro de cada división se interrogaron a tres docentes. La elección de los profesores entrevistados fue azarosa. El levantamiento de los datos fue cara a cara, garantizando el anonimato del entrevistado. Las preguntas de la entrevista inspeccionan los ámbitos de acceso, uso y creencias con relación a la utilidad de las tecnologías digitales en el campo educativo.

El campo educativo y el uso de las TIC

La adopción de las TIC ha sido fuertemente promovida en los diversos ámbitos del espacio social. Estas herramientas digitales caracterizadas por su capacidad de comunicación, por la posibilidad de manejar grandes cantidades de información, por los diversos medios y canales que ofrecen para la interacción han ocupado espacios en las diversas actividades de los agentes. Por ello, su conocimiento representa contar con un

capital simbólico, pues su dominio implica la posesión de algo impalpable que distingue al agente, que sabe usarlas, de los agentes que desconocen su funcionamiento.

Ahora bien, en el campo educativo son las instituciones escolares las que han avalado y alentado su utilización, ya que ven en ellas un camino viable para la mejora educativa y para lograr mayor cobertura, sobre todo, a nivel profesional. De este modo, la adopción de las TIC en la práctica docente se ha vuelto “necesario” (casi una regla, simbólicamente hablando), y es responsabilidad de los profesores incorporarlas al proceso de enseñanza aprendizaje. Veamos, en este contexto, qué es lo que declaran los profesores entrevistados ante la presión ejercida por el campo educativo en cuanto al uso de las TIC.

Treintaicinco de los 36 entrevistados afirmó que las TIC adquirieron un valor no sólo en su institución de adscripción, sino en el ámbito de especialidad en el que se mueven. Se han visto presionados por conocer cómo funcionan estas tecnologías digitales, por ello se dieron a la tarea de aprender su funcionamiento. Esta acción les representó una inversión económica, de tiempo, pero consideran que tal inversión resultó necesaria, pues el conocimiento sobre el manejo de las TIC era imprescindible, este saber es conceptualizado como recurso puesto en juego en las relaciones sociales entre colegas. Acentúan el capital social que les representó el uso de las TIC, por el intercambio de ideas y conocimientos. Veamos sus respuestas:

- Aprendí en unos cursos para señoras, desde cómo se prendía el CPU, estuve un año, una vez a la semana durante 4 o 5 horas, pues yo veía que mis hijos y todo el mundo usaban la computadora e internet.
- Empecé como profesor aunque ya como alumno pude haberlo hecho, pero más bien como profesor y lo hice aquí en la UAM Azcapotzalco, lo hice por necesidad y por gusto.
- [Aprendí] porque no tenía alternativa, porque era en los tiempos de cambios cuando ya la computación empezó a ser más accesible a todo mundo y porque las cosas que tenía que hacer necesariamente las tenía que hacer en una computadora.
- [El aprendizaje de las TIC me cambió] muchísimos aspectos, o sea el estar enterada de muchas cosas que antes no, y con mucha facilidad más que nada, y no tener que recurrir a un lugar específico para poder consultar algo.

En concreto, en el campo educativo, con la llegada de las TIC fueron forjándose presiones, reglas a partir de las cuales los docentes tenían que moverse, competir, relacionarse. La adopción de las tecnologías digitales representa un capital simbólico que el docente debe poseer para legitimarse en dicho campo. Sin embargo, la apropiación de las TIC no ha resultado sencilla, pues ello ha representado, en primera instancia, una inversión económica y de tiempo; y en segunda, el aprendizaje de estas

herramientas ha representado una competencia con otros agentes (los jóvenes) que han mostrado casi una naturalidad en su manejo, lo cual se debe al momento en que conocieron las TIC como enseguida veremos.

Manera en que los docentes conocieron las TIC y el habitus

Resulta interesante observar primeramente cómo fue que los docentes aprendieron a manejar las TIC, pues los significados que estas herramientas les producen no son los mismos en los profesores que crecieron ya con estas herramientas, que con los docentes que conocieron las TIC cuando ya eran adultos. Los primeros incorporan estas herramientas a su vida de un modo natural, forman parte de su habitus. Mientras que los segundos tienden a rechazarlas, veamos.

Las respuestas de los profesores entrevistados muestran que la incorporación de las TIC en su quehacer profesional, en la mayoría de los casos, responde a la coyuntura histórica del arribo de la computadora personal a México, más que a decisiones o estrategias institucionales para introducirla en la vida educativa. En este sentido, los entrevistados dan cuenta de los diversos caminos que debieron recorrer a nivel personal para adquirir conocimientos sobre su uso:

- Híjole pues prácticamente crecí con computadora, yo recuerdo desde la primaria haber utilizado una, entonces no logro identificar un cambio tan fuerte.
- Aprendí en el bachillerato tomando cursos y experimentando por cuenta propia. Estudié vocacional, y muchos de mis compañeros y yo queríamos enfocarnos a los sistemas computacionales.
- En el bachillerato teníamos algunas clases, pues ahí nos enseñaban el lenguaje MSM-2, era muy básico. A mi generación le tocó el auge de la llegada de la computadora personal, aunque muchos de mis profesores siguieron en la lógica de papel y lápiz.
- En aquella época usábamos un procesador de palabras que se llamaba wordstar entonces era más complejo porque tenías que usar teclas adicionales para poner acentos, para los márgenes, era un lenguaje más complicado. Aprendí mientras hacía mi tesis de maestría en el Instituto Mora. Aprendí sobre la marcha.
- Aprendí sólo porque lo necesitaba para hacer mi tesis de grado.

En términos generales las repuestas se pueden agrupar en tres aspectos: quienes nacieron y crecieron ya en el contexto de las TIC (primera respuesta); quienes aprendieron como estudiantes (respuestas tercera y cuarta), y quienes tuvieron que aprender forzosamente por su cuenta (últimos dos casos).

En cualquiera de los tres grupos, los entrevistados reconocen que era necesario aprender a usar las TIC, específicamente la computadora y el internet, pues percibieron

que de manera más o menos rápida estas herramientas se instalarían como una condición necesaria para desenvolverse en el medio escolar.

Veremos más adelante que los profesores que crecieron con ellas valoran (las representan de forma positiva) el uso de las tecnologías en forma casi espontánea. Así las TIC se constituyeron como un capital cultural incorporado; Bourdieu, (1987, p. 13) diría “una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un “hábito”.

Estos profesores, de alrededor de 30 años, crecieron cuando las TIC iniciaban históricamente un fuerte proceso de legitimación como herramientas en un mundo globalizado en lo que Jeremy Rifkin (2000) define como era del acceso, es decir, aquél periodo en el cual las relaciones comerciales, las política, la socialización de los individuos e incluso la identidad misma se vieron modificadas de cierta forma por la llegada particularmente de internet, y en general por los avances en las tecnologías digitales. Por el contrario, los docentes que conocieron las TIC en el momento en que ellos ya habían terminado sus estudios, e incluso trabajaban, les ha resultado difícil su adopción.

En consecuencia lo que apreciamos es una fuerte contraposición entre dos ámbitos de sus habitus, por así decirlo: por una parte esta incursión casi orgánica en las TIC, y por la otra una irrupción violenta a la vida laboral de los adultos, en la cual las instituciones de su campo educativo los obligaba a conocerlas y a usarlas.

La incorporación de este capital cultural, como señala Bourdieu (1987), es el resultado de las prácticas sociales que empezaron a aparecer en su contexto, con el paso del tiempo se conformaron como estructuras cuya esencia se expresa en el contexto social y en su ideología. La historia personal de los profesores, sus grupos de pertenencia y los intereses puestos en juego se interrelacionan y producen formas de conocimiento socialmente compartido (representaciones) cuya función es práctica y aportan a la construcción de una realidad común al conjunto social. Esto lo vemos claramente reflejado en el ámbito de la investigación como enseguida veremos.

Las representaciones sociales de las TIC en docentes de la UAM

La representación social que los docentes se han forjado del uso de las TIC es una consecuencia de los factores anteriores que hemos descrito. Por un lado, se relaciona directamente con el hecho de cómo conocieron las tecnologías digitales; si fue de modo natural o si éstas irrumpieron en un momento de su vida adulta, de ahí que hayan o no interiorizado esquemas en torno a ellas (habitus). Por otro lado, incide con la forma en que el aprendizaje de estas herramientas se les presentó. Nuevamente, como un

conocimiento muy natural o como un saber que tenían que lograr por presión del campo educativo.

La importancia de conocer las representaciones sociales que poseen algunos docentes sobre las TIC radica, en que a partir de ellas las personas actúan, toman decisiones; las adoptan o no a su ámbito laboral. En este estudio encontramos dos posturas: aquellos que se representan las TIC de forma siempre positiva y aquellos que reflejan, a partir de representaciones un desconocimiento (o incluso un rechazo) de estas herramientas. Observemos primero las conceptualizaciones positivas. Vemos que éstas destacan alguno de los rasgos propios de las tecnologías: son un medio de comunicación; permiten procesar la información; posibilitan la rapidez de intercambio informativo y los que acentúan que facilitan el acceso a la información:

Profesores que conceptualizan las TIC, sobre todo, como un medio de comunicación:

- Pero se me hace un medio de comunicación muy padre porque yo a mis profesores, soy coordinadora de tronco del departamento, hay junta y les mando un correo, y les pido que lo contesten, por lo menos que sepan que les mande el correo.
- [La nueva tecnología] me facilita mucho las cosas, bueno que si me necesito comunicar con algunas personas, en ocasiones he mandado correos electrónicos y me sorprende que a los cinco minutos ya me contestaron las cinco personas, entonces algo impresionante, para mí sí.
- Docentes que destacan la computadora como un procesador de información:
- La computadora facilita mucho lo, los cálculos, el análisis que tú tienes que hacer matemático de tu información, el internet pues, pues tienes la información al momento inmediatamente, no...
- [Mi tarea como docente] es más fácil... en la divulgación, por ejemplo yo hago diaporamas de las tres materias que doy en la universidad y entonces meto los contenidos, y si alguien le interesa lo que vamos a ver durante todo el trimestre se pueden meter.
- Entrevistados que acentúan, por encima de otros rasgos, la rapidez con la cual se hacen las tareas gracias a la tecnología digital:
- [Si no hubiera internet, computadora las actividades serían mucho más tardadas como toda la vida, pero si antes las hacíamos porque no podríamos hacerlas hoy, pero siempre con tiempos de, de... de desarrollo muy largos.
- Definitivamente mayor rapidez este tengo una... sobre todo rapidez y existen muchísimos artículos, muchísimos libros que uno puede bajar, porque antes se tenía que ir a la biblioteca a la librería y pues ya eso mucho facilita la labor, entonces eso sí es indispensable.

- Profesores que subrayan la posibilidad que les da la tecnología para acceder a la información:
- Tiene uno mucho más acceso a la información y tiene uno mucho más posibilidad de comunicar lo que uno piensa y lo que uno cree a las personas.
- Facilita mucho el trabajo de investigador y naturalmente por ejemplo la parte de correo electrónico es una herramienta muy útil de comunicación sin tener que usar el teléfono para todo mundo, no, tanto la parte laboral como la parte familiar o como la parte de amigos, no, es muy fácil la comunicación.

Como se observa, este grupo de entrevistados significa las TIC a partir de uno de sus rasgos. Esa característica es valorada y a partir de ella se forman una conceptualización de la utilidad de la herramienta.

Veamos ahora al grupo de entrevistados que destacan significados negativos de las TIC. Es importante aclarar que se mencionan sentidos negativos que apuntan a factores materiales como pueden ser: lo obsoleto de los programas (software) que maneja la UAM; la falta de equipamiento tecnológico (no todos los salones están equipados o tienen una buena recepción de red); lo inadecuado del ancho de la banda, por mencionar algunos. Sin embargo los factores que aquí queremos destacar son aquellos inmateriales, las representaciones sociales que se han forjado a través de la manera en que han tenido contacto con estas tecnologías.

Tenemos profesores que culpan a la tecnología por los malos hábitos de los estudiantes:

- La computadora y el internet te pueden convertir en flojo o en enajenado... en vez de educarte te embrutece.
- Pienso que sigue siendo como, como, como a la antigüita, vas a la clase, ahí les dejas la instrucción y este, y al menos yo soy de las personas que me entregas impreso el día que te toca, porque si no sucede que el pretexto es que no me llegó mi correo este... “yo lo envié y nunca me dijo que sí lo recibió”, entonces es mejor entregado así, impreso funciona más.
- Docentes que desconfían de la efectividad de las herramientas tecnológicas:
- Yo que ahorita estoy en un proyecto de investigación vemos que a veces tiene sus dificultades porque, o no les llega la información o quién sabe qué pasa, que inclusive ellos tienen que estar viniendo a corroborar si yo recibo información o yo se las envío y de repente dicen que nos les llegó, entonces lo que aquí nosotros hacemos es confirme de recibido.
- Son herramientas con las que nunca [estuve] en contacto entonces de momento cuando uno inicia teme que se le borre toda la información y al principio, como en mi caso, tengo como quince USB porque cada que agarro

algo nuevo lo meto y no quiero que se pierda,... digo: ¡Ay se me va a borrar todo!, y eh pues ahorita no tengo un uso muy eficiente en ese sentido.

- Algunos profesores traslucen su desconocimiento de las tecnologías digitales:
- Soy de las personas que hacen borradores a mano entonces trabajo mucho a mano y después en la computadora y en la docencia me gusta más lo tradicional, me gusta más trabajar con ellos, incluso que me hagan sus reportes de lectura a mano que en la computadora, siento que, que lo leen mejor y al escribirlo mal incluso al hacerlo a mano se enseñan escribir más que hacerlo en la computadora.
- Yo creo que podría sacarle más jugo si yo manejara mejor herramientas de Power Point, no, no tanto PowerPoint, si yo manejara algunos programas de bajar información, cortar y todo eso sería maravilloso; porque...cuando veo mis presentaciones son como muy planas, o sea casi las puras letras; en cambio veo las otras presentaciones de compañeros muy jóvenes que manejan la computadora, ¡Uy! le ponen monitos y, ¿cómo se llama?... , pues hacen hablar las láminas y hay movimiento y a mí esas cosas me gustarían algún día poder hacerlas. Ahorita no, no puedo, me gusta pero no puedo.
- El desconocimiento de las tecnologías ocasiona que sean miradas como ajenas, son objetos que siguen causando temor:
- Sí se me ha dificultado un poco,... mira, que por ejemplo, anteriormente eran los diskets, después los CD ahora la USB, etc., entonces, en ocasiones me da incluso como temor de que cómo la saco, se me va a borrar, etc. Esos son como los miedos a las nuevas tecnologías.
- Pues el miedo a que yo voy a echar a perder en sí el aparato, [se me ha dificultado] perderle el miedo.

Resumiendo, el desconocimiento de las TIC ha originado representaciones sociales negativas de estas herramientas. Son conceptualizadas como objetos poco confiables, que impiden, incluso, el desarrollo de ciertas habilidades (como el de la escritura y la lectura); son vistas como las culpables de los malos hábitos de los estudiantes (como puede ser copiar, o no discriminar de forma adecuada entre información confiable y de la que no lo es); todavía representan, para algunos docentes, objetos ajenos a su ámbito, por lo cual les producen temores. Estas representaciones son factores que impiden la adopción de las tecnologías por parte de este grupo de entrevistados.

Conclusiones

Ante los problemas de cobertura y calidad que enfrenta la educación a nivel superior en México, las TIC se presentan como una posibilidad (desde las instituciones)

para enfrentar el problema educativo. Sin embargo, su uso y adopción no dependen sólo de que sean declaradas como necesarias o como una opción para incrementar la cobertura y calidad dentro del campo educativo.

Las TIC como cualquier otro objeto o entidad dentro de una cultura generan significados, relaciones, estructuras; la interiorización o no de las TIC en el hábitus de los docentes ha dependido de la forma en que los agentes educativos han interactuado con estas tecnologías y las han significado (representado). El estudio realizado en el ámbito de los docentes de la UAM refleja resistencias para usar las TIC; en esta institución todavía quedan tareas por realizar, antes de forzar la adopción de las tecnologías digitales en el ejercicio docente, se tiene que seguir trabajando en la enseñanza de estas herramientas en la comunidad de profesores, ya que es necesario, primeramente, que las TIC signifiquen sentidos positivos a los maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que luego, los docentes las adopten de una forma más natural en su labor pedagógica.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. En Sociológica. Explorando la universidad, año 2, vol. 5, 255p.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo-CONACULTA.
- Bourdieu, P. (1995). Respuestas. Por una sociología reflexiva. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Cabero, Julio (2001). Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Canales Sánchez, A.(2013). “El 41 por ciento de los mexicanos mayores de 15 años vive en rezago educativo”, en Boletín UNAM-DGCS-201 en línea.
http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_201.html
- Crovi, D. (2007). Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: Hacia nuevos ambientes de aprendizaje. México: ILSE.
- Garrison, R. “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, 2000, pp. 1-17.
- Giménez, Gilberto (2010) (ed.). La sociología hoy. Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Holmberg, B. Status and trends of distance-education research, 2004, (en línea) consulta por internet el 15 de Julio de 2013. Dirección de internet:
http://www.edenonline.org/papers/rw/holmberg_article_for_web.pdf.

Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), Teaching: Theory into practice, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Consulta en línea: <http://www.nowhereroad.com/twt/>

Jodelet, Denisse (2010). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. En Giménez, Gilberto, et al. La sociología hoy: debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Moscovici, Serge. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A., 1979.

Saba, Farhad . Research in distance education: a status report. International Review of Research in Open and Distance Learning, 1,2000, pp. 1-9.

Rifkin, J. (2000). La era del acceso. Barcelona: Paidós.

Bourdieu concibe esto como *arbitrario cultural*. Por “arbitrario cultural” 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 arbitrario 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 & Passeron, 1998).

La UNAM atiende en el ciclo (2013-2014), 196 565 alumnos de licenciatura (Portal de Estadística Universitaria, 2014); el IPN atiende una matrícula de alrededor de 95 000 estudiantes a nivel superior (Gestión Estratégica, IPN, 2011).

El estudio que realizó Covi quedó publicado en el libro que publica Plaza y Valdés bajo el título de *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*.