

La idea de innovación docente con tecnología entre docentes universitarios. Apuntes para una etnografía

Joaquín Paredes-Labraⁱ

Resumen

Este trabajo, de corte etnográfico y sociológico, se interesa por cuál es la idea de innovación con tecnología difundida entre tecnólogos educativos y profesores universitarios, su génesis, visibilidad y adopción, y de qué forma cala en otros campos. El referencial teórico muestra las principales corrientes en tecnología educativa y las pone en relación con la idea de “campo” de Pierre Bourdieu. La metodología utilizada se basa en la presencia del investigador en el campo, así como en un análisis de producción bibliográfica y otros indicadores, que permiten construir un relato triangulado. Entre los principales resultados del estudio realizado se observa que la idea de innovación con tecnología es instruccional, su penetración en la academia busca asegurar la pervivencia del campo y que la circulación de estas ideas se debe a los procesos de modernización de las universidades españolas.

Palabras clave: innovación educativa; tecnología educativa; didáctica universitaria; teoría de campo.

A ideia de inovação docente com tecnologia entre professores universitários. Notas para uma etnografia

Resumo

Este artigo etnográfico e sociológico está interessado em saber qual é a ideia de inovação com tecnologia disseminada entre tecnólogos educacionais e professores universitários, sua gênese, visibilidade e adoção, e como ela permeia outros campos. O referencial teórico mostra as principais correntes da tecnologia educacional e as relaciona com a ideia de “campo” de Pierre Bourdieu. A metodologia utilizada baseia-se na presença do pesquisador no campo, bem como na análise da produção bibliográfica e de outros indicadores, que permitem a construção de uma narrativa triangulada. Entre os principais resultados do estudo, observa-se que a ideia de inovação com tecnologia é instrucional, sua penetração na academia busca garantir a sobrevivência do campo e que a circulação dessas ideias se deve aos processos de modernização das universidades espanholas.

Palavras-chave: inovação educacional; tecnologia educacional; didática universitária; teoria de campo.

The idea of teaching innovation with technology among university teachers. Notes for ethnography

Abstract

This ethnographic and sociological paper is interested in what the idea of innovation with technology is disseminated among educational technologists and university professors, its

ⁱ Doctor en Pedagogía (UCM). Catedrático de Universidad de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: joaquin.paredes@uam.es – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2294-9121>.

genesis, visibility and adoption, and how it permeates other fields. The theoretical referential shows the main currents in educational technology and relates them to Pierre Bourdieu's idea of 'field'. The methodology used is based on the presence of the researcher in the field, as well as on an analysis of bibliographic production and other indicators, which allow for the construction of a triangulated narrative. Among the results of the study carried out, it is observed that the idea of innovation with technology is instructional, its penetration in the academy seeks to ensure the survival of the field and that the circulation of these ideas is due to the modernisation processes of Spanish universities.

Keywords: educational innovation; educational technology; university didactics; field theory.

1 INTRODUCCIÓN

La tecnología ha cobrado una enorme importancia en una infinidad de campos de la vida cotidiana, incluyendo la educación.

Quienes nacieron en la década de 1960, ahora sexagenarios, vivieron en su infancia incontables inventos tecnológicos y la carrera espacial. Incluso al ver dibujos animados en televisión, una forma infantil de divertirse muy popular en esa época, se exploraba un futuro tecnificado. Años después, preguntando a otros docentes, futuros maestros, por su forma de ver la tecnología, no se encuentra aquel idílico futuro, sino que, en el imaginario sobre lo tecnológico de estos futuros docentes, pesan producciones cinematográficas catastróficas (Paredes-Labra; Freitas-Cortina, 2020). Y muy poco tiempo después, ya en estas fechas, esta visión catastrófica alcanza límites apocalípticos entre los filósofos de la educación (Infante-Malachias; Da Cunha; De Sousa, 2024). La tecnología educativa (en adelante TE), y lo que promueve, ha pasado de ser ilusionante y promisoria a ser parte de un todo desastroso.

Cierto optimismo sobre el papel de la tecnología, sin embargo, ha cruzado y sigue presente en la mente de quienes se dedican a la TE como disciplina durante los últimos 50 años. Y lo transmiten, tratando de influirlos, a otros que pretenden cambiar, innovar en o mejorar su enseñanza.

La visión del “campo” (un espacio disciplinar así organizado, según Bourdieu, 2003) varía según la orientación de sus académicos. En el de TE, una visión predominante en una parte de sus académicos, y que se reafirma a principios de este siglo, ha sido la que otorga importancia a los dispositivos (incluyendo enseñanza a distancia o educación virtual), el software (incluyendo juegos y micromundos), el diseño instructivo, las estrategias de enseñanza y las características del mensaje pedagógico (Jonassen, 1996). La idea de innovación está subsumida tanto a la

presencia de dispositivos nuevos como a la introducción de otras estrategias no practicadas previamente en la enseñanza.

La otra visión predominante de la TE puede referirse a cómo enseñar con tecnología, cómo el uso de la tecnología puede combinarse con la educación tradicional, cómo proporcionar educación a un público más amplio que el que está escolarizado, con sistemas de aprendizaje adaptativo, en producción entre iguales, en proyectos colaborativos, usando analíticas de aprendizaje en la evaluación (Andrews; Haythornthwaite, 2007). La idea de innovación para esta otra visión está menos interesada por el cambio continuo de tecnologías y más por el que se produce en las prácticas de enseñanza y las formas de trabajar con el conocimiento.

Conviene recordar que cambio, innovación o mejora en educación son conceptos algo escurridizos. La innovación, según el Diccionario de la Real Academia, es la alteración de algo introduciendo novedades. Se trata de un propósito deliberado sin un fin claro. Quizá por eso, algunos tecnólogos educativos prefieren sinónimos tales como mejora, donde la innovación, también en educación, es una transformación con un sentido o fines. Para Michael Fullan y Maria Langworthy (2014), especialistas en innovaciones, la innovación con tecnología como la que supuso el impulso del paradigmático programa Ceibal en Uruguay, que dio tecnología a toda la enseñanza no universitaria de ese país, debería ser el origen de “buena enseñanza”, comprometida, constructora de capacidades entre sus receptores, más allá del éxito temporal de las instituciones educativas en logros de rendimiento académico entre sus estudiantes.

También es escurridizo el concepto de influencia, los factores que condicionan la manera en que se acepta y extiende una idea que es puesta en práctica por un colectivo con libertad profesional para incluirlo entre sus prácticas. El peso de consideraciones ambientales tan negativas como las señaladas al principio, una visión catastrófica de la TE, ya es un hándicap de difícil superación. Sin embargo, la influencia y peso que han tenido los académicos de TE en el ámbito no universitario (Area et al., 2014), ha sido fundamental para su éxito. La competencia digital de los estudiantes (y sus profesores) de esos niveles es crucial. Desde el campo de la TE se han hecho recomendaciones que se han incorporado al marco legislativo para implementar y valorar la competencia digital de los docentes no universitarios y,

cuando hubo disponibilidad presupuestaria, han influido en el nivel de adquisiciones y adopción de tecnologías en las escuelas.

Puestos a valorar la influencia de lo tecnológico en la enseñanza universitaria, se han producido una serie de hitos en las realidades española y brasileña que siguen apostando por su presencia.

En el ámbito universitario, el diagnóstico de los desafíos universitarios derivados de políticas de liberalización que alcanzaban a la enseñanza universitaria por la Ronda Uruguay (Viera-Duarte *et al.*, 2020; Vitti, 2023), entre ellos el tecnológico a principios de los años noventa, dio forma a la agenda de cambios que había que emprender en las universidades. Esto estuvo presente en algunos informes que pusieron las bases para esos cambios como, por ejemplo, el Informe Bricall (2000) sobre mejora de la enseñanza universitaria española. Habría tecnología en la gestión, las bibliotecas y las aulas.

Además, en el sistema universitario español, y de alguna forma el brasileño, al que alcanzaron estas ideas, se vivió un proceso de tecnificación de sus propias previsiones para la docencia, derivado de la adopción en Europa del denominado “modelo Bolonia” (Paredes-Labra; Herrán, 2010). Aunque esta armonización de las enseñanzas universitarias en este continente pretendía otras cuestiones, tales como la explicitación de información pública de los programas universitarios orientada a la validez europea de títulos, la terminología instruccional se impuso para presentar los programas de las materias. A ello se han unido los procesos de acreditación y verificación periódicos, que son comunes en Brasil y España, que han dado valor prescriptivo a procesos de planificación, por definición sujetos a las circunstancias o devenir de un curso académico. Una reforma pensada para profundizar en una docencia más rica se ha convertido en una trampa administrativa, adornada por terminología docente supuestamente científica, tal y como han lamentado algunos colegas (Gimeno-Sacristán, 2010).

Ciertamente, el peso de la pandemia vivida en 2020 hizo pensar en un cambio hacia una enseñanza completamente renovada en la universidad, en la que participaba fuertemente lo tecnológico, al menos en Europa, pero no así en Brasil (Ivenickim 2024) por carencias de infraestructuras que luego se dirán. Esta presencia de tecnología evidente o palpable se unió en la pandemia a nuevas formas de enseñar y aprender, como lo profundo. Se pensó que todo ello perviviría así después de esta

trágica situación. Los primeros análisis posteriores no son tan optimistas. Aunque para las universidades españolas (CRUE, 2024) las tecnologías siguen siendo un elemento central de las estrategias de las universidades, existen algunas dificultades para la adopción por parte de los docentes de nuevas formas de enseñar y aprender.

En la actualidad, en las universidades españolas es posible encontrar casi todo tipo de herramientas para la docencia con un alto grado de implantación, tales como LMS, herramientas colaborativas, videoconferencia, repositorios de contenidos institucionales, sistemas de grabación de clases, laboratorios virtuales y herramientas de detección de plagio y, en menor medida, *makerspaces*, microcredenciales, tecnologías basadas en IA, *digital badges*, OER, VR/AR, MOOCs, SPOCs, Internet de las cosas o herramientas de supervisión de exámenes. Las que no tienen casi desarrollo en España, a diferencia de otros países europeos, son las herramientas de analíticas de aprendizaje (CRUE, 2024). Las herramientas están, dice en sus informes el máximo órgano de coordinación de universidades españolas, pero no un perfil de competencia digital docente universitaria obligatorio, acompañado de planes de formación y planes de innovación. Esta inconsistencia del sistema posiblemente retrasa la idea de innovación con tecnología.

Esta plenitud tecnológica no ocurre en todos los sistemas universitarios. Por ejemplo, el sistema brasileño de educación superior tiene singularidades (Ivenickim 2024) que afectan, con toda probabilidad, a la constitución del campo de TE en el país y a los usos innovadores de la tecnología en la educación superior. Así, ocurre que sólo uno de cada cuatro estudiantes universitarios acuden a instituciones públicas, que la configuración multirracial de Brasil ha requerido de políticas de cuotas no siempre eficientes para facilitar el acceso a la universidad, que hay exclusión y que las universidades privadas (excluyendo las de orientación social) tienen una oferta muy potente bajo la modalidad “a distancia”, para llegar a muchas regiones remotas y pobres del país, generalmente al norte, que a su vez no tienen soluciones tecnológicas tan abundantes como la región sudeste para las universidades, que hay baja conectividad (81% de la población tiene acceso a Internet en 2022 según el Banco Mundial) y una dotación insuficiente de tecnología entre la población. Se produce un cóctel poco halagüeño para hablar de innovación docente con tecnología en la universidad: se conculta el acceso equitativo a la enseñanza universitaria, hay desigualdad y hay una brecha en el acceso a la tecnología. Este panorama no permite

tampoco hablar de uniformidad de usos de las tecnologías en las universidades brasileñas, por no ser ellas particularmente uniformes entre sí. La enseñanza apoyada en tecnología parece que ocurre con cursos masificados, y se presume instructiva. Y se pone de manifiesto un problema muy conflictivo en la literatura educativa brasileña, el de la “plataformización”, la pérdida de los datos de los estudiantes, incluso de la educación superior pública, en manos de empresas privadas muy populares, como Google o Microsoft, que entran con contratos de servicio en universidades públicas. El conflicto viene de las implicaciones sociales y políticas que tiene el uso futuro de esos datos privados, como señalan Barrera y Devechi (2024).

Mientras, la tecnología es, para la mayoría de quienes enseñan TE, un “caballo de Troya” (Olson, 2000) que va a generar, al menos, cambios insospechados con su adopción. Tal y como pasa con los libros de texto escolares, se trata de un mediador que tiene un potencial de transgresión en la relación educativa (Kolbeck; Röhl, 2018). Un estudiante que lee nunca se queda en la mera instrucción. Por malo que sea el material didáctico, alguna idea nueva surgirá en la cabeza de quienes leen. Por muy dirigida que sea la enseñanza, algunos interrogantes se planearán entre quienes manejan esos materiales didácticos. Ese potencial transgresor se percibe también por algunos tecnólogos en los dispositivos tecnológicos como ordenadores y teléfonos. Su mera presencia distorsiona una relación pedagógica orientada a la obediencia.

Desafortunadamente, tal y como constatan Fullan y Langworthy (2014), para que surjan nuevas pedagogías facilitadas por tecnologías hay que hacer cambios que chocan con formas acrisoladas de enseñar. Bourdieu (2003) identifica una resistencia a la innovación inherente en cada campo.

Los dominantes (en un campo) imponen, gracias a su mera existencia, como norma universal, los principios que introducen en su propia práctica. Esto es lo que hace cuestionar la innovación revolucionaria, que altera la estructura de la distribución de las posibilidades de beneficio, y, con ello, reduce los beneficios de aquellos cuyos beneficios están vinculados a la antigua estructura. Una gran innovación científica puede destruir infinidad de investigaciones y, de paso, de investigadores, a pesar de no tener la menor intención de perjudicar a nadie (Bourdieu, 2003, p. 105).

Esta resistencia forma parte de lo que supone llegar a ser académico. Por ejemplo, en un curso de formación inicial sobre planificación docente se observó que doctorandos y otro personal en formación que acabará trabajando en disciplinas de los ámbitos de Ciencias Naturales, Matemáticas, Ingeniería y Biomédicas no están

interesados en lo pedagógico y sí en profundizar y producir *papers* para su propio campo (Paredes-Labra, 2012). La innovación pedagógica, al menos en España, no forma parte del universo de ideas de sus respectivos campos.

La formación sobre innovación con tecnología, organizada en cursos cortos, ha llegado a un importante número de docentes universitarios. Normalmente, la difusión de estas ideas no siempre es pedagógica, y ha correspondido a académicos que han aterrizado en determinada solución tecnológica o metodología acompañada de tecnología por necesidad o interés, y casi nunca han sido parte del campo de la TE, a tenor de la oferta de cursos de algunas universidades españolas. Estos académicos han ido de universidad en universidad enseñando técnicas, en el caso que nos ocupa con tecnología. Alguna influencia ha tenido esta forma de difundir la tecnología en la manera de enseñar.

A la lejanía disciplinar y la formación descontextualizada se añade la obsesión de algunos académicos de abordar todos los contenidos al enseñar la disciplina, la de “acabar el programa”, que aqueja particularmente a determinada enseñanza universitaria.

Más allá de las concepciones pedagógicas, o su ausencia, conviene analizar qué pasa con el lugar que ocupa lo tecnológico en la relación pedagógica. Desde una perspectiva de diseño instructivo, una de las más citadas y, posiblemente con mayor apoyo académico, los recursos (entre los que cabe incluir la TE empleada) tienen un papel integrado en las acciones educativas planteadas con un marcado interés por la eficiencia y, además, la mejora de resultados académicos de los estudiantes.

Sin embargo, otras lógicas de planeación educativa, que aspiran a una visión holística o ecológica de lo educativo, se preocupan, en el plano de la relación pedagógica, por las condiciones de los participantes, el respeto por lo individual, la participación y la colaboración, enseñanza menos directiva y abierta a considerar a otros protagonistas más allá del profesor; y, en el plano social, por la participación de intereses comerciales en la alienación de los participantes, la selección de contenidos realizada, su visión de la sociedad y el mundo, la atención a la diversidad, el género, el respeto a las minorías, la inclusión y el entorno, temas todos ellos de naturaleza curricular. Para quienes defienden estas otras lógicas de planeación, la metáfora de crecimiento personal armonioso con lo social y el medio es más relevante que la del éxito académico.

Cabe preguntarse, por todo lo antes dicho, cuál es la idea de innovación con tecnología que está perviviendo en la educación superior en España, así como la forma en que influye en otros campos de la educación superior.

2 METODOLOGÍA

Las preguntas que orientan este estudio de corte etnográfico, en construcción, son cuál es la idea de innovación con tecnología difundida entre tecnólogos educativos y profesores universitarios, cuál es su génesis, en qué aspectos se hace visible, qué mecanismos hacen posible esa presencia en los departamentos con estudios sobre TE, tanto en el sentido grupal o etnográfico como en el de campo Bourdieuano, y de qué forma cala o influye en otros campos de la educación superior. Esta presencia puede ser indicativa de lo que se defiende y se difunde.

Lo que aquí se va a plantear tan sólo serán unos apuntes para una etnografía, al estilo de la planteada por Fernández de Rota (2012) para entender la forma en que los departamentos universitarios han moldeado lo que piensa un colectivo académico (en su caso los antropólogos sociales) sobre su disciplina. En su estudio viaja nada menos que a 35 departamentos norteamericanos (lo que hace a lo largo de su vida) y, consciente de un marco histórico de la disciplina y las propuestas de los grandes pensadores de su área de conocimiento, recoge lo que pasa en el campo mediante entrevistas, observación participante y análisis de las publicaciones más relevantes. Mientras tanto, en este apunte de etnografía, habrá tan solo algunas pistas teóricas basadas en publicaciones, a través de las herramientas que permiten conocer la producción bibliográfica española, pero sobre todo el investigador se moverá por percepciones, vivencias e interacciones vividas por el mismo y ligadas a su permanencia en el campo por más de 30 años, junto a algunas evidencias adicionales que se mencionan más adelante.

Algunas cuestiones definitorias tanto del campo como de la validez del constructo utilizado para analizarlo, el que propone Bourdieu (2003), no se podrán verificar hasta que efectivamente se desarrolle un trabajo etnográfico como, por ejemplo, el origen biográfico del poder dentro del campo que, como advierte este autor, se basa en casos con los que ilustra su teoría y que funcionan como evidencias para reforzar un estudio filosófico y epistemológico. Hacen falta, además, casos

fundados en hitos singulares como grandes laboratorios, grandes programas o resultados paradigmáticos (como hace Bourdieu), que ilustren esta teoría para la temática de la innovación. Estos hitos sólo son accesibles por un trabajo más dedicado, que ahora no se podrá llevar a cabo.

Al análisis tentativo y etnográfico al que se hizo referencia primero lo van a acompañar algunas evidencias tales como:

- Datos de penetración de tecnologías y metodologías de enseñanza en las universidades españolas (informes y literatura científica).
- La adscripción de los autores más referenciados en TE en España a formas de entender la tecnología, instruccional o crítica (permanencia en el campo del investigador) (tabla 1).
- Las obras más referenciadas de los autores. Sus textos/temáticas más citadas (estudio bibliográfico). La tabla 1 se ha desarrollado a partir de “Google Scholar”, portales de investigación de las universidades y *sites* de los grupos de investigación o los académicos.
- Las obras más referenciadas que inciden en el ámbito universitario (estudio bibliográfico) (tabla 1).
- La posición de las revistas de TE más influyentes al respecto (JCR, SJR).
- Las posiciones sobre temas de interés de las sociedades científicas españolas de TE (en sus webs).
- Los datos de los congresos que organizan (permanencia en el campo del investigador).
- La lista de proyectos financiados y contratos (en los portales científicos de sus respectivas universidades) (tabla 1).

Con ello, se tomarán algunos elementos comparativos entre las líneas de pensamiento más relevantes, con el propósito de dimensionar los efectos y valorar el campo.

Como se ha dicho, se va a cruzar todo ello, buscando un relato triangulado, con el aparato teórico de estudio de un campo que propone Pierre Bourdieu (2003), tratando la caracterización de la innovación que adopta el campo de la TE y la que puede estar calando en otros campos.

El estudio tiene limitaciones. Un campo es un espacio de adquisición y acumulación, pero el uso del número de citas, percibido críticamente por Bourdieu, no

permite hablar taxativamente de posiciones dominantes en el campo, sólo puede orientar en un principio la búsqueda de indicadores y participantes representativos del campo de la TE. Abre, en futuros estudios, una muestra intencional de instituciones que visitar y personas que pueden ser entrevistadas.

Sobre la influencia de las ideas de innovación que derivan del campo de la TE, las evidencias corresponden a un espacio con dificultades para ser determinado, tales como la relacionada con la difusión de ideas por contactos entre investigadores de diversos campos de la docencia universitaria, cursos impartidos en las universidades, colaboraciones inter-universitarias e innovaciones realizadas, entre otros. Todo ello puede ser encontrado en un trabajo exploratorio como se indicó arriba, en el que tiene mucha importancia la presencia “en el campo” y las entrevistas, estas última a futuro. De momento, en este trabajo, estos efectos tan sólo pueden ser apuntados con el material empírico disponible.

Algunos trabajos cuantitativos también tendrán que esperar, por su desmesura (particularmente entre los grandes citados, con entre 10 mil y 50 mil citas). Ello permitiría adjudicar citas “fuera de campo” a la producción científica del campo y mapear la influencia en el resto de la universidad, pero requeriría posiblemente un etiquetado manual para discernirlo.

Hay algunos datos más que faltan. Por ejemplo, sería iluminador disponer de una evaluación de impacto de la formación promovida entre profesionales salidos de programas de posgrado de TE y una identificación de lugares en los que se mueven estos egresados. Podrían ofrecer pistas de las ideas implementadas por el campo.

3 RESULTADOS

Cabría preguntarse, para empezar, si existe un campo de TE tal y como ha sido caracterizado por Bourdieu (2003), como espacio de fuerzas y disputas de poder académico. Algunas evidencias apuntan a ello.

En primer lugar, se observa que existen académicos de TE con una presencia de cierta relevancia. Es una presencia singular. Uno de los autores fundantes de la línea instruccional en TE en España, Julio Cabero, tiene el mayor número de citas en el conjunto de los académicos de TE en España (más de 50 mil), entre cinco y 25 veces más que autores de este campo en el país, con un impacto similar a físicos

como Alain Aspect, neurobiólogos como Rafael Yuste o sociólogos como Neil Selwyn, aunque ninguno llega al medio millón de citas de la filósofa Judith Butler.

El epifenómeno de las citas no es esencialmente relevante, como se ha advertido en la caracterización de la metodología, pero señala la existencia de un laboratorio, que en el campo de la TE normalmente es un grupo de investigación, con capacidad de articular una “industria” (un apelativo de la dificultad de articular personas y actividad científica que luego se explicitará), con un equipo de investigación que crece y es capaz de enfrentar nuevos retos. La presencia, pervivencia y capacidad de producción de los grupos de investigación en las universidades públicas depende de cierta novedad en las temáticas abordadas.

Conviene advertir que la idea de novedad es refractaria de la idea de campo, en el universo Bourdieuano. Ciertamente, no hay tanto una novedad (nuevos dispositivos) en la temática de la TE sino, más bien, una reiteración por la “introducción genérica de dispositivos” (posiblemente el aspecto central en el campo, y la visión mayoritaria de los académicos que lo constituyen), que sucesivamente vayan apareciendo en el mercado. Al respecto, conviene añadir que, como se señala con humor en el campo de la TE, los tecnólogos “se enteran de muchas innovaciones por los periódicos”. No hay desde el campo ni una búsqueda de dispositivos que resuelvan problemas, lo que obligaría a un trabajo colegiado con la gran industria tecnológica productora de *hardware*, ni desarrollos “desde cero” de *software*, salvo los que empiezan los ingenieros, en otros espacios. Hay, ciertamente, invitaciones de la industria tecnológica a que el campo se pronuncie en favor de dispositivos para su uso en educación como, por ejemplo, las pizarras digitales interactivas, una solución de portátil y *software* para la escuela de una conocida plataforma o la reinención del proyector de opacos por una importante empresa de *hardware*.

Volviendo a la cuestión de enfrentar retos por parte de los grupos de investigación se trata, al menos en España, de articular, como si de una industria se tratase, la consecución de ayudas públicas para desarrollar la investigación, la captación y formación de personal entre los estudiantes con mejor expediente del posgrado, las becas de formación para desarrollar las tesis, la consecución por parte de estos estudiantes de premios de tesis, los contratos posdoctorales, las estancias en grupos de investigación extranjeros, los contratos como especialista dentro de investigaciones para continuar viviendo vinculado a un grupo de investigación (aun-

con precariedad), la consecución de un contrato de profesor en formación y concluir con la estabilización en la plantilla con un contrato de profesor definitivo. Alrededor de la investigación se articulan también las denominadas “redes de excelencia” y recursos para la difusión de resultados de investigación. Con una relevancia no menor, y al principio del proceso, hay un programa de doctorado que agrupa a gran parte de los más prestigiosos académicos del grupo instruccional (el más poderoso del campo de TE). Y estos doctorandos tendrán una carrera académica en la que tomarán parte en un régimen de participación en premios, becas, investigaciones, asistencia a congresos y publicaciones, junto a estancias en todos los períodos de su vida camino a la contratación. La idea de un académico “de gabinete” es prácticamente imposible en este momento.

En segundo lugar, se observa, por parte de estos académicos con voluntad de ejercer poder, de habitar el campo de TE, un propósito de establecer caracterizaciones del campo que lo definen y regulan. La consagración de determinados trabajos depende de la estructura del campo. Los productos de un campo, tales como diccionarios y manuales elaborados por ellos, reflejan acumulación de capital y poder. En el caso del investigador singular antes referido, hay hasta cuatro caracterizaciones en 10 años, a través de manuales con amplia difusión, a tenor de las citas que reciben. Tres de ellos en años consecutivos. Aparecen, entre sus primeras cinco obras más citadas, cuatro manuales que fijan lo que se debe saber sobre el campo de la TE: “Nuevas tecnologías, comunicación y educación” (1996), “Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas” (1998), “Tecnología educativa” (1999) y “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” (2007). Son manuales para disciplinas con nombres similares para licenciaturas o grados (como se llaman en España) diferentes que se enseñan en facultades de Educación. Como plantea Bourdieu, los investigadores, cuando se introducen o son formados para trabajar en el campo, tienen que averiguar a qué se juega en el campo (qué es lícito investigar) o cómo están distribuidos los bienes. Estos manuales les sitúan.

La estructura del campo que, a su vez, los determina a ellos, condiciona su producción científica y sus prácticas. La temática de la innovación en la universidad no es prioritaria para casi ningún equipo de TE. El centro de las investigaciones del principal colectivo suelen ser los desafíos tecnológicos del momento (pizarras

digitales, programación, ubicuidad, inteligencia artificial) más que los espacios de aplicación de todo ello. Hay un interés subyacente por la mejora de la enseñanza gracias a estos dispositivos, pero es más el peso de los dispositivos que la industria ofrece sucesivamente que la idea de mejora. Esta falta de centralidad pasa en el colectivo, el crítico, que complementa a la principal colectividad dentro del campo, la instruccional, y que también se ocupa de temáticas de TE en España, pues se refieren en general a las condiciones de naturaleza política, sociológica o laboral al integrar tecnología en la enseñanza, más atenta a las condiciones específicas de lo que allí ocurre, por lo que también se ha denominado a esta perspectiva “ecológica” o “integral”, y en Didáctica de tradición anglosajona “curricular”, sobre las condiciones en que se practica la enseñanza. Por ejemplo, la desigualdad generada por determinados usos de determinados dispositivos o la falta de atención a las condiciones de la enseñanza cuando son integrados.

Un tercer rasgo de la necesidad de ejercer poder en el campo es la forma de divulgar el conocimiento generado. Estos equipos han buscado alianzas entre sí, visibles en publicaciones, proyectos, congresos, cursos conjuntos impartidos y formación postdoctoral. La difusión científica busca ese mismo poder.

La importancia de los congresos en el afianzamiento de una manera de entender la TE ha sido enorme. Uno de los colectivos de TE, el instruccional, consigue movilizar millares de investigadores y educadores, lo que en España es un éxito sin precedentes para un campo de estudio acostumbrado a reuniones de tan solo centenares de personas. Esto genera un prestigio enorme, ha mejorado su percepción del campo, y se añade a la difusión de sus ideas en publicaciones y proyectos emprendidos, además de atraer candidatos para incorporarse a sus equipos en sus formaciones de posgrado y a profesores de otros ámbitos de conocimiento interesados por lo que el campo representa. Es en estos espacios en los que los académicos de TE suelen intentar influir con sus ideas a profesionales de otros campos. Así, de los cinco autores con más citas en TE (tabla 1), cuatro de ellos suelen ser los organizadores del congreso bi-anual de TE más prestigioso de España.

Tabla 1 - Principales investigadores del campo TE en España en 2025

Autor	Región	Orientación instruccional / crítica	Fundación grupo investigac ión	Nº de proyectos	Nº alta calidad	Nº contratos	Tota l cita s	Citas desde 2020
Cabero Almenara, J.	Andalucía	INSTR	1995	98	11	27	5429	25137 9
Salinas, J.	Islas Baleares	INSTR	1993	41	7	Nc	3031	8867 9
Area-Moreira, M.	Canarias	CR	1999	28	7	Nc	2077	7657 3
Adell Segura, J.	Valencia	INSTR	Nc	nc	nc	Nc	1430	5861 1
Gisbert Cervera, M.	Cataluña	INSTR	1996	22	nc	Nc	1155	5860 5
Sancho Gil, J.	Cataluña	CR	1992	50	15	Nc	1112	3768 3
Prendes, M.P.	Murcia	INSTR	1997	44	nc	7	1057	5132 2
García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana	Castilla y León	CR	2018	5	5	14	1055	4199 6
Del Moral Pérez, M.E.	Asturias	INSTR	2018	nc	nc	Nc	9667	3778
Castañeda, L.	Murcia	INSTR	1997	44	nc	2	9455	5160
De-Pablos-Pons, J.	Andalucía	CR	2005	45	14	5	6804	2533
Roig Vila, R.	Valencia	INSTR	2019	51	nc	Nc	6794	3995
Valverde-Berrocoso, J.	Extremadura	CR	2012	26	8	Nc	5391	2902
Díez-Gutiérrez, E.J.	Castilla y León	CR	2019	10	1	7	4994	2737
Abella García, V.	Castilla y León	INSTR	2016	35	nc	3	4350	3464
Alba Pastor, C.	Madrid	CR	2004	11	11	Nc	3897	2493
Gewerc, A.	Galicia	CR	1999	13	6	Nc	3034	1255
Correa Gorospe, J.M.	País Vasco	CR	2009	24	nc	Nc	2936	1110

Paredes-Labra, J.	Madrid	CR	2006	43	7	0	2848	1106
San-Martín, A.	Valencia	CR	2014	nd	nd	Nd	2197	733

Fuente: Elaboración propia (2025).

En el campo de la TE española hay una revista de este tema y de enorme peso en las Ciencias Sociales del país, con uno de los mayores índices de impacto internacional. Las publicaciones en revistas y editoriales de impacto son una forma de reafirmar el poder dentro del campo.

Muchos de estos grupos de investigación están organizados, a su vez, en una de las dos sociedades científicas del campo de la TE, la que reúne bi-anualmente no solo investigadores, sino docentes de todos los niveles educativos, por millares. Frente a este congreso, el de la otra sociedad científica es mucho menos multitudinario, como se ha señalado antes. A ello se añade que las temáticas y las metodologías de investigación utilizadas en este tipo de congresos son las que se reivindican en las revistas científicas mejor ranqueadas del campo de la TE, como por ejemplo (en 2024) “Comunicar” (JCR Q1) (<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=factor-de-impacto>), Pixel-Bit (SJR Q2) o Edutec (SJR Q3) (https://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=1700&country=ES&page=1&total_size=24). Algunas de estas revistas han sido fundadas o promovidas por los grupos de investigación vinculados al prestigioso congreso bi-anual.

Los monográficos anuales de estas revistas muestran una visión del campo e imponen, de alguna manera, su posición en el mismo y la manera en que puede ser investigado.

Un cuarto rasgo del poder es la búsqueda competitiva de recursos para financiar investigaciones. Esto se puede apreciar en la lista de proyectos de TE que emprenden algunos de los académicos con más citas en España (tabla 1). La correlación entre número de proyectos y citas es positiva, aunque moderada (0,6).

Otro aspecto muy relevante y lucrativo en el campo de la TE es la existencia de contratos de servicios con entidades diversas (institución pública, asociación con fin social, centro educativo, empresa), para productos tales como desarrollo de material didáctico y prototipos, asesoramiento sobre la dimensión divulgativa basada en

tecnología y evaluación de productos, entre otros. En estos contratos no se observan colaboraciones entre universidades, salvo alguna latinoamericana.

Un quinto rasgo de la competencia es la organización capitalista de grupos de investigación que, en Ciencias Sociales, funcionan como laboratorios. Hay una división de trabajo, administradores de estas “fábricas” y trabajadores “de taller”, en las palabras de Bourdieu. Se puede observar al cotejar las listas de miembros de estos grupos con las publicaciones compartidas, que ofrece Google Académico.

Un sexto rasgo de poder es extenderlo más allá del campo y difundirlo, tal y como se observa en algunas publicaciones. Por ejemplo, el autor de TE más citado en España ha escrito al menos dos obras, con más de 400 referencias cada una, que se ocupan de los usos de la TE en la universidad: “Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos” (2014) y “Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones” (2005). En esa línea, el mismo autor también ha estudiado otros temas de incidencia en el ámbito universitario, y con académicos de otros campos, tales como creencias de docentes universitarios y competencia digital de profesores y estudiantes universitarios, junto a un importante número de artículos relacionados con la potencialidad de usos de determinadas herramientas en el ámbito universitario (dispositivos móviles, redes, MOOC, realidad virtual, *blogs*, por mencionar algunos) y, en general, digitalización de las instituciones universitarias, entre otros. Estos últimos temas están en línea con la propuesta instruccional.

Un séptimo rasgo sobre el poder en TE es la forma en que se agrupa a académicos, pues ocurre que coinciden geográfica y temáticamente en esa idea. Al hacer la revisión de la lista de más citas y adscripción a una idea de TE se observa un grupo que ejerce poder sobre el mismo. De los 10 más citados, siete (identificados por el conocimiento del campo del investigador, como se dijo) están adscritos a la línea instruccional, y casi todos ellos trabajan geográficamente en el “arco mediterráneo” (regiones españolas ribereñas del mar Mediterráneo), lo que permite iniciativas coordinadas con base física relativamente cercana.

Con respecto a la idea de innovación del campo de TE, se observa que hay un peso de la perspectiva instruccional de la innovación sobre la perspectiva crítica, con otra posición, se pone de manifiesto en el informe sobre la penetración de la TE en las universidades españolas:

Desde el punto de vista tecnológico, se ha observado un descenso (de la percepción) del alumnado en el proceso de implantación de nuevos recursos tecnológicos educativos (entre 2018 y 2022). Entendemos que se tiene que hacer un mayor esfuerzo en acompañar metodologías y tecnologías desde el punto de vista del estudiante prestando especial atención a los temas de accesibilidad que, aunque vemos que se está produciendo, es un proceso ahora mismo lento (CRUE, 2024, p. 136).

Esta forma de entender la tecnología está más preocupada por el diseño instructivo que por la co-construcción de conocimiento con los estudiantes, una opción de TE crítica.

Por lo que respecta a la difusión, si bien se han mencionado algunas cuestiones que muestran la preponderancia de una forma de entender la TE, se puede indicar que no existen evidencias de la difusión en otras áreas de la docencia universitaria, salvo en las publicaciones.

Es posible avanzar que, frente a la generalidad de la “prescripción didáctica” de los tecnólogos educativos, la utilidad de esta reflexión quedará posiblemente en suspenso cuando lo que se subraye o se recomiende cuestione el “habitus” del resto de los académicos que son docentes universitarios. También es posible que no caiga en saco roto entre aquellos académicos que ya dialogan en sus concepciones pedagógicas con algunos de los elementos que se acaban de indicar, como ocurre en la revisión de las propuestas del equipo del profesor Masetto (2018) para la didáctica universitaria.

Ahora bien, se observa que, en algunos temas, como está ocurriendo en este momento en relación con la inteligencia artificial, se está recurriendo a miembros del campo de TE para apoyar comités de expertos para orientar reglamentos nacionales en España. Esto es realmente novedoso en relación con otros temas del campo de la TE y otros momentos históricos, de influencia real, solo equiparables a la presencia de tecnólogos en la orientación de la introducción de la tecnología en el ámbito no universitario.

Las ideas de innovación educativa, salvo en TE, no están entre las primeras preocupaciones de un campo. A ello se añade la manera de entender la práctica (“habitus”), que supone cierto oficio u “ojo clínico” que descansa en mucha competencia técnica, con una teoría bien incorporada intelectualmente, y una trayectoria, tanto fuera como dentro del campo, y con enormes dificultades para ser

transmitida oralmente, pues supone presencia en el campo y un profundo conocimiento teórico.

4 CONCLUSIONES

Con respecto a las cuestiones planteadas, se observa que la génesis de la idea de innovación con tecnología se produce en torno a los materiales de algunos académicos de una de las líneas instruccionales con más presencia en el campo de la TE. En el caso español, es un campo en el que hay un colectivo fuerte y un campo dinámico, con las tensiones propias que señala Bourdieu como innatas a la configuración de cualquier campo. La idea de innovación con tecnología en la universidad que circula con mayor fuerza está ligada a cambios de dispositivos y mejoras instruccionales por su adopción en métodos de enseñanza.

La forma en que la idea de innovación se hace visible está ligada a los aspectos que definen un campo de conocimiento de manera *bourdieuana*, mediante búsqueda de relevancia, caracterización del campo, divulgación, desarrollo de investigación, organización capitalista de su actividad e influencia en otros campos. La idea de innovación con tecnología es constitutiva del campo.

Sobre la circulación de estas ideas hacia otros campos de la universidad, si bien en el caso español hay algunos productos de los académicos y sus grupos de investigación, tales como publicaciones y congresos, no hay evidencias de otras vías en este estudio, como colaboraciones explícitas, a excepción de algunos contratos de los académicos en América Latina, o participación fundamental en la formación continua del profesorado universitario. Más bien en España hay un ambiente de políticas nacionales derivadas de la coyuntura bélica que se vive en la presente década, preocupada por la energía y el rezago tecnológico, que se vive en Europa (con políticas excepcionales de digitalización como estrategia de resistencia a un ambiente incierto) y otras estrategias enraizadas en los procesos de modernización de la universidad española, apoyadas por los órganos de coordinación de las universidades y proyectos locales, orientadas a mejorar la enseñanza. Estas circunstancias facilitan la penetración de esta idea de innovación apoyada en tecnología, a pesar de ciertas dificultades para la idea de la contribución de la

tecnología a la educación en la sociedad contemporánea, que se mostraron sólo caricaturizadas al principio del estudio.

Se confirma en el estudio el peso de una visión instruccional a la que sirve la tecnología, por encima de otras perspectivas más abiertas, ecológicas o integrales de la enseñanza y el aprendizaje. Esto tiene su importancia para la idea de innovación que se promueve, coherente con las prácticas de enseñanza que identifican los informes de CRUE (2024) en las universidades españolas. Esta idea de innovación tiene un alcance indudable, por las publicaciones y congresos organizados por el campo.

De este estudio se desprenden otros futuros para aportar más casos que ilustren las ideas de Bourdieu en esta temática, comprender las redes generadas en otros campos, la difusión de estas ideas y, en general, el tipo de influencia que puede estar ejerciendo este campo de la TE entre los docentes universitarios.

REFERENCIAS

ANDREWS, Richard; HAYTHORNTHWAITE, Caroline. **The Sage Handbook of E-learning Research**. Los Angeles: Sage, 2007.

AREA, Manuel; ALONSO, Cristina; CORREA, José Miguel; MORAL María Esther; PABLOS, Juan; PAREDES-LABRA, Joaquín; PEIRATS, José; SANABRIA, Ana Luisa; SAN MARTÍN, Ángel; VALVERDE-BERROCOSO, Jesús. Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC**, Cáceres, v. 13, n. 2, p. 11-33, 2014. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10662/2931> . Acesso em: 15 dez. 2025.

BARRERA, Débora; DEVECHI, Catia. Plataformización de la Educación Superior Pública Brasileña: implicaciones para el proyecto educativo. **Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa**, Sevilla, v. 87, p. 101–114, 2024. Disponible em: <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.2975> . Acesso em: 15 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **El oficio de científico**. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003.

BRICALL, J. M., **Informe Universidad 2000**. Madrid: Conferencia de los rectores de las Universidades Españolas, 2000. Disponible em: https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf . Acesso em: 15 dez. 2025.

CRUE (2024) Informe de situación de las tecnologías educativas en las universidades (FOLTE). Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). Disponible em: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/04/2024_ENCUESTA-FOLTE.pdf Acesso em: 15 dez. 2025.

FERNÁNDEZ DE ROTA, José Antonio. **Una etnografía de los antropólogos en EE. UU.** Consecuencias de los debates posmodernos. Madrid: Akal, 2012.

FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria. **A Rich Seam.** How New Pedagogies Find Deep Learning. Londres: Pearson, 2014.

GIMENO-SACRISTÁN, José. Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 398, 82-86, 2010.

INFANTE-MALACHIAS, Maria Helena; DA CUNHA, Fanley Bertoti, DE SOUSA, Jennifer Caroline (eds.). **Treinar máquinas e formar gente:** desafios do educar na era da inteligência artificial. São Paulo: Editora da Física, 2024.

IVENICKI, Ana. Digital Learning and Higher Education in Brazil: A Multicultural Analysis. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Pittsburgh, v. 16, n. 2, p. 127-135, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.32674/jcihe.v16i2.5846>. Acesso em: 15 dez. 2025.

JONASSEN, D. (ed.) (1996). **Handbook of research educational on educational communications and technology.** Nueva York: Macmillan.

KOLBECK, Georg; RÖHL, Tobias. Textbook practices: reading Texts, Touching Books. In: FUCHS, Eckhardt; BOCK, Annekatrin (eds.). **The Palgrave Handbook of Textbook Studies.** Nueva York: Palgrave Macmillan, 2018. p. 399-410.

MASETTO, Marcos T. **Trilhas abertas na universidade:** inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

OLSON, John. 'Trojan horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school'. **Journal of Curriculum Studies**, 32, p. 1-8, 2000.

PAREDES-LABRA, Joaquin. Docentes noveles universitarios y su enseñanza con TIC. **Teoría de la educación.** Revista interuniversitaria, v. 24, n. 1, p. 133-150, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3953611>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PAREDES-LABRA, J.; FREITAS-CORTINA, A. Las representaciones de los futuros profesores sobre los usos de la tecnología en la escuela. Un estudio narrativo. **Teoría de la educación.** Revista interuniversitaria, v. 32, n. 2, p. 157-180, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21616>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PAREDES-LABRA, J.; HERRÁN, A. DE LA (Coords.). **Cómo enseñar en el aula universitaria.** Madrid, Pirámide, 2010.

VIERA-DUARTE, Patricia; CHIANCONE, Adriana; LARRECHEA, Enrique. **Internacionalización de la Educación Superior y movilidad académica en la universidad pública uruguaya.** Série-Estudos, v. 25, n. 53, p. 159-183, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1397>. Acesso em: 15 dez. 2025.

VITTI, Sylvia Cristina. **Higher education and professional and technological education in Brazil**. Seven Editora, s.l., 2023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/2237>. Acesso em: 22 mayo 2025.

Recebido em: 06/09/2025

Aprovado em: 20/10/2025

Publicado em: 29/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0](#)

[Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.