

INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DESDE LA TEORÍA SOCIAL DE PIERRE BOURDIEU

Horacio Guevara Cruz*

RESUMEN

Este documento forma parte de un estudio¹ que explora la relación entre los profesores universitarios en México y la construcción de las disposiciones hacia la tecnología desde la teoría social de Pierre Bourdieu, en un escenario donde la inversión en infraestructura tecnológica en las universidades avanza cada vez más; sin embargo, los profesores se resisten a la integración de la tecnología en sus prácticas de enseñanza, a pesar de las diversas estrategias de alfabetización tecnológica de parte de las universidades. Esto representa un importante reto para la educación superior ante la conjunción de infraestructura, alfabetización tecnológica y disposición de los profesores a la integración de la tecnología, con líneas de investigación dominadas por las perspectivas económicas y políticas, con poco hincapié en el terreno social y cultural. Este estudio de caso revela que el docente construye su disposición a las tecnologías de la información y comunicación a lo largo de sus distintas trayectorias en la vida.

Palabras clave:

Integración tecnológica, profesores, habitus.

* Maestro en Educación. Profesor investigador del Grupo Emergente de Investigación de la Universidad Mesoamericana. García Vigil 202, 68000, Oaxaca, Oaxaca. Correo electrónico: horacioguevara@yahoo.com

1 Estudio de caso presentado para la superación de la suficiencia investigadora y la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Es parte de los avances de la tesis doctoral del programa Procesos de Formación en Espacios Virtuales de la Universidad de Salamanca, España.

Technology integrated professor since the Pierre Bourdieu social theory approach

Abstract

This paper is part of a study that explores the relationship between university teachers in Mexico and the construction of the dispositions to technology from the perspective of social theory of Pierre Bourdieu, in a scenario where investment in technology infrastructure in universities advances increasingly, but teachers are reluctant to integrate technology into their teaching practices despite the various strategies of technological literacy on the part of universities. This provides a major challenge for higher education to the combination of infrastructure, technological literacy and available for teachers to integrate technology research where the lines are dominated by economic and political outlook, with little emphasis on the social and cultural. This case study reveals that teachers build their ICT dispositions through their various trajectories along life symbolic capital formation is a close link between cultural capital, social and economic development for the appropriation of technologies.

Keywords:

Technology integration, teachers, habitus.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un estudio de caso sobre la relación entre los profesores universitarios en México y la construcción a lo largo de la vida de las disposiciones hacia la tecnología desde la teoría social de Pierre Bourdieu; se trata de un paquete de varias historias de vida realizadas a profesores universitarios de los sectores privado y público, en el que se analizan sus trayectorias educativa, espacial, ocupacional y tecnológica en la narrativa del acercamiento a los diversos dispositivos con los que han tenido contacto.

¿QUIÉN ES EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN MÉXICO?

El escenario de los profesores universitarios en México es un contexto complejo, no sólo por las grandes disparidades a lo largo del territorio nacional (infraestructura y acceso), sino por diversos factores propios de la identidad del académico dentro de la institución. Uno de los más importantes es la clara diferencia con otros niveles educativos, como la educación básica y secundaria, que dentro del sistema educativo mexicano tienen una preparación escolarizada a través de las escuelas normales, lo que da como resultado profesionistas capacitados explícitamente para la misión de educar, a pesar de que la formación de estos últimos se encuentra en debate por los intereses relacionados con el currículo (Chacón, 2008). Es un hecho que la diferencia en el perfil del profesor universitario respecto de los profesores de educación primaria y secundaria en México es la formación profesional y los recursos teóricos, técnicos y prácticos para enfrentar el espacio de enseñanza-aprendizaje, es decir, el salón de clases.

..... La mayoría de los docentes que laboran en las universidades en México no cuentan con la formación pedagógica (en especial didáctica) para enfrentar la práctica docente, y pasan del campo de acción de su disciplina de origen a la enseñanza en el aula, con el supuesto de que "si lo sabe hacer, lo sabe enseñar". A esto se añade que, ante las prácticas sociales, respondemos mediante la repetición de esquemas de disposición (creencias, ideales, miedos, valores, entre otros) construidos durante su historia, y ante el acto social, en este caso la práctica educativa, emergen las disposiciones en la acción a lo que Pierre Bourdieu ha denominado *habitus*.

..... Para Georgina Esther Aguirre (1988), ha existido por parte de las universidades públicas y privadas, desde hace varias décadas a la fecha, la búsqueda de la profesión en la academia universitaria por medio de la docencia como ocupación profesional en la institución.

..... El otro rasgo que domina el panorama es la estratificación interna del mercado académico; el docente puede acceder a su desarrollo académico mediante tres vías: como *docente*, como *investigador* de su práctica educativa y como *funcionario*, carreras que conllevan una estratificación y, por ende, diferente valoración social. El tránsito de una a otra no siempre es fácil ni depende de las opciones personales; muchas veces es el azar el que lo determina (Aguirre, 1988).

..... No obstante, en México es un hecho que un profesionista formado en alguna disciplina distinta a la pedagogía sólo dedica pocas horas a la enseñanza, pues la mayoría de su tiempo está enfocado a actividades laborales propias de su área de origen: arquitecto, médico, contador, químico, abogado, entre otras; así lo indican las cifras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones

de Educación Superior (ANUIES, 2006), que señalan que en el ámbito nacional existen 200 254 profesores de universidad, pero menos de la mitad dedican tiempo significativo a la labor docente (tiempo completo 27% y medio tiempo 7%), con un total de 34%, a diferencia de quienes lo hacen por horas, que rebasan en mucho, con 66%. En comparación, España tiene 12 estudiantes por cada profesor frente a 16.7 en Europa; Estados Unidos tiene un profesor para cada 15 estudiantes, incluidas las universidades de Harvard y Yale; y el Reino Unido está en la media de la Unión Económica Europea, con 16.4% (Pérez, 2009).

..... Otro de los esfuerzos por la profesionalización del docente universitario se da en 1996 en las universidades públicas con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, que se centra en la formación de posgrado, la inducción a la investigación, la tutoría, el trabajo en equipo y, sobre todo, el mejoramiento del nivel académico. Con el tiempo, cambió el escenario, donde muy pocos maestros universitarios hacían investigación y menos aún publicaban sus hallazgos en revistas especializadas; sin embargo, a diez años los resultados del programa, después de una cuantiosa inversión, sólo alcanzaron a 22.6% de los profesores de tiempo completo respecto de lo planeado, sin tomar en cuenta a los profesores de escuelas privadas con menos recursos y mínimos apoyos de la parte gubernamental (Garza, 2006). Aunque esto no es valorado necesariamente en su justa medida por la institución que, como afirma Florentina Preciado, se rige por una dinámica distinta en México:

La mayoría de las universidades en México han seguido este patrón: incorporación de egresados (endogamia) muy jóvenes, sin una maduración profesional que les permita un desarrollo de su disciplina, y mucho menos, con algunos elementos básicos pedagógicos; es decir, el académico ha debido formarse como tal en la marcha y a través de la repetición de prácticas de quienes fueron sus profesores (Preciado, 2006).

..... Si bien revisar la práctica docente tampoco debe basarse de manera exclusiva en la experiencia acumulada, se ha de buscar el justo equilibrio, con un profesor universitario inserto en proyectos de formación científica y coherencia epistemológica que sean facilitadores de la reestructuración conceptual para fomentar las competencias profesionales con aprendizajes significativos en una situación laboral real (Pintor y Vizcarro, 2005); en otras palabras: "La construcción del intelectual cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su participación en las funciones de producción y transmisión del conocimiento", lo que Preciado (2006) denomina *académico*.

REPLANTEANDO DINÁMICAS EDUCATIVAS ANTE LAS TIC DESDE LA VISIÓN SOCIAL

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) replantean la dinámica tradicional de los profesores universitarios ante la apropiación de las tecnologías digitales al currículo; esto ha originado que el papel del profesorado deje de ser la única fuente de información en el modelo tradicional de la exposición de la cátedra magistral al alumnado como receptor pasivo que sólo reproduce los contenidos del maestro. La presencia de las TIC está forzando al profesor a convertirse en el mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje, debido al impacto en el área educativa que han propiciado, al reexaminar aspectos pedagógicos como la selección de los recursos de las TIC; la preparación de las clases; la forma en que los recursos se utilizan con los alumnos en las clases; el nivel de orientación e intervención, y el de integración de las TIC en los docentes; muchas veces, los estudios muestran que la falta de comprensión del alcance de las TIC como recurso conduce a los usos inapropiados o superficiales en el plan de estudios (Cox *et al.*, 2004).

..... Es un hecho que, a pesar de esta cotidianidad tecnológica, las predicciones de vivir en una universidad por completo digitalizada y en línea es lejana, puesto que la universidad tradicional sigue ahí, en una dualidad que considera la virtualidad como opción en evolución a largo plazo, pero con la presencialidad (Serbin, 2006).

..... Las investigaciones sobre las TIC en el ámbito educativo muchas veces se centran en el tema de la tecnología y la aíslan del contexto sociocultural, bien por el resplandor de las novedades tecnológicas en el mercado o con el pretexto de la practicidad de ciertos modelos teóricos que no encuentran un punto de enlace con la realidad social; sin embargo, la existencia independiente de la práctica social y su análisis de forma aislada de los referentes sociales es inútil (Sterne, 2003). Es necesario las tecnologías en el trabajo educativo desde los procesos socioculturales que abordan la discontinuidad de su presencia, la formación social y las estructuras de disposición, que hacen convivir lo tradicional con lo actual y cambian las preguntas de lugar para investigar los procesos de constitución de las prácticas (Martín-Barbero, 1987).

..... No es nuevo el analizar el uso social de las TIC; desde los años ochenta, la escuela francesa—con autores como Bernard Miége, Patrice Flichy, Josiane Jouet, Yves Toussaint, Jacques Perriault y Pierre Chambat, y los trabajos de Gaetan Tremblay, Jean Guy Lacroix, Roger Silverstone y Sherry Turkle— hace voltear la mirada al uso social de la tecnología (Gómez, 2002).

..... En *Las industrias culturales en la crisis del desarrollo en América Latina*, Néstor García Canclini (2002) afirma que las deficiencias no se resuelven instalando computadoras en miles de escuelas y predicando los efectos mágicos de la Internet. Las ráfagas de globalización no pueden compensar políticas de segregación económica y cultural; es indispensable acciones que propicien la producción y distribución fluida de bienes y mensajes entre regiones poco vinculadas.

..... Los cambios culturales que se han venido dando con el desarrollo de productos telemáticos, son significativos ante el avance tecnológico de los soportes que ahora permiten grandes capacidades de conservación de información y potencial de desarrollo y facilitan la aceleración de procesos de convergencia de los medios, sin contar con la rápida expansión de terminales móviles, dentro de las cuales la más conocida es la telefonía celular. Aunque existen esfuerzos por la fusión de la Internet y la televisión digital a través de una sola terminal, las diferencias son sustanciales ante la interacción que brinda la Internet, con una clara diferencia entre los usuarios colectivos de la masa y los consumidores individuales. Aunque en un afán de mantener el control del mercado se intenta hablar de tipologías de usuarios, como usuarios profesionales/usuarios de entretenimiento, las variedades pueden ser inmensas (Vilches, 2002).

INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

Autores como Belland (2009), Georgina y Olson (2008), Lansiti (1997), Sterne (2003) y Zhao (2003) coinciden en que abordar la integración tecnológica es complejo por carecer de una definición común del término. La mayoría de los autores concuerdan en que la integración de la tecnología o no se ha logrado (Albion y Ertmer, 2002; Barron *et al.*, 2003; Bauer y Kenton, 2005; Bolick *et al.*, 2007; P. A. Ertmer, 2005; Franklin y Molebash, 2007; Hernández-Ramos, 2005; Hew y Brush, 2007; Lawless, 2007; Niederhauser *et al.*, 1999; Thompson *et al.*, 2003), o bien, se ha logrado más en algunos sectores de la sociedad que en otros (Damarin, 2000; Drucker, 2006; Garland y Wotton, 2002; Hughes y Ooms, 2004; Judge *et al.*, 2004; Swain y Pearson, 2003; Wengilinsky, 1998).

..... A pesar de que los profesores reconocen la importancia de integrar la tecnología en sus planes de estudio, se topan con las barreras externas (primer orden) e internas (de segundo orden) que impiden su puesta en práctica en el aula. Son las barreras externas: la integración de la tecnología a los maestros y la falta de acceso a computadoras y software; el tiempo suficiente para planificar la instrucción; y la falta de apoyo técnico y administrativo. Las internas incluyen las creencias sobre la enseñanza y las computadoras, las prácticas establecidas en el aula, y la falta de voluntad para cambiar (Peggy A. Ertmer, 1999).

Dentro de las diferentes barreras, es importante poner especial atención al impacto de las actitudes y los miedos de los profesores hacia el uso de computadoras en educación (Brinkerhoff, 2006), como puede ser la ansiedad que surge por la habilidad de estar un paso delante de la tecnología de los estudiantes, con efectos distintos en los profesores novatos y experimentados. Los primeros, ante el uso de tecnología, pueden sentirse vulnerables a la opinión y las actitudes de los profesores más viejos, mientras los profesores veteranos lo representan al no considerar el valor de integrar la tecnología en el aula; esto puede impactar de modo negativo en su diseño de tecnologías instruccionales por menor experiencia. Otra de las barreras es la percepción de los profesores de su competencia informática y la adecuada preparación tecnológica (Drenoyiani y Selwood, 1998); los profesores carentes de percepción de la competencia en el uso de computadoras son menos realistas acerca de la incorporación informática en la enseñanza.

..... Park y Ertmer (2007) afirman que, aunque las computadoras son comunes en nuestras vidas, la integración en las escuelas es menos común y es importante centrarse en el potencial de las creencias de los docentes, debido a que las opiniones sobre el uso de

la tecnología no han cambiado significativamente; hay un ligero avance en los profesores en formación que cambian sus prácticas de enseñanza: de estar centradas en el profesor, las dirigen ahora al alumno.

..... Susan Anderson y Robert Maninger (2007) realizaron un estudio sobre los factores vinculados a los estudiantes y sus habilidades, creencias, e intenciones con la tecnología, y los resultados apoyan firmemente la eficacia de la integración de la tecnología educativa en la mejora de habilidades, y también en las creencias y las intenciones; destaca la relevancia de las relaciones entre los profesores y las creencias acerca de la integración de la tecnología y sus posibilidades de uso en las aulas.

Belland (2009) sostiene que más que concentrarse en las barreras de los profesores para la integración tecnológica, es indispensable tomar en cuenta la pedagogía tradicional que se adquiere en casa y las experiencias de la formación inicial, más allá de los estudios que se interesan en las barreras; los que se basan en el *habitus* pueden proporcionar el conocimiento necesario que permite la integración de tecnología.

..... La conjunción de infraestructura, alfabetización tecnológica y disposición de los profesores a la integración de la tecnología tiene mayores posibilidades, pues es la disposición (*habitus*) de los profesores la que relacionará sus creencias y acciones para integrar al currículo a la tecnología, y no sólo reconocer que es importante, pero mantenerse alejada de ella.

INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA DESDE BOURDIEU

El pensamiento de Pierre Bourdieu es relevante para el estudio de las TIC, debido al momento histórico que vive la integración tecnológica en el campo educativo, donde se requiere algo más que la investigación que censa el uso y los usuarios para justificar la inversión en infraestructura y las estrategias institucionales de alfabetización digital. El *habitus* puede explicar la disposición de los profesores en esta práctica social; de acuerdo con Bourdieu (1988), la totalidad de las condiciones de vida (incluyendo los acercamientos, vivencias, frustraciones y anhelos con la tecnología) construye una serie de disposiciones para apreciar o hacer ciertas cosas, a lo cual denominamos *habitus*. Éste incorpora, a lo largo de la vida (desde la infancia hasta la edad en la que se es profesionalista), disposiciones que se forman en contacto con las tecnologías propias de su tiempo, como el radio, la televisión, el teléfono y el vídeo, y llega a influir en la docencia universitaria con la incorporación de la tecnología al currículo, ya sea por su rechazo o aceptación manifiesta o encubierta.

..... Aunque el *habitus* es una construcción individual, pues cada agente social tiene un recorrido personal por su historia, con características propias de su tiempo y espacio, las personas comparten en común algunas veces momentos históricos, ya sea por ser parte de una generación, de una disciplina o un colectivo, y, por tanto, disposiciones similares denominadas *habitus de clase*; por ejemplo, los profesores universitarios que se relacionan. La cultura crea maneras de pensar, valorar y actuar conjunta, e identifica a los agentes como producto de una tradición cultural compartida (Escofet, 1996). El *habitus* inicial afecta la asimilación de nuevas experiencias; sin embargo, al ser una *estructura estructurante* (Bourdieu, 1988), estas nuevas experiencias y mensajes son producto social y agente que estructura la misma práctica social.

..... Un profesor universitario no sólo es la suma de los grados académicos obtenidos y la capacitación recibida; el valor del académico es sobre todo la distribución del *capital cultural*, lo que Bourdieu denomina *los tres estados del capital cultural* (1987), que incluye el capital cultural en estado incorporado; capital cultural en estado objetivado; y capital cultural en estado institucionalizado. Este capital es parte del *habitus* del docente de universidad, necesario para ocupar un lugar en un determinado campo cultural, como el educativo (Bourdieu y Waquant, 1995).

..... El *habitus* se reestructura con las experiencias nuevas, aunque en menor grado que el peso que tienen las de la infancia; la asimilación de mensajes y nuevas experiencias en el *habitus* es afectado por el *habitus* ya existente; a la acción de intentar inculcar mensajes a las disposiciones ya incorporadas en el *habitus* se le denomina *acción pedagógica* (AP). En el caso de la integración de la tecnología digital en los profesores universitarios, a través de la presión institucional o laboral, o por medio de la enseñanza (capacitación, cursos de actualización o estrategias de incorporación al currículo) en la alfabetización digital, representa esta acción pedagógica ante la imposición del arbitrario cultural: "La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les son correlativas– como dignos de ser reproducidos por una AP, se re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria" (Bourdieu y Passeron, 2005).

..... Al tomar en cuenta la visión de Bourdieu, Sterne (2003) propone el manejo de la tecnología no como un simple artefacto, sino como un elemento que cumple un objetivo social formado por sus significados, funciones, ámbitos y uso, en un papel co-creador de la tecnología por parte de sus descubridores y usuarios. Al ser un proceso en una creación combinada, se encuentra en constante construcción y no es una función estática, sino algo que puede cambiar con el tiempo para grupos de personas, dependiendo del momento histórico y el *habitus*; esto también revela que los grupos de personas usan diferentes tecnologías de diferentes maneras en diferentes momentos. No se debe caer en la falacia de asociar ciertas prácticas específicas con algunos grupos, que se encuentran socialmente localizados e implicados en la lucha social que lleva consigo la historia de las relaciones sociales en que la tecnología es incorporada en un proceso de transformación basado en su uso real. Como concepto, el *habitus* nos permite el enfoque de la sociología de la tecnología y considerar al mismo *habitus* como eminentemente social y político, de acuerdo con un contexto específico.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realiza desde el enfoque cualitativo, en la conjunción de un trabajo documental especializado en el área y como parte de un paquete de más de veinte historias de vida realizadas a profesores universitarios de la ciudad de Oaxaca, México, tanto del sector público como del privado. Para este artículo se extrae una de las historias de vida con el propósito de ser analizada como un estudio de caso representativo de profesores universitarios mayores de treinta años, sin formación pedagógica ni informática, que se encuentre ejerciendo la docencia. Se aborda su trayectoria personal dentro del campo tecnológico, objetivada en relato oral de historia de vida obtenido directamente de la persona.

La historia de vida se utiliza como técnica de recolección de información y se define como

una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos. Acompañado de un experto "sonscador" el sujeto va desgranando mediante entrevistas, acompañadas de grabaciones magnetofónicas, redacciones propias, visitas a escenarios diversos, entrevistas a familiares o amigos, fotografías, cartas... los episodios o etapas de su vida (Ruiz y Ispizua, 1989).

..... La historia de vida tiene cuatro objetivos principales que justifican su uso como método de investigación (Díaz, 2006):

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y el espacio desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo hasta cuántos entran en relación significativa en su vida.
- Captar la ambigüedad y el cambio.
- Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.
- Descubrir las claves de interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos.

..... La perspectiva del trabajo consiste en lograr un acercamiento a las trayectorias sociales; para ello se requiere contar con la recopilación de los testimonios orales de una persona sobre su vida pasada y presente en lo que se refiere a la información de su proceso generacional; ésta se obtiene de distintas fuentes orales, escritas y documentales de todo tipo, con el mayor detalle de la persona.

..... La historia de vida permite tener acceso a la forma en que se han generado las disposiciones a las diversas tecnologías de los

profesores universitarios, así como la transmisión de las estructuras de percepción y del capital cultural. Mediante la recopilación de los testimonios de la vida pasada y presente, prácticas, reglas, valores, conductas, estrategias, éxitos y fracasos a través de su historicidad, se generan y construyen relatos de la vida del sujeto y se hacen observables las trayectorias sociales. Después de obtener la información mediante la técnica de historia de vida, se utiliza como técnica de análisis de información el *análisis de contenido*, que es "el método que, a partir de una categorización establecida, permite identificar, inventariar y clasificar los conceptos o las ideas que aluden a conocimientos o sentimientos expresados en diferentes fuentes de información, con el fin de formular explicaciones" (Bardin, 1996). Para ello, se realiza la integración de: organización del análisis, codificación, categorización, inferencia y tratamiento informático (Atlas.ti), a través de la construcción de relaciones a lo largo de su vida con la radio, la televisión, la música, el teléfono (fijo y celular), el video, la computadora, el soporte digital, el uso de las tecnologías en la educación, la inclusión de las TIC al currículo y la visión de pronóstico en la integración digital.



Figura 1. Categorías básicas de trayectorias

Dentro del análisis del contenido un elemento fundamental son las categorías, como directrices de la organización del discurso. Las categorías básicas son aquellas que representan mayor vínculo con el objeto de estudio; son marcadas como trayectoria educativa (trayectoria_educativa), trayectoria espacial (trayectoria_espacial), trayectoria ocupacional (trayectoria_ocupacional) y trayectoria tecnológica (trayectoria_tecnologica); éstas constituyen la interacción del agente social en el campo, concepto este último que se entiende como el sistema estructurado de fuerzas objetivas.

..... De acuerdo con su importancia, se interpretan las trayectorias denominadas básicas de la tabla 1, generada en el procesamiento de la información en el software Atlas.ti.

Tabla 1. Resultados de categorías básicas

PRIMARY DOCS	CODES	1 Totals
trayectoria_ascenden	43	43
trayectoria_descende	17	17
trayectoria_educativ	26	26
trayectoria_espacial	47	47
trayectoria_horizont	18	18
trayectoria_ocupacio	24	24
trayectoria_tecnológ	34	34
Totals	209	209

Las categorías complementarias describen el movimiento de las trayectorias básicas en cuestiones de mejoría o deterioro social de lo planteado por el sujeto.

Al igual que las trayectorias básicas, las complementarias se explican, de acuerdo con su importancia, de la tabla 2 generada por Atlas.ti.

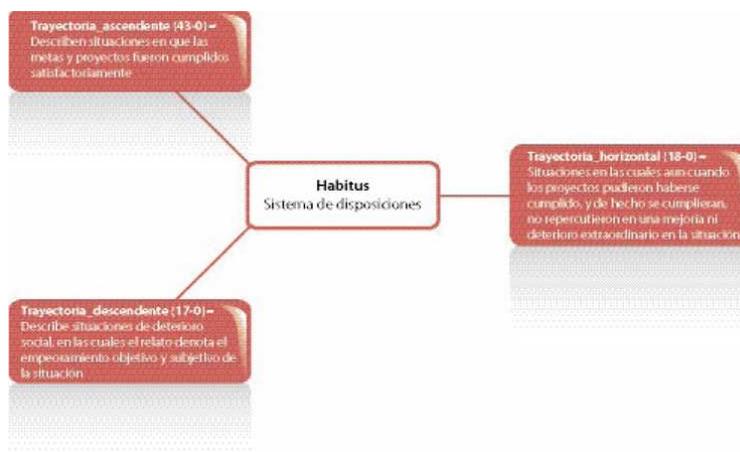


Figura 2. Categorías complementarias

Tabla 2. Resultados de categorías complementarias

PRIMARY DOCS	CODES	1 Totals
trayectoria_ascenden	43	43
trayectoria_descende	17	17
trayectoria_educativ	26	26
trayectoria_espacial	47	47
trayectoria_horizont	18	18
trayectoria_ocupacio	24	24
trayectoria_tecnológ	34	34
Totals	209	209

trayectoria_educativ	26	26
trayectoria_espacial	47	47
trayectoria_horizont	18	18
trayectoria_ocupacio	24	24
trayectoria_tecnológ	34	34
Totals	209	209

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A lo largo de la vida, el profesor universitario convive con distintas tecnologías, y es en la infancia, en el hogar, cuando la radio, la televisión y principalmente los dispositivos reproductores de música influyen en la disposición del manejo de tecnologías, que dependen en mucho de lo que la economía de los padres proveen, las restricciones y facilidades en las normas de uso en la familia y las modas del mercado para la obtención de nuevos dispositivos. Esto se ve reflejado en la utilización de las tecnologías en el salón de clases, donde, de acuerdo con lo conocido o lo más cercano a sus vivencias y habilidades en la infancia, el profesor experimenta la utilización de herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos. Un ejemplo común es el manejo del proyector de acetatos, que migra posteriormente por alfabetización digital a la presentación audiovisual del Power Point de Microsoft Office, instalado en casi cualquier computadora en México, pero que no tiene una gran diferencia con el uso del rotafolio.

..... Existe una visión general de la Internet como un gran almacén de contenidos de fácil acceso de donde se obtiene información; no se considera la interacción, ya que está muy lejos de la cotidianidad, la producción web personal y el uso de plataformas educativas, una disposición construida en correlación directa con las referencias a libros y el ubicar a la web como una biblioteca que se consulta no-se-construye, propio de su generación. Sin embargo, el uso de la web lleva a encontrar una fuente de actualización, por su acceso práctico y rápido a la información desde cualquier lugar. Esto tiene como consecuencia el valorar la movilidad de grandes cantidades de información en dispositivos pequeños, como las memorias USB flash, es decir, llevar una gran biblioteca digital en lugar de cargar libros.

..... Ante su propia experiencia en el aprendizaje de contenidos a lo largo de su vida escolar, el profesor encuentra en la web, para sus alumnos, la falta de esfuerzo cognitivo, la poca reflexión y la dependencia excesiva de la tecnología hasta para hacer un proceso simple, como una operación matemática sencilla o la desafortunada descarga de información sin procesarla (copiar y pegar), prácticas que considera como peligrosas porque puede llegar el momento en que el alumno esté robotizado al no ser consciente ni racional en la resolución de problemas.

..... Es un elemento común en el profesor universitario migrante a la tecnología la autocapacitación o el aprendizaje sobre la marcha, debido a que no existe el tiempo para hacerlo de manera formal, a menos de que sea una exigencia institucional o la autoexigencia por el mejor desempeño docente que, al ver resultados satisfactorios, alimenta exploraciones más profundas.

..... La visión general sobre la integración tecnológica es que existe una gran diferencia entre las universidades públicas y las privadas, ya que las primeras muestran rezago en la cultura digital, poca actualización y menor infraestructura informática y pedagógica.

..... El profesor entiende la conjunción con las nuevas generaciones no como un choque, sino como una evolución que forman los ciclos por cumplir, y en cada época les toca vivir sus innovaciones. Durante la vida del profesor, la construcción del hábitus tecnológico se da por la doble relación entre las estructuras objetivas y las incorporadas ante el uso de diferentes dispositivos tecnológicos relacionados con su vida cotidiana, elementos que no son conscientes por el agente social, pero que es representativo de su colectivo: los profesores universitarios. Aunque es pertinente mencionar que no son propiedades intrínsecas de un grupo; este hábitus les incumbe en un momento concreto del tiempo, debido a su posición en un espacio social y en un estado determinado de la oferta de los bienes, en este caso la tecnológica y de las prácticas posibles (Bourdieu, 1997).

..... La disposición docente a las tecnologías se construye a través de sus logros (trayectoria ascendente) y fracasos (trayectoria descendente), ante la lucha por la apropiación del capital (económico, social, cultural, entre otros), en una ecología simbólica de distribución inequitativa de estos mismos capitales, que establece una lucha de poder con la generación que impone nuevas formas de acceder a la información. Es evidente que la preparación académica y los años de experiencia en la docencia en los diferentes niveles educativos, tanto en el sector público como privado, lo sitúan en una posición privilegiada en el campo educativo (capital cultural acumulado). Sin embargo, en una lucha por el espacio, éste se comprende como "un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por las relaciones de orden" (Bourdieu, 1997).

..... La apropiación de las TIC en la docencia se relaciona con una primacía del capital cultural que se va adquiriendo no sólo en la formación formal o académica, sino a lo largo de la vida. Esta apropiación no se encuentra alejada del capital económico que da acceso a la infraestructura tecnológica que, en este caso, se da más en la educación privada que en la pública mediante diversas dinámicas. En el profesor universitario se manifiesta en un proceso constante en la inculcación por parte de la institución educativa de su formación escolar (arbitrario cultural), que lo ve favorecido por su capital social para la adaptación de las desigualdades ya existentes. Más adelante, con una acumulación de capital cultural (formación universitaria y diversidad de dispositivos tecnológicos), pone en práctica la estrategia de autocapacitarse en el uso de tecnologías para reposicionarse en el campo educativo ante el desarrollo de habilidades para el manejo de la computadora.

CONCLUSIONES

El profesor universitario es un elemento representativo de su hábitus de clase, mayor de treinta años, sin formación pedagógica ni informática de origen. Se puede afirmar que el docente construye su disposición con las TIC a través de sus distintas trayectorias a lo largo de la vida, en la formación de su capital simbólico, como un vínculo estrecho entre el capital cultural, social y económico para la apropiación de las tecnologías.

..... Una infraestructura informática accesible influye en la favorable disposición a la apropiación de las TIC como elemento estrechamente ligado al capital cultural acumulado; no obstante, la sola infraestructura informática no implica su uso y apropiación, y el papel de la escuela como facilitadora del acceso a las tecnologías se ve dañado por ocupar muchas veces la función de reproductora de la diferenciación social en una clara frontera entre el sector público y el privado.

..... El hábitus en este profesor universitario se construye en gran medida por sus experiencias previas a la docencia, en relación con las tecnologías de su tiempo y con su posición en el campo educativo ante un capital cultural acumulado que le hace tener una visión más amplia del panorama y su uso. Su formación informática ha sido influenciada por la dinámica social que hace que ahora sean parte de él y haya escalado del procesador de textos a la utilización de Internet como medio de actualización, así como la digitalización de materiales para su transportación y uso. La historia de vida, a diferencia de otras técnicas cuantitativas, identifica los esquemas generadores construidos por medio de las diferentes trayectorias en el hábitus, y objetiva los referentes tecnológicos que establecen las pautas de la práctica pedagógica en relación con las TIC.

REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS

Aguirre, G. (1988), "Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios", *Revista de la Educación Superior*, XVII (2), 66, abril-junio de 1988.

- Albion, P. R., y Ertmer, P. A. (2002), "Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology", *TechTrends*, 46 (5), pp. 34-38.
- Anderson, S., y Maninger, R. (2007), "Preservice teachers' abilities, beliefs, and intentions regarding technology integration", *Journal of Educational Computing Research*, 37 (2), pp. 151-172.
- ANUIES (2006), *Anuario estadístico 2004, población escolar de licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*: http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf
Fecha de consulta: 9 de marzo de 2009.
- Bardin, L. (1996), *Análisis de contenido*, Madrid: Ediciones Akal.
- Barron, A. E. et al. (2003), "Large-scale research study on technology in k-12 schools: Technology integration as it relates to the national technology standards", *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (4), pp. 489-507.
- Bauer, J., y Kenton, J. (2005), "Toward technology integration in schools: Why it is not happening", *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), pp. 519-546.
- Belland, B. R. (2009), "Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration", *Computers & Education*, 52 (2), pp. 353-364.
- Bolick, C. M. et al. (2007), "Diffusion of technology innovation in the preservice social studies experience. Results of a national survey", *Theory and Research in Social Education*, 35 (2), pp. 174-195.
- Bourdieu, P. (1987), "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, 5, pp. 11-17.
- _____ (1988), *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- _____ (1997), *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2005), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. M. y M. Subirats, Trans.), México: Fontamara.
- Bourdieu, P., y Waquant, L. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Brinkerhoff, J. (2006), "Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices", *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (1), pp. 22-43.
- Chacón, P. (2008), "La formación inicial de profesores de educación básica en México", *Observatorio Ciudadano de la Educación* (vol. Colaboraciones Libres), México: OCE.
- Cox, M. et al. (2004), "A review of the research literature relating to ICT and attainment". Department of Education and Professional Studies at King's College London of British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) (ed.), pp. 1-54.
- Damarin, S. K. (2000), "The 'digital divide' versus digital differences: Principles for equitable use of technology in education", *Educational Technology*, 40 (4), pp. 17-22.
- Díaz, T. (2006), "La historia de vida en el marco de la evaluación de competencias", *III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad, Conocimiento Abierto, Sociedad Libre*. Observatorio para la Cibersociedad.
- Drenoyani, H., y Selwood, I. (1998), "Conceptions or misconceptions? Primary teachers' perceptions and use of computers in the classroom", *Education and Information Technologies*, 3, pp. 87-99.
- Drucker, M. J. (2006), "Commentary: Crossing the digital divide: How race, class, and culture matter", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), pp. 43-45.
- Ertmer, P. A. (1999), "Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration", *Educational Technology Research and Development*, 47(4), pp. 47-61.
- _____ (2005), "Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?", *Educational Technology Research and Development*, 53(4), pp. 25-39.
- Escofet, A. (1996), *Conocimiento y poder: hacia un análisis sociológico de la escuela*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- Franklin, C. A., y Molebash, P. E. (2007), "Technology in the elementary social studies classroom: Teacher preparation does matter", *Theory and Research in Social Education*, 35(2), pp. 153-173.
- García Canclini, N. (2002), "Encuentros", *Culture Industries and the Development Crisis in Latin America*. Washington, DC: IDB Cultural Center.
- Garland, V. E. y Wotton, S. E. (2002), "Bridging the digital divide in public schools", *Journal of Educational Technology Systems*, 30 (2), pp. 115-123.
- Garza, V. (2006), "Promep o perece: ¿qué hacer para que los profesores universitarios obtengan el perfil?", *Acta Universitaria*, 16 (3).
- Georgina, D., y Olson, M. (2008), "Integration of technology in higher education: A review of faculty self-perception", *The Internet and Higher Education*, 11, pp. 1-8.
- Gómez, C. (2002), "Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación: fundamentos teóricos", Versión: *Estudios de Comunicación y Política*, 12 (diciembre), pp. 287-305.
- Hernández-Ramos, P. (2005), "If not here, where? Understanding teachers' use of technology in Silicon Valley Schools", *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (1), pp. 39-64.
- Hew, K. F., y Brush, T. (2007), "Integrating technology into k-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. Educational technology", *Research and Development*, 55 (3), pp. 223-252.
- Hughes, J. E., y Ooms, A. (2004), "Content-focused technology inquiry groups: Preparing urban teachers to integrate technology to transform student learning", *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (4), pp. 397-411.
- Judge, S., Puckett, K., y Cabuk, B. (2004), "Digital equity: New findings from the early childhood longitudinal study", *Journal of Research on Technology in Education*, 36 (4), pp. 383-396.
- Lansiti, M. (1997), *Technology integration: Making critical choices in a dynamic world (management of innovation and change)*, Boston: Harvard Business School Press.
- Lawless, K. A., y Pellegrino, J. W. (2007), "Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers", *Review of Educational Research*, 77, pp. 575-614.
- Martin-Barbero, J. (1987), *De los medios a la mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía*, Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Niederhauser, D. S., Salem, D. J., y Fields, M. (1999), "Exploring teaching, learning, and instructional reform in an introductory technology course", *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (2), pp. 153-172.
- Park, S. H., y Ertmer, P. A. (2007), "Impact of problem-based learning (pbl) on teachers' beliefs regarding technology use", *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (2), pp. 247-267.
- Pérez, S. (2009, 8 de abril), "La universidad tiene profesores de sobra, pero mal repartidos", *El País*, p. 42.
- Pintor, M., y Vízcarro, C. (2005), "Cómo aprenden los profesores, un estudio empírico basado en entrevistas", *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), pp. 633-644.
- Preciado, F. (2006), "La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: una revisión

- a partir de la entrevista de historia oral", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XII (23), pp. 71-91.
- Ruiz, J., y Ispizua, M. (1989), *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Serbin, M. (2006), *La universidad conectada, perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*, Málaga: Ediciones Aljibe-Consorcio para la Enseñanza Abierta y a Distancia de Andalucía.
- Sterne, J. (2003), "Bourdieu, technique and technology", *Cultural Studies*, 17 (3-4), pp. 367-389.
- Swain, C., y Pearson, T. (2003), "Educators and technology standards: Influencing the digital divide", *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (3), pp. 326-335.
- Thompson, A. D., Schmidt, D. A., y Davis, N. E. (2003), Technology collaborative for simultaneous renewal in teacher education, *Educational Technology Research and Development*, 51 (1), pp. 73-89
- Vlches, L. (2002), "De la gratificación al uso social de la red", Versión: *Estudios de Comunicación y Política*, 12 (diciembre), pp. 15-39.
- Wenglinsky, H. (1998), "Does it compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics", en Educational Testing Service (ed.), Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Zhao, Y. (2003), *What should teachers know about technology? Perspectives and practices*, Greenwich: Information Age Publishing.



Comentarios y colaboraciones
apertura@udgvirtual.udg.mx
www.udgvirtual.udg.mx/apertura