

Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación

CARIDAD GARCÍA HERNÁNDEZ*

MARGARITA ESPINOSA MENESES**

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO***

RESUMEN

La apropiación de los jóvenes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo es uno de los grandes temas de la comunicación educativa. Los usos, aplicación y en general la alfabetización digital desde un ángulo cultural, resultan importantes en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que actualmente se legitiman en los sistemas educativos; forman parte de una visión en la que los profesionales egresados de las instituciones de educación superior deben habilitarse para el trabajo, la capacitación y especialmente, para la comunicación en diferentes escenarios. Por este motivo es importante para nuestro trabajo analizar las interacciones y las representaciones sociales de estudiantes universitarios como elementos centrales en la construcción de significados en los que se articulan las TIC, la educación, los estudiantes y los profesores.

Palabras clave: TIC en entornos educativos / Interacciones / Representaciones sociales.

ABSTRACT

Appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) for education by youth is one of the major issues of educational communication. The uses, applications of technologies, and in general terms, digital literacy viewed from a cultural angle, are important elements participating in the teaching and learning processes of current educational systems. These appropriation processes are considered essential in an educational vision that considers the relevance of competency for the professional field, and especially for communication in different scenarios. It is therefore important for our research to analyze the interactions and social representations of college students as central elements in knowledge construction, in a field articulated by the participation of ICT, students, teachers and teaching.

Keywords: Information and Communication Technologies in the education / Interactions / Social representations.

En el contexto del surgimiento de sociedades basadas en el conocimiento, el tema de la educación en México tiene complicaciones significativas, especialmente en el nivel superior, como son: déficit en la cobertura, poca inversión y baja calidad (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006).

Como respuesta a los problemas de cobertura, calidad y costo presentes en nuestro sistema educativo en ese nivel, se ha pensado en alternativas como el uso de tecnologías para la generación de oferta educativa a distancia o mixta (*blended*). Sin embargo, se ha reconocido un vacío teórico en el campo, y se ha señalado la necesidad de construir, mediante investigación, cuerpos de conocimiento que permitan comprender mejor los procesos y que fortalezcan la toma de decisiones (Garrison, 2000; Saba, 2000; Holmberg, 2000).

* Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y profesora-investigadora titular C del Departamento de Ciencias de la Comunicación en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (UAM-C).

** Profesora-Investigadora titular B del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM-C.

*** Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación y profesor-investigador C del mismo, en la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM-C.

La comunicación, como disciplina, ha resultado una alternativa viable para el estudio y comprensión de los procesos pedagógicos. La forma en que se organizan los discursos educativos, el papel que desempeñan los docentes, los alumnos, el marco institucional en que se llevan a cabo las interacciones, los medios a través de los cuales se transmiten los mensajes, son algunas áreas que competen al estudio de la comunicación educativa.

Así, el proceso comunicativo se nos presenta como un elemento imprescindible durante la intervención educativa, es el elemento central en la educación a distancia, según apreciaciones de autores como Moore (1990), García Aretio (2001) o Holmberg (2000). Sin embargo, el campo de la Comunicación Educativa (CE) no ha tenido una evolución como para dar cuenta de estos fenómenos. Ha tenido problemas para conformar un *corpus* teórico distintivo, dada la ausencia de abordajes que articulen las dos áreas de las que se conforma principalmente: comunicación y educación. Identificamos los siguientes problemas en este campo:

1. Una notable falta de integración de supuestos teóricos, y la coexistencia de miradas derivadas de diferentes paradigmas, entre las que principalmente se pueden identificar dos esenciales: el de la racionalidad instrumental y el de la racionalidad comunicativa (Sierra, 2000).
2. Determinismo tecnológico, que se caracteriza por la proliferación de modas tecnológicas que moldean las soluciones pedagógicas, sin consideración de supuestos educativos.
3. Predominio de modelos educativos tradicionales: aun cuando las teorías educativas actuales sitúan al estudiante como centro del proceso, las soluciones educativas a distancia y mixtas no cumplen con sus supuestos, pues los contenidos y las dinámicas pedagógicas siguen centrándose en el profesor.
4. Analfabetismos y brechas: no hay esfuerzos de alfabetización para los medios, y por otro lado, persisten brechas como la digital y la cognitiva en instituciones, profesores y alumnos.
5. Escasos análisis desde la comunicación: si bien se destaca la relevancia de la mediación, el diálogo, la colaboración, la influencia cultural en la educación, son pocos los modelos que ponen en el centro del análisis a la comunicación.

Con base en la problemática anterior, el presente estudio ofrece un acercamiento, desde la comunicación, al análisis de factores considerados importantes

(por la incidencia que tienen) en el ámbito de la educación virtual: la manera en que el alumnado concibe las TIC como apoyo al proceso educativo; la forma en que es conceptualizado el docente,¹ así como su labor pedagógica en el ámbito de la enseñanza virtual y el modo en que el estudiante entiende su propio papel de educando dentro de la misma esfera.

Consideramos que en la medida en que se conozcan las conceptualizaciones que los educandos y docentes tienen sobre los medios y los agentes que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se optimizará la labor educativa dentro de la enseñanza virtual, pues se observará qué tan cercanas o alejadas están las representaciones que tienen educadores y educandos en torno a un mismo proceso, y con ello, actuar en consecuencia.

Ahora bien, con el fin de revisar la concepción que los estudiantes poseen de las TIC como apoyo a la educación virtual, así como el papel que el docente y el alumno desempeñan en ese ámbito, se proponen los conceptos esenciales de *interacción* y *representaciones sociales*, que vinculan los ámbitos de la comunicación y la educación.

LA INTERACCIÓN: ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN COMUNICATIVA

La palabra “interacción” es definida por la Real Academia de la Lengua como una “Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones”. Dentro del ámbito educativo, este término ha sido utilizado para aludir a la relación que se establece entre estudiante-contenidos, estudiante-profesor, estudiante-estudiante (Moore, 1989); pero también es utilizado por autores como Cabero (2007) para referirse específicamente a una relación entre sujetos, a un tipo de actividad sociocultural situada que puede efectuarse presencial o virtualmente.² Desde el ámbito de la comunicación, los

1. Uno de los primeros cambios que ha experimentado el docente, dentro de la educación virtual, es el de su propia denominación. En la enseñanza virtual el docente es nombrado indistintamente “tutor”, “asesor”, “facilitador”, “orientador”, etcétera, el término que ha tenido más fortuna es el de tutor (García Aretio, 2001: 125).

2. En el ámbito educativo existe imprecisión entre el uso de los términos “interacción” e “interactividad”. Aquí, seguimos la diferenciación que algunos autores han realizado sobre estos dos términos: comprendemos la “interacción” como la influencia recíproca entre humanos; en tanto que el término “interactividad” es utilizado para designar “la relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza” (Ferreiro Gravié, 2002).

intercambios de información pueden ser concebidos como interacciones que los sujetos realizan en un contexto determinado.

Como referente, como acción específica, la interacción ha sido abordada a lo largo del tiempo desde múltiples enfoques teóricos provenientes de distintos campos de conocimiento y con diferentes miradas metodológicas. La sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, son algunos de estos ámbitos que nos interesan para comprender este concepto que tiene implicaciones de acción y orden social.

Dentro de las teorías sociales que consideran la interacción como elemento central se encuentra la continuación de la Escuela de Chicago. Este grupo de investigadores y teóricos provenientes de múltiples campos de conocimiento desarrollaron lo que se conoce como *interaccionismo simbólico*. Independientemente de las críticas que recibieron por el origen empirista de sus trabajos y la complejidad en la clasificación y categorización conceptual, hubo teóricos que afianzaron dicho enfoque con argumentos que aportaron a los estudios sociales. Tales fueron los casos de John Dewey y George Herbert Mead como los más importantes representantes, sin dejar de lado el origen de esta línea de investigación *sociológica* y *sociopsicológica* en 1938 por Herbert Blumer, o los trabajos de Cooley, James y Pierce (Joas, 2009).

Para esta Escuela la interacción es, en primera instancia, un concepto que alude al carácter simbólico de la acción social. En la interacción las definiciones de las relaciones son establecidas por el colectivo, son recíprocas y quedan abiertas al reconocimiento y las negociaciones de los miembros de una comunidad. En consecuencia, el significado se deriva del proceso de interacción y no de procesos meramente mentales. El aprendizaje –desde este enfoque– indica que “la preocupación central no reside en el modo en que las personas crean mentalmente los significados y los símbolos, sino en el modo en el que aprenden durante la interacción en general y la socialización en particular” (Ritzer, 2001: 241).

Ahora bien, el interaccionismo simbólico entiende del lenguaje como elemento central; las palabras, concebidas como símbolos, significan cosas y hacen posibles a los demás símbolos. Desde esta mirada las redes de comunicación, por ejemplo, existen porque en ellas prevalece el uso de las palabras y de un lenguaje no necesariamente textual (alfabeto digital), y a través de este, lo que ahí ocurre, adquiere significado. Las interacciones entre los sujetos que

conforman las redes constituyen un complejo ejemplo de los símbolos que el sujeto recrea en su discurso como respuesta ante una realidad que se le impone (Ritzer, 2001). Así, mediante el discurso los usuarios del lenguaje manifiestan los roles e identidades que ejercen activamente en diferentes marcos comunicativos (como empleados, como miembros de un grupo religioso, como padres de familia, como docentes, como alumnos...) basados en diversas formas de conocimiento social y cultural; los discursos que un hablante produce, poseen variados objetivos, propósitos y resultados (van Dijk, 2005). En concreto, el estudio del discurso evidencia el orden social y la manera en que los sujetos se representan el mundo y actúan en él; a través de las interacciones los sujetos adquieren cierto tipo de conocimiento, pero también patrones de comportamiento.

Una de las vertientes del análisis discursivo es aquella que focaliza la manera en que los sujetos presentan la información al destinatario con la finalidad de persuadirlo; así, se observa que mediante la interacción se ejerce un poder simbólico sobre las opiniones del interlocutor. En el siguiente apartado se muestran los argumentos que los alumnos entrevistados (estudiantes de Instituciones de Educación Superior, IES) utilizan para aprobar o no el uso de las TIC como apoyo en su aprendizaje.³

ARGUMENTOS E INTERACCIÓN DISCURSIVA

El discurso involucra argumentos que apoyan la visión del mundo del que habla, mediante la práctica discursiva se realiza presión sobre las opiniones del interlocutor. Al defender un punto de vista, el hablante da prominencia a un tipo de información por encima del resto, con ello pretende –muchas veces de manera inconsciente– reproducir los significados y jerarquías, que él posee, en la mente de su destinatario, con lo cual los sujetos actuarán en consecuencia. Así, construir significados (la acción que realiza el hablante) e interpretarlos (la acción que realiza el destinatario) forman parte de un mismo proceso que se da fundamentalmente a través de la interacción discursiva.

3. Los porcentajes que se presentan corresponden a 160 entrevistas realizadas a alumnos de nivel profesional, pertenecientes a la UAM-Cuajimalpa, al Tec de Monterrey (campus Ciudad de México y Santa Fe) y de la FES-Acatlán (UNAM), durante el mes de abril de 2011.

Ahora bien, nos interesa presentar en este apartado la argumentación que exponen alumnos entrevistados con respecto a la forma en que ellos conceptualizan las TIC como herramientas de apoyo a la educación. ¿Qué es lo que valoran o no en ellas? Consideramos que sus respuestas brindan guías de actuación al quehacer pedagógico.

Ante la pregunta específica: “Desde tu perspectiva, ¿las TIC apoyan o no al proceso educativo?”, el 12% respondió que no apoyan en nada porque “existen muchas trabas para poder acceder a la información”; mientras que el 88% manifestó que sí apoyan la educación.

Dentro del universo que consideró que las TIC sí apoyan la enseñanza, el argumento que tuvo mayor recurrencia (44%) fue el de la facilidad de adquirir y enviar información, se manifestó con respuestas como las siguientes:

- La información llega rápidamente y hace que sea más accesible por lo que la educación se desarrolla más rápido.
- Apoyan haciendo más fácil el acceso a la información.
- Apoyan para el intercambio de la información.

El segundo argumento que se presenta (17%) refiere a la idea de que las TIC son herramientas que refuerzan el aprendizaje:

- Nos dan a conocer nuevos ámbitos de estudio.
- Ayudan con recursos visuales, material didáctico, además de ejercicios de repaso.
- Amplían las técnicas de estudio y tal vez de investigación.
- Proporcionan herramientas que facilitan el aprendizaje: multimedia, cuestiones visuales.

El 14% de los entrevistados muestra como argumento la facilidad de comunicarse desde lugares lejanos:

- Apoyan haciendo que no haya barreras de distancia.
- Dan la oportunidad de hacer llegar la educación a personas que no pueden acceder a ella por falta de tiempo.
- La educación se vuelve móvil, no es necesario estar en el aula de clases o saber tus calificaciones, lo puedes ver desde tu celular, incluso.

Estos tres argumentos fueron los que obtuvieron mayores registros.⁴ Creemos que las razones expuestas por los estudiantes representan ideas centrales que ellos poseen sobre el tema; han elegido su mejor argumentación para defender su postura y con ello convencer a su interlocutor de la visión que tienen. En consecuencia, los argumentos expuestos (el orden que eligieron para presentarlos, las palabras seleccionadas) son sustanciales porque reflejan su experiencia y sus conceptualizaciones. Toda esa argumentación incide en la reconstrucción del conocimiento que realiza el destinatario de sus discursos (Tomlin *et al.*, 2001). Una manera en que se refleja esta influencia discursiva es mediante la transmisión de significados y la creación de representaciones sociales.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS TIC

De acuerdo con Gilberto Giménez (2010), las representaciones sociales no sólo son un reflejo de la realidad, sino que 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 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.

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 cultural multidimensional, donde las representaciones se generan, circulan y son interpretadas. 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.

4. Otro 19% de los entrevistados se muestra a favor de que las TIC sí apoyan la educación, pero su argumentación es vaga: “Sabiedo cómo emplearlas resolverán problemas de educación”; “Creo que son una alternativa para los nuevos medios educativos”; “Mucho, porque hacen sugerencias para mejorarlo”. El 6% restante argumenta en torno a la disminución de trabajo físico que se requiere para la realización de las actividades: “simplifica el trabajo”; “ahorra esfuerzo”.

La tendencia de las respuestas señala 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 cuanto a la creencia 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”, coordinados por Diego Lizarazo de la UAM-Xochimilco, abordan el problema de la 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 la contaminación –por así llamarlas– de diferentes formas/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 elemento señero 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 (zona metropolitana de la 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 agentes.

Por una parte hacen referencia a mundos objetivados, es decir, a reglas, a instituciones que operan más allá de los individuos, que imponen límites y márgenes de acción, como son, 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: 133) –y 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”.

El *núcleo central* de las representaciones sociales se consolida a lo largo del tiempo mediante prácticas y relaciones de poder que los agentes desarrollan en el campo, se vincula con profundas condiciones históricas, sociales e ideológicas, es justamente la sustancia de los valores compartidos por los agentes, al grado de generar estructuras consistentes, a diferencia de la *periferia* que es la parte más maleable de las representaciones sociales, pues depende de contextos inmediatos y específicos, como son los usos que los universitarios, los jóvenes, le dan a las TIC; se adecuan constantemente a las experiencias cotidianas, a las interacciones resultantes de las redes sociales, a la remediación,⁵ a la reticularidad,⁶ a los contextos compartidos (Giménez, 2010).

Desde la interpretación de Pierre Bourdieu, en la relación entre el núcleo central y la periferia en el uso de las TIC, los agentes fraguan e intercambian diferentes tipos de capital cultural, objetivado, incorporado y hasta institucionalizado,⁷ 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.

El resultado de las entrevistas muestra el carácter lúdico que tienen las TIC para los estudiantes universitarios, se manifiestan a favor de su uso en

5. Los expertos la entienden como la hibridación mediática, característica propia de Internet.

6. Se entiende por “reticularidad” al protocolo de transmisión de información como resultado de la estructura de Internet, es decir, la capacidad de difusión de paquetes de información a través de una amplia red de lo que conocemos como la *World Wide Web*. El programa empleado es el *Hipertext Transfer Protocol* (HTTP) para la comunicación entre usuarios, lo que permite presentar la información disponible en línea a través del *Hipertext markup language* (HTML o lenguaje de etiquetado de documentos hipertextual). La reticularidad, entonces, implica una configuración de la direccionalidad de la comunicación, sea ésta entre diadas o grupos de usuarios de la red (Scolari, 2008).

7. 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).

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 su trayectoria 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 un sistema donde el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a la relación del profesor (como figura legítima de autoridad o autoritaria) con el alumno. Este 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 centro 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 a estudiantes de diferentes licenciaturas, en IES públicas y privadas, se manifiesta que

- las TIC tienen una trayectoria histórica desde la década de los años ochenta del siglo pasado, que las legitiman como herramientas necesarias para el desarrollo académico y el 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:

a. La concepción que se tiene de la figura y quehacer del profesor. En este ámbito encontramos la mayor argumentación del rechazo a la eficiencia de la educación virtual. Si bien el 50.3% señala que sí tomaría un curso virtual, el 67.1% afirma

que este tipo de educación es menos eficaz que la educación presencial, debido, sobre todo, a la ausencia del profesor. 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.
- 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.

De esta forma podemos observar la representación socializada que se tiene del quehacer del profesor: es él la figura de autoridad que explica y orienta, pero también que presiona la tarea del alumno. El autoaprendizaje queda totalmente desdibujado.

b. Otro de los argumentos por los que 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.

- 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 tiene del alumno, la cual esencialmente se mueve en torno a la disciplina: el alumno no es disciplinado, por lo que necesita de diversas coacciones que lo obliguen a realizar sus actividades.

c. 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 suficientes o su revisión es somera.

- 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. El 60 % de los entrevistados sigue concibiendo 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 nos presenta como un ser dependiente de la figura del profesor.

Es importante señalar que el 20% de los entrevistados concibe 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.

Sólo el 5% 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 para un 5% de los entrevistados.

El porcentaje restante de las entrevistas (15%) corresponde a las respuestas de “no sé” o “depende”.

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 con el lugar que el agente 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:

- 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 agentes 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 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.

Esto lo apreciamos en 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; por otra parte, la apropiación de las TIC requiere, 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.⁸

El entorno educativo lo constituyen los programas, agentes, actividades y herramientas con los que 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, lo cual representa 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.

CONCLUSIONES

Tomando como marco teórico las representaciones sociales y la teoría del *habitus* se analizaron 160 cuestionarios aplicados a alumnos de nivel superior. El análisis destacó los siguientes puntos:

1. La mayoría del alumnado considera que las TIC apoyan el proceso de enseñanza. Por el contrario, existe un porcentaje de alumnos (12%) que acentúa los problemas para el uso o el acceso a esas herramientas.
2. A nivel superior lo que más ponderan los alumnos de las TIC es la transmisión de información.

3. Cuando se compara la educación virtual con la presencial, se concibe la primera como menos eficaz con respecto a la educación presencial, principalmente, por la ausencia del profesor.
4. La representación que los alumnos poseen sobre el papel del profesor y el rol del alumno corresponde a una concepción completamente tradicional, de dependencia.
5. El 50% de los estudiantes sí tomaría un curso virtual, no porque confíen en este como un camino viable para el aprendizaje, sino por razones de economía relacionadas con el espacio y con el tiempo.
6. Se muestra una apropiación de las TIC, específicamente de la computadora, pues los entrevistados señalan que la usan en ámbitos diversos (social, lúdico, escolar).
7. No existe distinción entre las respuestas de alumnos pertenecientes a escuelas públicas y escuelas privadas (en la zona metropolitana de la ciudad de México), todos exhiben la importancia que tienen las TIC en su vida general, lo que prueba que éstas forman ya un capital cultural incorporado.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. En *Sociológica*, año 2, núm. 5, Mexico: UAM-Azcapotzalco.

Cabero Almenara, J. (2007). *La interacción en el aprendizaje en Red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas*. Recuperado el 08 del de 01 del 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.

Ferreira Gravié, R. (s/f). *Hacia nuevos ambientes de aprendizaje*. Recuperado el 10-04-2011, de http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/nuevos_ambientes.pdf.

García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. http://148.201.94.3:8991/F?func=directot_base=ITE01&doc_number=000152527.

Garrison, R. (2001). “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, pp. 1-17.

Giménez, G. (ed.) (2010). *La sociología hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

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

- Holmberg, B. (2000). "Status and trends of distance-education research". En E. Wagner, & A. Szücs (eds.), *Research and innovation in open and distance learning* 1-5. Praga: European Distance education Network.
- Joas, H. (2009). "Interaccionismo simbólico". En Giddens, Anthony, et al. *La teoría social hoy*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Jodelet, D. (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.
- Lizarazo, D. (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, M. (1989). Citado por Jesús Salinas "El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales" p. 165, en Francisco Martínez Sánchez (comp.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Saba, F. (2000). "Research in distance education: a status report". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, pp. 1-9.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos de una teoría de la comunicación digital interactiva*. España: Gedisa.
- Sierra, F. (2000). "Comunicación educativa y economía política. Apuntes sobre políticas culturales e innovación tecnológica". *Revista Latina de comunicación social*. núm. 2, pp. 78-108.
- Tomlin, F. et al. (2001). "Semántica del discurso". En: van Dijk, Teun A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). *El discurso como interacción social*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.