

El trascendente articulador de la inclusión digital: El profesor universitario.

Horacio Guevara Cruz
Universidad Mesoamericana, México.
horacioguevara@yahoo.com

Resumen

El documento explora el papel de uno de los más importantes actores en la inclusión digital en México: el profesor universitario. En un ambiente donde de las TIC en educación dirigen sus discursos con especial atención al alumno, este trabajo voltea la mirada a un ejecutor de las estrategias educativas de alfabetización digital en el salón de clases. Y expone un análisis profundo, sobre los diversos escenarios de la institución escolar, con un recorrido del panorama de la universidad latinoamericana y el estatus de la relación entre el profesor y sus prácticas educativas. El trabajo forma parte del proyecto conjunto: *Tecnologías de la información y la comunicación en la educación: aportes desde una perspectiva iberoamericana*, gestado en la generación 2006 de los estudiantes del programa de doctorado Procesos de formación en espacios virtuales. Funciones mentales superiores en espacios virtuales y gestión de espacios virtuales de información y conocimiento de la Universidad de Salamanca, España.

Palabras claves

Educación superior, universidad, profesor universitario, tic

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto conjunto denominado: *Tecnologías de la información y la comunicación en la educación: aportes desde una perspectiva iberoamericana*, gestado en la generación 2006 de los estudiantes del programa de doctorado Procesos de formación en espacios virtuales. Funciones mentales superiores en espacios virtuales y gestión de espacios virtuales de información y conocimiento de la Universidad de Salamanca, España. Este proyecto reúne investigadores de diferentes países, como son: México, Portugal, Venezuela, Uruguay, Chile y Argentina; que después de un proceso de doctorado se han reincorporado en sus universidades de origen, y presenta aportes en el ámbito académico.

De ahí que el resultado en conjunto, sea una serie de trabajos de investigación, dirigidos a la construcción de tesis doctorales que ven a la tecnología desde la educación tomando en cuenta, la incorporación de la tecnología al sujeto para nuevas

prácticas, el desarrollo potencial de las competencias en los alumnos y en los docentes, y la evolución cultural como un factor real.

En particular, este estudio es parte del avance de tesis doctoral que se especializa en trabajo docente y su disposición a las TIC basado en la Teoría práctica de Pierre Bourdieu. La investigación tiene como objetivo analizar el escenario de los profesores universitarios bajo la premisa de que los esquemas de disposición formados en su proceso histórico personal que infieren en la práctica docente en una relación directa con el habitus.

La temática a tratar en esta ponencia, es parte de este estudio, se analizan las ecologías en la que se desenvuelve la naturaleza de los profesores universitarios, así como los procesos culturales que desencadenan las prácticas educativas de la universidad.

La tecnología, un proceso universitario

El ritmo de la adopción de la tecnología por parte de los profesores de universidad suele ser lento, con miedo al fracaso, desinterés y aversión al cambio (Friel, et al., 2009). A pesar de esto, cada vez es más cotidiano escuchar sobre el uso de tecnología en la universidad.

Durante los últimos 10 años, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior ha sido una constante, que ha permitido ampliar poco a poco la habilitación tecnológica de las universidades y adecuar estas herramientas a los programas educativos (López de la Madrid, 2007).

Marc Prensky, en su publicación *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning* (Prensky, 2010) sostiene ahora desde un enfoque más pedagógico existen elementos sustanciales para el aprendizaje, con son los estudiantes digitales que se especializan en encontrar, analizar y presentar contenido a través de múltiples medios, mientras los docentes se especializan en guiar el aprendizaje, proveer preguntas y contextualizar, realizar el diseño instruccional y evaluar la calidad; en una administración que da soporte, organizan y facilita el proceso.

El camino para tener éxito no es centrarse únicamente en la evolución de la tecnología, sino más bien en conceptualizar el aprendizaje de un nuevo modo, con adultos y jóvenes que asuman nuevos roles diferentes del pasado. Los jóvenes (estudiantes) tienen que concentrarse en el uso de nuevas

herramientas, búsqueda de información, de construcción de significados, y creación. Los adultos (docentes) debe centrarse en el cuestionar, entrenamiento y orientación, proporcionando contexto, garantizar el rigor y el sentido, y asegurar resultados de calidad (Prensky, 2010, p.10).

Es necesario abordar el fenómeno social más allá de las diversas clasificaciones y la perspectiva más recurrente, como lo es la economía que busca evidenciar la relación en las políticas internacionales entre la inversión en infraestructura y productividad en el manejo y penetración en los mercados. La relación de tecnologías de la información y la comunicación y la educación en los últimos años, solo se había centrado el trabajo de investigación respecto a la tasa de presencia/disponibilidad (García del Dujo, 2004), sin desdeñar esta perspectiva, la educación tiene también la necesidad prioritaria de entenderse desde la dimensión cultural que contempla la significación, la producción de la de la misma cultura, las formas de interacción y de cohesión social en educación, que se visualiza como el proceso de interacción entre el profesor, alumno e institución (Preciado, 2006).

Bajo este escenario la incorporación de las tecnologías en el profesorado del ámbito universitario requiere de un análisis tanto individual como colectivo, lo cual implica un examen detallado de la construcción de las prácticas y sus discursos por parte de los educadores universitarios con enfoques transdisciplinarios, que llevará a comprender las repercusiones en el desarrollo educativo a nivel global.

La cultura universitaria se encuentra cada vez más conectada a las tecnologías de Internet, aún entre las polaridades de evolución y transformación de la universidad tradicional que lucha por la equidad, el acceso, la calidad y la eficiencia; lo que hace necesario reconocer la importancia de cuestionar las prácticas de la tecnología en nuestras distintas actividades, incluyendo las académicas (Serbin, 2006). Actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han pasado a ser prioritarias -análisis, administración educativa y formación docente- en el reto de los procesos de adopción de las innovaciones digitales de los académicos como actores centrales del proceso (De Pablos, 2008; Reyes & Guevara, 2009).

En un escenario de constante cambio con prácticas emergentes de las tecnologías digitales en el ámbito universitario, se plantea como indispensable reflexionar sobre la identidad del profesor y sus vínculos con la tecnología en la enseñanza; pues como afirma Ivor F. Goodson en su libro *Historias de Vida del Profesorado* (Goodson, 1992), mucho se ha escrito sobre el *cómo* y *porqué* de la resistencia del profesor a los cambios, lo que destaca la necesidad de conocer la trayectoria de vida de sus

protagonistas para comprender el lugar en el que se sitúa su disposición para la innovación y el cambio. Aún más en contextos tan diversos del mundo académico universitario en el cual es necesario un análisis de la inclusión de las TIC desde los ambientes económicos, psicológicos, sociológicos y culturales a fin de comprender su uso social en estas prácticas tecnológicas (Jacques Perriault, 1989, citado en Gómez, 2002).

Desde la educación son varios los estudios sobre TIC que se centran en el análisis del fenómeno de la incorporación en el aula (Albirini, 2006; Bryan & Atwater, 2002; Demetriadis, et al., 2003; Jedeskoog & Nissen, 2004; Reyes & Guevara, 2009), son los menos aquellos que rescatan las experiencias del profesor en el contexto cultural donde este trabajo pretende ser un aporte.

La Educación superior, un escenario.

La transformación educativa con la tecnología computacional es la suma resultante de condicionamientos externos a las necesidades de la práctica individual del profesor, es más bien por la exigencia de la institución ante nuevas políticas educativas de implementación de las TIC en la escuela, la misma inercia social del manejo de la información ante la dinámica de trabajo y/o las necesidades actuales de conexión con sus redes sociales(Guevara, 2006).

No obstante que la pedagogía en los últimos años ha centrado su mirada en el estudiante, prevalecen los contextos entre la inversión en infraestructura con relación al uso tecnológico, la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, la competencia de los mercados, la vinculación entre la curriculum y las necesidades sociales, las políticas internacionales y nacionales educativas de la universidad. Descuidando dentro de estos entornos que existe un actor fundamental que se supone implícito en las transformaciones por el sólo hecho de ser mencionado en los discursos, este actor es: El profesor universitario.

Desde la mirada del presente análisis, el profesor universitario debe ser una de las preocupaciones principales en la transformación de la universidad en los entornos tecnológicos debido al papel fundamental en la formación de los estudiantes. El profesor se encuentra en escenarios claves como son: el contexto escolar directo, el conocimiento del investigador-educador, las prácticas de reflexión del acto educativo, el actuar pedagógico profesional y el vínculo entre el estudiante con la institución universitaria. Es el que se enfrenta al reto de la participación activa en los procesos de adopción, y aunque este involucra a diversas personas, grupos e instituciones. Los

protagonistas de este cambio en el desarrollo de las innovaciones son los académicos como los actores centrales (Reyes & Guevara, 2009).

Los viejos y nuevos espacios académicos hacen al docente universitario vivir de cerca el contacto con las tecnologías de información y la comunicación (TIC), pero también le exigen aprender a dominar su uso en la enseñanza, y esto un reto complejo.

El profesor de hoy no se le enseñó a dominar las tecnologías, ni la telemática, ni a compaginar en su clase alumnos de diferentes culturas, con diferentes idiomas. Al profesor de hoy no se le preparó para poder sobrellevar una política educativa y social que le desfavorece y le desautoriza. El profesor de hoy es el profesional que más que ventajas tiene para adaptarse a los "nuevos tiempos" pocos recursos materiales, económicos, de tiempo de aceptación social, de respeto de los padres de sus alumnos, las leyes educativas no le favorecen (Alonso, 2002: 74-75).

¿Por qué el escenario puede ser tan complejo para el docente universitario? Porque debido al creciente desarrollo de la tecnología en general, las aplicaciones informáticas con el uso del internet a la educación se le han diversificado sus ofertas creando también públicos especializados con necesidades específicas de apoyo educativo. No es solo una cuestión de buscar información y descargarla, contestar el correo electrónico y trabajar en la plataforma educativa de la institución, se tiene la necesidad un aprendizaje formal e informal que dé respuesta a las demandas de la clase y el alumnado. Si entendemos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como:

Aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Es un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales (Instituto Politécnico Nacional, 2010, parra. 1).

Con internet el horizonte de la educación se vuelve bastante amplio debido a la gran oferta de recursos tecnológicos para compartir información que van desde: correo electrónico, listas de correo, material alojado en una página web (archivos textuales, imagen, video y animación), foros de intercambio, redes sociales especializadas, videoconferencias, mensajería instantánea, wikis, podcast, mundos virtuales, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias RSS, documentos on-line,

plataformas de formación, pizarras digitales, portal personalizado... e incluso la implementación del aprendizaje basado en videojuegos como lo describe el mismo Marc Prensky (Luján, 2010).

Este contacto con el mundo de la educación desde la virtualidad a través del internet en nuestros días puede impactar al profesor universitario de manera negativa al pensar que nunca podrá llegar a entender este mar inmenso de recursos informáticos y no sabrá cómo iniciarse en las competencias del manejo de recursos didácticos que superen a la antigua y sobreutilizada presentación estática de Microsoft Office Power Point.

A pesar de la multitud de recursos divulgados por la moda o la competencia generada por la mercadotecnia, el profesor no necesita ser un ingeniero en informática (si lo es que bien, pero no es necesario) de amplio espectro con profundidad en el manejo de aplicaciones con perfiles diversos para su uso en la educación. Las competencias en el uso informático son múltiples y variadas, pero es necesario no realizarlo de forma aislada, es indispensable la inteligencia distribuida y aprendizaje cooperativo donde las interacciones de las diferentes modalidades de actuación resuelvan problemas en conjunto (Stereos dos Santos, 2000).

Según Carlos Marcelo (2006) existen diferentes perfiles profesionales en el diseño y desarrollo del elearning, dentro los cuales podemos encontrar los siguientes¹: Experto en el contenido, Experto metodólogo, Diseñador de medios, Diseñador web, Administrador de la Plataforma, Profesor-tutor, Coordinador del curso y Gestor.

Estos perfiles no son exclusivos de una persona, se pueden encontrar en forma combinada o potencial en varias; por lo cual es indispensable el aprendizaje cooperativo. Además los perfiles están relacionados con competencias; conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos reales. Estas competencias se encuentran agrupadas en cuatro dimensiones: Competencias Tecnológicas, Competencias de Diseño, Competencias Tutoriales y Competencias de Gestión.

A pesar de esta serie de perfiles y competencias tan diversos en la tecnología enfocada a la educación, Charles F. Webber (2003) afirma que se continúa luchando con la forma en que mejor se puede hacer uso de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas donde se da un encuentro entre el potencial educativo de las TIC y la alteridad provocada en las habilidades del profesor universitario para sus prácticas

¹ Ver más en: Marcelo, C. (2006) Prácticas de e-learning Andalucía: Octaedro Andalucía.

educativas, llegando a redefinir conceptos como: alfabetización y comunidad, junto a la hipótesis básica sobre el tiempo y el espacio.

Se presentan nuevos retos para los profesores debido a que la enseñanza actual necesita nuevos cambios en el rol del docente en el desarrollo pedagógico en la incorporación de su práctica educativa diaria (Kalogiannakis, 2008). Es ahora después de una fase de actividad frenética de experimentalismo de la llegada del internet; ahora las TIC son parte de la literatura científica y conversaciones académicas, transformaciones que se reflejan en la cultura de los profesores en la red compleja de vínculos con otros agentes culturales (instituciones, alumnos, sociedad) que construyen su identidad en un proceso dialéctico, donde su actuación no sólo se reduce a la academia y la incorporación de la tecnología, sus acciones son resultado de la construcción como actores sociales en constante interacción y cohesión a partir de sus trayectorias y el momento histórico que están viviendo.

No obstante, la irrupción de la convergencia tecnológica también implica una lucha de fuerzas en el campo académico entre sus diferentes actores sociales y dentro del mismo profesor universitario por mantener o ganar una posición ante el campo educativo ahora con la tecnología como vía de acceso al conocimiento (Lopez, 2009), frente a tal situación, las líneas de investigaciones generalmente han versado en las perspectivas económicas y políticas con enfoques cuantitativista, enfoques que descuidan a las barreras de segundo orden (creencias, miedos y preferencias personales) ante las nuevas metas, estructuras y roles en la educación (Ertmer, 1999). Es así que los enfoques socio-históricos son una necesidad primordial en educación y tecnología para conocer de manera profunda los factores intrínsecos de voz de los mismos que accionan la inclusión de la tecnología al curriculum en la construcción de la identidad de uno de los principales protagonistas de esta convergencia tecnológica: el profesor.

En las conversaciones, al compartir sus creencias, emociones e intenciones y sobre el sentido atribuido a las situaciones, se comprende los estados de la mente de los demás. bajo el concepto de *inteligencia narrativa* explica el objeto primordial de la conversación es la vivencia, la relación con otra(s) personas asociadas al relato en una experiencia dual: cognitiva y emotiva, como lo es la historia de vida en el escenario de las tecnologías aplicadas a los espacios educativos que confronta al sujeto consigo mismo en un principio de alteridad, que lleva a descubrir y a reconocer a través de la oralidad sus prácticas emergentes(García Carrasco, 2007). El profesor universitario que no es parte de la era digital aunque ha tomado algunos cursos

provistos por la institución comúnmente ha adquirido sus habilidades con la computadora por medio de un conocimiento experiencial (Díaz, 2006), en un contexto un escolar informal sin la supervisión directa de un profesor y sin la sanción de una institución, mediante un contacto directo (consigo mismo, con los otros y con el ambiente) la experiencia por sí misma puede colaborar o no a la formación; para que la experiencia sea formadora debe ser integrada a la cultura académica de una nueva forma que supere esta discontinuidad del impacto de las TIC.

Cuando un trabajador llega a un lugar de aprendizaje, viene cargado con unas experiencias personales y profesionales que el educador ha de conocer, comprender y valorizar, para, apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje (Díaz, 2006, parra. 14).

Es así que el escuchar su discurso respecto a sus experiencias personales, procesos de aprendizaje experiencial y la narración de sus prácticas emergentes, no solo organiza su experiencia, sino también se confronta con la realidad planteada por el mismo, creando una alteridad en su vida cotidiana, donde el mismo discurso es un proceso de intervención que influye en la integración del docente a la cultura digital universitaria ante su encuentro con el Otro.

El escenario latinoamericano

La universidad ha cambiado a través de un proceso histórico pleno de transformaciones socioculturales, políticas, económicas y académicas, tanto en el entorno mundial como local; pero este cambio no necesariamente es un vehículo donde todos avanzan en línea recta y en las mismas condiciones; sino que cada región tiene circunstancias propias que convergen con la dinámica global que no se detiene. El análisis de estas transformaciones no implica sólo una escala donde el primero presenta un valor superior al segundo, y así sucesivamente, son ecologías simbólicas con propiedades heterogéneas que contribuyen a un impulso holístico a nivel mundial. América Latina es ejemplo de ese panorama tan diverso por sus procesos divergentes y convergentes con respecto a la tecnología y los profesores universitarios.

La perspectiva del Banco Mundial a través de su publicación *Higher Education in Latin America, The International Dimension* (2005) es que aunque en las últimas décadas se ha duplicado la matrícula en educación superior en América Latina, esta continúa creciendo en una oferta educativa cada vez más diversificada, con la movilidad de personas con talento, nuevos proveedores de educación superior, y la participación en redes de conocimiento que ofrecen más posibilidades para los países de América

Latina. Y aunque se hace evidente el acceso a estados de conocimientos más avanzados, transferencia de tecnología, y aprovechamiento de nuevas oportunidades en el mercado laboral; aún existen obstáculos para el desarrollo del potencial en América Latina, pues las tasas de titulación son bajas, las instituciones de educación superior se enfrentan a multitud de problemas de calidad, sumados a las desigualdades generalizadas, y la falta de adecuación entre las especialidades que se ofrecen y las necesidades del mercado de trabajo.

Los países latinoamericanos tienen el gran reto de ofrecer una mejor formación, investigación y calidad acorde a sus realidades locales y mundiales, así como oportunidades de empleo para garantizar un suministro suficiente de conocimientos avanzados. Según Gacel y Ávila: "América Latina necesita mejorar sus sistemas de educación superior, abatiendo sus rezagos lo antes posible. Si bien se han logrado algunos avances importantes, muchos de los problemas fundamentales persisten" (2008, párra. 7). Dentro de su propuesta de progreso, se incluyen las mejoras a los profesores universitarios quienes necesitan aumentar sus niveles de preparación y profesionalización, así como el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación.

En una mirada general hacia la educación superior en Latinoamérica, sin el afán de ser un diagnóstico profundo, se pueden encontrar diferencias significativas, como el hecho de que las universidades públicas se han ampliado y diversificado, en especial: Argentina, México, Uruguay y Venezuela. No así en Brasil, Chile y Colombia, donde la educación pública se ha mantenido restringida, y las instituciones privadas han representado la mayor parte del aumento de las oportunidades (De Wit, et al., 2005).

Las instituciones privadas en América Latina (a excepción de Cuba) han aumentado su cobertura con más del 40 por ciento de la matrícula de educación superior. En el 2002, el porcentaje del total de matrículas entre 40 y 75% se encontraba a Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y Perú; seguidos del rango de porcentaje total del de 20 a 40% a países como Venezuela, Argentina, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México (OECD, 2002; Schwartzman, 2002; World Bank, 2002a, 2003).

Aunque a muchos no les agraden las comparaciones, podemos encontrar que mientras en el 2005 Estados Unidos los estudiantes de licenciatura que se gradúan representan el 9.75% de la Población Económicamente Activa (PEA) en Brasil y México tienen tasas de 7.48% y 7.28%. Esta diferencia se amplía en las maestrías y doctorados. Estados Unidos es de 3.88% en maestría y doctorado 0.35%, mientras en

México 0.75% y 0.04% y Brasil 0.32% y 0.09%. Y en consecuencia el número de investigadores y producción tiene esquemas similares (Ferrari & Contreras, 2008).

Ferrari & Contreras (2008) afirman que la universidad debe ser una comunidad de profesores y estudiantes orientada a la producción y la gestión del conocimiento en la docencia y a la investigación competitivos a nivel internacional, son los profesores universitarios el eje primordial de la universidad.

El conocimiento no lo posee la universidad como institución abstracta ni tampoco sus autoridades, sino sus profesores, que son quienes lo desarrollan y difunden. Esto implica un reconocimiento social del profesor [...] Se necesita que la universidad tenga y retenga a los profesores calificados que forman parte de su planta (Ferrari & Contreras, 2008, p. 29).

En este complejo escenario latinoamericano, los profesores universitarios son un elemento sustancial en los procesos de cambio, ya que son ellos los que se encuentran en medio de este fuego cruzado de las políticas educativas, contextos sociales y procesos de enseñanza. Según la publicación *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* "60% de profesores en universidades públicas y 86% en universidades privadas trabajan tiempo parcial y muchos de ellos tienen más de un trabajo" (World Bank, 2002b, p. 59)

Profesor universitario

El panorama de los profesores universitarios en México tiene sus referentes en el escenario latinoamericano, pero implica un contexto mucho más específico. Es un territorio con casi dos millones de km², que ubica a México en el lugar número quince por su superficie, muy superior a España y Reino Unido. Esta misma gran superficie mexicana, independientemente de contar con treinta y un estados, y un distrito federal; se divide en ocho zonas económicas por sus relaciones políticas, sociales y sobre todo económicas entre sí.

Esto sucede en el país que tiene a un Carlos Slim, que compite con Bill Gates fundador de Microsoft por ser el hombre más rico del mundo con una fortuna estimada en 53,500 millones de dólares (mdd), de acuerdo con la revista Forbes, (Gates, 2010). Pero a su vez se incorpora la metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México por parte del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) que estratifica el índice de rezago social con tres espacios de las condiciones de vida de la población: el bienestar económico, los derechos sociales y el contexto territorial.

De acuerdo con esta nueva concepción, una persona se considera en situación de pobreza multidimensional cuando sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y los servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presenta carencia en al menos en uno de los siguientes seis indicadores: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación (CONEVAL, 2009, parra. 10).

Estas grandes diferencias que se dan a lo largo del territorio nacional se hacen también visibles en infraestructura y acceso a la información a la educación, sobre todo entre el norte, centro y sur de la República Mexicana.

Es en este horizonte con diversos factores de influencia del profesor universitario mexicano, es donde se construye la identidad del académico en cada institución del país. No se puede negar que el factor más determinante de la docencia universitaria es su formación pedagógica, sobretodo didáctica, debido a que existen diferencias entre los niveles educativos, pues en es la educación básica y secundaria que insertos en Sistema Educativo Mexicano tienen una formación escolarizada a través de las escuelas normales 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 curriculum (Chacón, 2008). Es un hecho que en el perfil del profesor universitario la diferencia con 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 que es el salón de clases.

La diferencia con el docente que labora en las universidades en México es que la mayoría no cuenta con la formación pedagógica para enfrentar la práctica docente, y pasan del campo de acción de su disciplina de origen a la enseñanza en el aula bajo el supuesto de que "*si lo sabe hacer, lo sabe enseñar*". A esto se integra que, ante las prácticas sociales respondemos mediante la repetición de esquemas de disposición (creencias, ideales, miedos, valores, etc.) construidos a lo largo de 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 a través de 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 carrera a otra no siempre es fácil ni depende de las opciones personales. Muchas veces es el azar el que lo determina (Aguirre, 1988, parra. 31).

No obstante en México es un hecho que un profesionista formado en alguna disciplina distintas a la pedagogía, solo dedica pocas horas a la enseñanza pues la mayoría de su tiempo está enfocado actividades laborales propias de su disciplina de origen: arquitecto, médico, contador, químico, abogado, etc.. como lo indican las cifras de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2006) donde a nivel nacional los profesores de universidad son un total de 200 254, pero solo menos de la mitad dedican tiempo importante a la labor docente (tiempo completo 27% y medio tiempo 7%) con un total de 34% a diferencia de los profesores que lo hacen por horas que rebasan en mucho con un porcentaje del 66%. En comparación en España tiene 12 estudiantes por cada profesor frente a 16,7 de media en Europa, y Estados Unidos tiene un profesor para cada 15 incluidas la Universidad 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 al impulsar la formación de posgrado, e inducción a la investigación, tutoría y el trabajo en equipo, pero sobretodo mejorar el nivel académico y a las universidades a nivel internacional. Al tiempo, cambio el escenario donde muy pocos de los maestros universitarios hacían investigación, y menos aun los que publicaban sus hallazgos en revistas especializadas; sin embargo a diez años los resultados del programa después de una cuantiosa inversión solo alcanzó al 22.6% de los profesores de tiempo completo respecto a 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 necesariamente es valorado en su justa medida por la institución que como afirma Florentina Preciado (2006) 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, p. 75).

Si bien revisar la práctica docente tampoco debe basarse exclusivamente en la experiencia acumulada es sensatamente la búsqueda del 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 & Vizcarro, 2005). “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, p.88) denomina *académico*.

El profesor articulador del cambio tecnológico

Es así que el papel de profesor es determinante en la implementación de las TIC en la universidad, como ejecutores diversos de las estrategias y las tareas de la educación universitaria, cercanos a estudiante que en un futuro cercano será el profesional que resuelva los problemas de nuestra realidad social. Más allá de las evaluaciones del docente al alumno, el profesor tiene el compromiso de brindar las herramientas para desarrollar la vida profesional. Esto sin la tecnología actual sería como darle una piedra de pedernal en lugar de un encendedor para hacer fuego. “La educación que prepare para manejar información, no sólo que la transmita, y que prepare también para desarrollar la capacidad de argumentación y de persuasión” (Savater, 2003, p. 4).

Existe un gran reto para el profesor universitario, a más de cuarenta años de contar con internet, el rol del docente ha cambiado, porque convive con una población distinta en términos de información y manejo de tecnología.

El niño ya está informado. La escuela, entonces, no implica la revelación de secretos, sino que enseña a manejarse dentro de un mundo de información excesiva; a jerarquizar, de alguna manera, la información que se recibe, descartar lo irrelevante o lo tramposo, profundizar en lo importante, reflexionar acerca de las informaciones discrepantes sobre las cosas. Es decir, hoy se educa no para informar, sino para enseñar a moverse en el mundo hiperinformado en que vivimos (Savater, 2003, p.3).

Eso hará que como profesores cambiemos la tradición pedagógica basada en la transmisión de la memorización y la repetición, práctica más común en la mayoría de las escuelas y universidades de todo el mundo. Es necesario tener mayores habilidades comunicativas y cognitivas con la cibercultura emergentes (Trivinho & Cazeloto, 2009). Es importante entender que esto no necesariamente dará un salto cualitativo en la educación, pero modificará los entornos de aprendizaje universitario donde la unión de todos los elementos involucrados en el aprendizaje universitario el que llevará a la implementación de la tecnología con miras a una enseñanza de calidad.

Es indispensable entender que el aprendizaje es un proceso de construcción del estudiante ejecutado por un facilitador llamado profesor universitario, que produce el conocimiento a través de esta interacción. Interacción donde existe una ecología simbólica favorecedora para ello, como afirma Manuel Castells “la capacidad relacional significa que el poder no es un atributo, sino una relación. No puede abstraerse de la relación específica entre los sujetos del poder, los que tienen la facultad y los que están sometidos a la capacitación de este tipo en un contexto dado” (2009, p. 11).

Conclusión

El profesor universitario, pieza clave de los procesos de formación de profesionales, se encuentra en la necesidad de adaptación de los nuevos esquemas que plantean las tecnologías de la información y la comunicación pero bajo su experiencia docente con grandes posibilidades de desarrollo para los países latinoamericanos. Es innegable que las tecnologías revolucionan los escenarios universitarios, pero no lo hacen por si solas, son los profesores universitarios aquellos que generan en los centros educativos los verdaderos cambios sociales en la práctica cotidiana, más allá de los discursos políticos y pedagógicos. Para lo cual es necesario brindarle la importancia en el proceso para el innovar didácticamente sea una consecuencia y no una contracorriente, que las administraciones universitarias aprovechando las potencialidades del profesor en el aula favorezcan sus condiciones y su experiencia para un verdadero cambio que lo inserte en la competencia mundial.

Bibliografía

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).

- Albirini, A. (2006). Teachers attitudes toward information and communication technologies: The Case of Syrian EFL Teachers. *Computers and Education*, 47(4), 373-398.
- Alonso, C. (2002). Nueva cultura, nuevo sujeto: los retos del siglo XXI. En M. V. Aguiar Perera, J. I. Farray Cuevas & J. Brito Santana (Eds.), *Cultura y educación en la sociedad de la información* (pp. 73-76). España: Netbiblo.
- ANUIES. (2006). Anuario Estadístico 2004, Población Escolar de Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos. Recuperado 9 de marzo, 2009, de http://www.anui.es/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf
- Bryan, L., & Atwater, M. (2002). Teacher Beliefs and Cultural Models: A Challenge for Science Teacher Preparation Programs. *Science Education*, 86(6), 821-839.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. New York: Oxford University Press.
- CONEVAL. (2009). Medición multidimensional de la pobreza. Recuperado 29 de julio, 2010, de http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/sala_prensa/HomeSalaPrensa.jsp?id=medicion_multidimensional_pobreza
- Chacón, P. (2008). La formación inicial de profesores de educación básica en México. *Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones libres*. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2008/FormacionInicialProfrsEBasica-PolicarpoChacon26feb08.html>
- De Pablos, J. (2008). Algunas reflexiones sobre las tecnologías digitales y su impacto social y educativo *Quaderns Digitals*, 51.
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington, D.C: World Bank Publications
- Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., et al. (2003). Cultures in Negotiation: Teachers' Acceptance/Resistance Attitudes Considering the Infusion of Technology into Schools. *Computers & Education*, 41(1), 19-37.
- Díaz, T. (2006). *La historia de vida en el marco de la evaluación de competencias*. Paper presentado en el III Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad, Conocimiento Abierto, Sociedad Libre. Recupeado de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=607&llengua=es>
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ferrari, C., & Contreras, N. (2008). Universidades en América Latina, Sugerencias para su modernización. *Nueva Sociedad*, 218(noviembre-diciembre).
- Friel, T., Britten, J., Compton, B., Peak, A., Schoch, K., & VanTyle, W. K. (2009). Using Pedagogical Dialogue as a Vehicle to Encourage Faculty Technology Use. *Computers & Education*, 53(Núm 2, Septiembre), 300-307.
- Gacel, J., & Ávila, R. (2008). Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. *Casa del Tiempo*, I(Epoca IV, Número 9).
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- García del Dujo, Á. (2004). Procesos de formación en entornos virtuales. En M. Pérez, A. Martín & Á. García del Dujo (Eds.), *Procesos de formación on line*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Garza, V. (2006). PROMEP o Perece: ¿Qué hacer para que los profesores universitarios obtengan el perfil? *Acta Universitaria*, 16(3).
- Gates, W. (2010). The World's Billionaires #1 Carlos Slim Helu & family. *Forbes.com* Recuperado 29 de julio, 2010, de http://www.forbes.com/lists/2010/10/billionaires-2010_Carlos-Slim-Helu-family_WYDJ.html

- Gómez, C. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación: Fundamentos teóricos. *Versión: Estudios de Comunicación y Política*, 12(Diciembre), 287 -305.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Guevara, H. (2006). Una Mirada Bourdieana a las Nuevas Tecnologías en los Profesores Universitarios. *Educare, Revista del Doctorado de Formación en Espacios Virtuales*. Instituto Politécnico Nacional. (2010). ¿Qué son las TIC? Recuperado 26 de julio, 2010, de <http://www.dcyt.ipn.mx/dcyt/quesonlastics.aspx>
- Jedreskog, G., & Nissen, J. (2004). ICT in the Classroom: Is Doing More Important than Knowing? *Education and Information Technologies*, 9(1), 37–45.
- Kalogiannakis, M. (2008). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*.
- López de la Madrid, C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(Año 7, Noviembre).
- Lopez, M. (2009). Convergência tecnológica como movimento intra e intersocial:las contradicções dos procesos de inserção das TICS na educação. *Revista Eletrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 10(1).
- Luján, M. (2010). Entrevista a Marc Prensky. *Revista Learning Review Latinoamerica*, 32(Julio-Agosto-Septiembre). Recuperado de <http://learningreview.com/component/content/article/2237-lo-que-se-necesita-es-aprendizaje-con-participacion>
- Marcelo, C. (2006). Las nuevas competencias en el Elearning: ¿Qué formación necesitan los profesionales del e-learning? En C. Marcelo (Ed.), *Prácticas de E-Learning* (pp. 22 - 45). Andalucía: Octaedro Andalucía.
- OECD. (2002). *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*. Paris: OECD.
- Pérez, S. (2009, 8 de abril). La Universidad tiene profesores de sobra, pero mal repartidos. *El País*, p. 42. Retrieved from http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Universidad/tiene/profesores/sobra/mal/repartidos/elpepisoc/20090408elpepisoc_2/Tes
- Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). Como aprenden los profesores, Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 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), 71-91.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. EEUU: Corwin Press.
- Reyes, D., & Guevara, H. (2009). Adopción de las tecnologías infocomunicacionales (TI) en docentes: actualizando enfoques. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* , 10(1).
- Savater, F. (2003). *Encuentros*. Paper presentado en el Education and Citizenship in the Global Era. Recupeado de http://www.iadb.org/cultural/documents/encuentros/48_SavaterEng.pdf
- <http://www.misioncultura.gob.ve/descarga/01/desc32.pdf>
- Schwartzman, S. (2002). *Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America*. Paper presentado en la LAC Flagship Report, Washington, DC.
- 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.
- Steren dos Santos, B. (2000). *Inteligencia distribuida y aprendizaje cooperativo: análisis de las interacciones de los participantes en actividades realizadas en educación a distancia vía redes telemáticas*. Paper presentado en el Actas do V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Recupeado de <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372923853Inteligencia%20distribuida.pdf>

- Trivinho, E., & Cazeloto, E. (2009). *A Cibecultura e seu espelho*. São Paulo: ABCiber - Itaú Cultural - CAPES.
- Webber, C. (2003). Special Issue: Introduction New Technologies and Educative Leadership. *Journal of Educational Administration*, 41(Num. 1), 119-123.
- World Bank. (2002a). *Bolivarian Republic of Venezuela: Higher Education Sector Profile*. Washington, DC.
- World Bank. (2002b). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC.
- World Bank. (2003). *Tertiary Education in Colombia: Paving the Way for Reform*. Washington, DC.