UNIVERSIDADES, ENSEÑANZA VIRTUAL, COMPETENCIAS Y JUSTICIA SOCIAL: UNA HISTORIA DE MERCANTILIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

UNIVERSITIES, VIRTUAL TEACHING, COMPETENCES AND SOCIAL JUSTICE: A STORY ABOUT COMMERCIALIZATION IN HIGHER EDUCATION

Dr. Manuel Fernández Navas

Resumen

El presente trabajo es fruto de la elaboración del marco teórico para la tesis doctoral del autor en la Universidad de Málaga y focalizada en la enseñanza virtual. Desde hace unos años hasta la actualidad, es innegable que existe un interés muy alto por las administraciones en fomentar tanto el uso de las TIC como la enseñanza virtual, de manera que la oferta de estos ha experimentado un crecimiento casi geométrico. De hecho, la proliferación de actividades académicas de este tipo, sobre todo en las etapas más altas del sistema educativo y fundamentalmente en titulaciones universitarias y másteres es tal, que se prevé que supere a la formación presencial en pocos años. El objetivo de este trabajo es analizar en profundidad cuáles son los motivos que hay detrás de este interés por sumarse a esta nueva modalidad de enseñanza y cuáles son los criterios principales que rigen el diseño de los mismos.

Palabras Clave

Enseñanza virtual, enseñanza superior, competencias, justicia social.

Abstract

This present work is part of theoretical framework for a PhD of the University of Malaga based on virtual teaching. Nowadays everybody can observe that there is a special interest from educational administrations to promote the ICT use and virtual teaching. The use of these new methodologies have been increased. In fact, the proliferation of this kind of academic activities, especially in higher education; and, overall, at universities degrees and masters is so high that could exceed face-to-face teaching in a short period of time. The aim of this work is to deeply analyse the hidden reasons for using these new techniques and the main guidelines for designing virtual courses.

Key Words

Virtual learning. Higher education. Competences. Social justice.

1. Introducción

Desde hace unos años hasta la actualidad, es innegable que existe un interés muy alto por las administraciones en fomentar tanto el uso de las TIC como la educación online. De hecho, la proliferación de actividades académicas de este tipo, sobre todo en las etapas más altas del sistema educativo y fundamentalmente en titulaciones universitarias y másteres es tal, que se prevé que supere a la formación presencial en pocos años.

> "El crecimiento de las infraestructuras tecnológicas y el acceso a Internet de la mayoría de la población ha consolidado la enseñanza virtual. El número de estudiantes universitarios que demandan másteres online ha crecido un 300% en los últimos dos años, según datos del Ministerio de Educación, y la búsqueda de cursos online en Internet ha aumentado un 200% desde 2008, según la plataforma especializada en cursos Emagister" (Torres Menárguez, 2014)

Este creciente interés de las administraciones por integrar TIC y educación online tiene que ver fundamentalmente con las necesidades que la sociedad atribuye a los sistemas educativos y que en este caso, consiste en adaptarse a los cambios introducidos por Internet y las nuevas tecnologías en la vida de la ciudadanía. Lo que ocurre es que a nuestro juicio, la forma en la que se está realizando esta integración no sólo podría no estar

ayudando, sino que "restaría" calidad a la educación de nuestros-as ciudadanos-as y la cualificación profesional y cívica de éstos-as.

En lo que respecta a la educación online, es fundamentalmente la universidad la que está apostando por este modelo. Pero ¿cuáles son los motivos que impulsan este interés? ¿es la búsqueda de una formación de más calidad? ¿es la extensión de la formación a espacios y personas que antes no tenían acceso, aprovechando la difusión que Internet ofrece?

La realidad no es que la universidad haya encontrado un modelo de formación que le permita explorar, investigar, desarrollar... nuevos modelos formativos de más calidad y más acordes a las necesidades de nuestra sociedad. Tampoco es la posibilidad –que gracias a internet tenemos- de llegar a más lugares y personas que antes tenían una imposibilidad real de acceder al conocimiento –o al menos no lo es en las intenciones que no están motivadas por una relación de mayor justicia social-. La realidad es que la enseñanza online es muy barata, tremendamente barata. Con exactamente los mismos recursos, el mismo personal y la misma concepción docente y de aprendizaje –sin que éstas tengan que estar adaptadas a las nuevas exigencias del medio virtual– podemos tener simultáneamente muchos cursos online, mientras que en la presencial sólo podemos tener uno y necesitaríamos más recursos para montar otro. Ruth y Shi (2001) de la George Manson University, hacen un interesante estudio sobre los costes de las diferentes modalidades de cursos a distancia hasta ahora empleados por las diferentes administraciones.

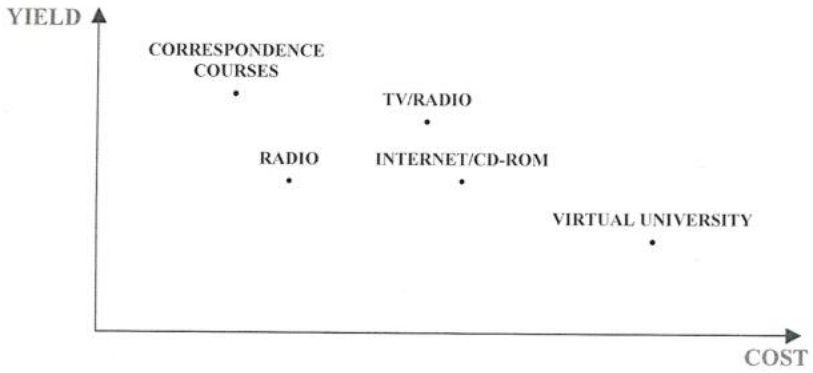

Ilustración 1: Costes diferentes modalidades enseñanza a distancia. Ruth y Shi (2001)

Cómo vemos en la Ilustración anterior, el punto ideal en el que debería situarse una modalidad de enseñanza a distancia estaría hacía arriba en el eje de vertical y muy pegado al inicio en el eje horizontal. Es decir, muy poco coste y mucha efectividad y difusión.

La universidad virtual es situada por los autores en la parte de mayor coste y menor efectividad de las diferentes modalidades. No obstante, existe un error o la falta de explicación de algunos aspectos, con respecto a los cálculos que ellos presentan.

Si bien es cierto, que para poder ofertar cursos virtuales a distancia, es necesaria una infraestructura técnica que tiene un coste elevado, así como el pago de la licencia de los programas necesarios para llevarla a cabo, para nosotros sigue siendo la modalidad virtual la más rentable y económica si tenemos en cuenta que:

- La difusión que ofrece la enseñanza virtual vía Internet es sin duda la más alta con respecto a cualquier otra modalidad presencial o a distancia.[i]
- Los costes de infraestructura técnica para ofrecer una enseñanza virtual, ya están implementados en la mayoría de universidades del primer mundo. Es decir, no es un gasto a realizar, sino ya realizado por otras demandas y necesidades.
- El pago de licencias para uso de diferente software es mínimo, la gran mayoría de software puede usarse mediante licencia GNU (moodle es una de las plataformas más usadas para la formación virtual y es software libre[ii])
- No existen costes de nuevo personal ni de formación para el personal ya establecido, más allá del meramente instrumental.[iii]

Por lo tanto, y si aceptamos estas premisas, vemos que la “universidad virtual” se ha convertido en la modalidad que requiere menos inversión para llegar la mayor cantidad de personas – entiéndase clientes potenciales- posibles[iv].

Lejos de entender esta ventaja como asunto enfocado hacia la justicia social, desde las instituciones se está entendiendo bajo el paraguas del modelo económico imperante, cuyo principal criterio es la obtención de beneficios y prestigio, y nada tiene que ver con la calidad de los procesos formativos. Este modelo económico imperante es insuficiente para las posibilidades que ofrece Internet a la economía y que tienen que ver con una mayor horizontalidad, participación y democracia –la justicia social a la que nos referimos-.

Prueba de este enfoque es que esta expansión de la "Universidad virtual" choca radicalmente con lo que desde algunos años vienen diciendo algunos autores-as, cuando afirman que existe una falta de reflexión de administraciones y profesorado con respecto a las especiales características de la enseñanza virtual y las nuevas necesidades sociales para formar a profesionales de calidad, así como una falta de investigación seria y detallada en este campo (Mccombs y Vakili, 2005; Edmundson, 2007; Mason, 2007; Rogers et al., 2007; Goodfellow y Lamy, 2009; Allen, Dirksen, Quinn y Thalheimer, 2014), y que eso facilita el proceso de invasión de todas las antiguas ideas pedagógicas desechadas por la investigación, en el marco de la educación virtual, donde cualquier modelo pedagógico parece ser válido. Más claro aún se pronuncian Raposo, Martínez y Sarmiento (2015) cuando afirman "En definitiva, la atención de los estudios se ha dirigido más hacia las características de las plataformas donde se alojan y el éxito o fracaso de un determinado curso (Fini, 2009) y menos a su perspectiva pedagógica".

A nosotros, esto nos hace pensar que las universidades y, en general, el mundo dedicado a la educación superior, sólo ha adoptado uno de los cambios introducidos por Internet en la economía, la obtención de mayor beneficios, reduciendo costes y ampliando el número de clientes-as potenciales. Y ha encontrado en la formación virtual, la mejor herramienta para ello. Sin que, por supuesto, esto tenga ninguna incidencia en la preocupación por la calidad de los aprendizajes en los mismos.

Parece que el mundo de la enseñanza superior, se ha unido al mensaje de los grupos de poder y élites sociales: sólo hay una economía posible y está basada en la acumulación de beneficios por parte de unos-as pocos-as. Lo que se está haciendo en las universidades, a través de la enseñanza virtual – y del nuevo discurso de las competencias del que hablaremos en el apartado siguiente- es, según Innerarity (2014), convertir el conocimiento en capital: capital humano, social y profesional. Si bien esto no es nuevo, gracias a la enseñanza virtual, este mercado de títulos se universaliza mucho más y permite el acceso a gran cantidad de personas. Es la mercantilización extrema del conocimiento.

Pese a que esto contradiga radicalmente, el mensaje de Internet como medio (McLuhan, 1962; 2001) que en este sentido promueve la horizontalidad y la democratización del conocimiento.

"La idea de que vivimos en una sociedad del conocimiento se ha convertido en un lugar común. El saber y la formación, se dice, son los principales recursos, y quien invierta en formación estará invirtiendo en el futuro. A primera vista parecería que se cumple así el sueño de una sociedad formada. Una segunda mirada es más bien decepcionante: mucho de lo que se presenta como "sociedad del conocimiento" no deja de ser un gesto retorico que tiene menos que ver con la idea de formación que con intereses políticos y económicos inmediatos. Uno tiene incluso la impresión de que en la sociedad del conocimiento precisamente lo que no tiene ningún valor propio es el conocimiento, en la medida en que el saber es definido de acuerdo con criterios, expectativas, aplicaciones y valoraciones externas. Se dice que la sociedad del conocimiento ha sustituido a la sociedad industrial, pero da la impresión de que, al contrario, es el saber el que se ha industrializado de manera acelerada y se piensa la producción, transmisión, almacenamiento y aplicación del saber cómo si se tratara de un bien más. De hecho el lenguaje es muy delator: nos hablan de transferir la investigación en tecnologías, es decir, en zonas de rentabilidad económica." (Innerarity, 2014)

2. El revelador estudio sobre Moocs

En un reciente estudio realizado por The Chronicle of Higher Education, el más amplio realizado sobre este tema, se encuestó a 103 profesores y profesoras de cursos MOOC. Planteándoles cuestiones como si producían una reducción de costes a la institución, si eran una moda, el tipo de materiales que usaban en ellos, etc.[v]

En él podemos ver cómo también el profesorado que ofrece cursos MOOC opina que estos mayoritariamente producen una reducción de costes para la universidad.

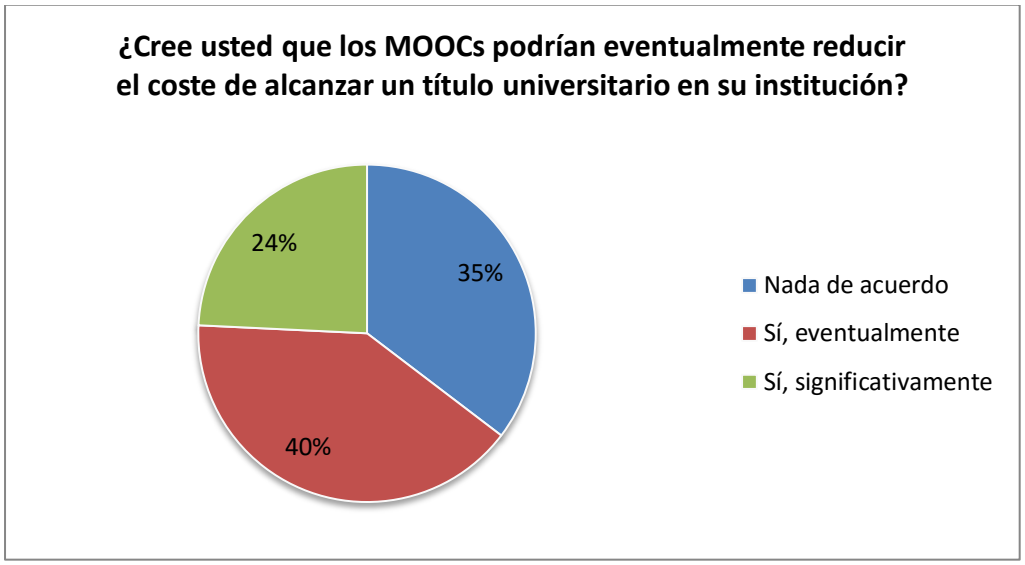

Gráfico 1: Resultados estudio sobre opinión del profesorado Kolowich (2014)

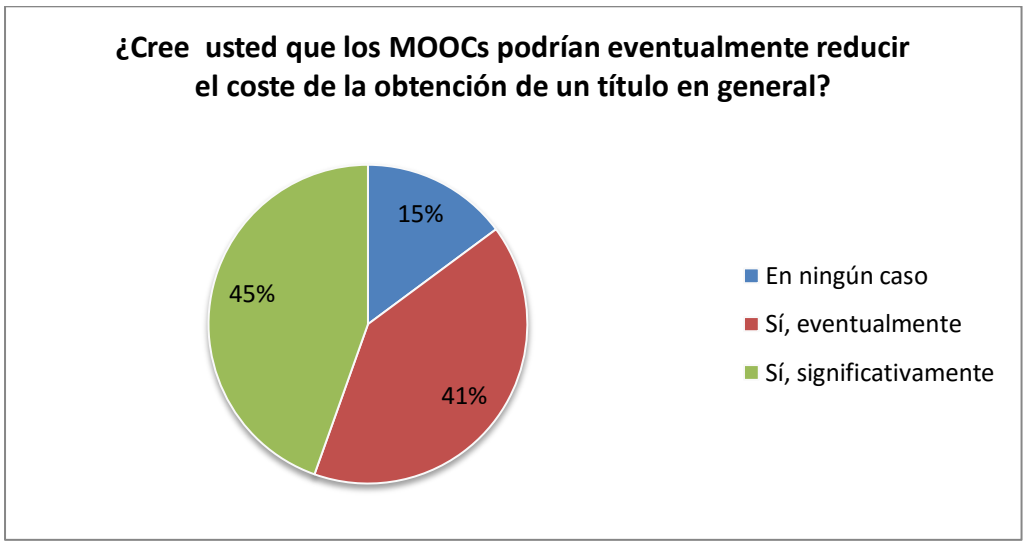

Gráfico 2: Resultados estudio sobre opinión del profesorado Kolowich (2014)

Y es esta característica, a nuestro juicio, la que explica el creciente interés de las administraciones por sumarse a ella. El problema es, tal que decíamos, que desde esas mismas administraciones no existe una preocupación del porqué han de sumarse a este tipo de enseñanza y cuáles son los mejores métodos para ofrecer una formación de calidad en esta nueva modalidad. Sino más bien un análisis de un balance económico junto con el

prestigio que "aporta" sumarse al uso de las nuevas tecnologías. Aunque no sepamos ni cómo ni porqué.

> "Universities are scrambling to get into the distance education business. They see the computer as vital to this enterprise but it is not obvious that they know why it is vital. Universities want to deliver courses via the web. They want to do this because they are frightened that someone will do it before them and gain more prestige or more student revenue. The people who are putting their courses on the web are not doing it because they are interested in the exploration of new teaching methods. They do not see the web as a revolutionary instrument." (Schank, 1999)

Si añadimos a este aspecto el detalle que nos apunta Schank en la cita anterior, sobre qué se está ofreciendo en los cursos virtuales, respecto a material y a concepción del proceso de aprendizaje, formas de trabajo, etc., nos encontramos con que la universidad virtual no sólo no estaría aportando nada nuevo, sino que estaría resultando contraproducente, ya que lo que solemos hacer es trasladar nuestros materiales y estilos docentes de la enseñanza presencial al entorno virtual sin plantearnos qué nuevas necesidades existen en este modelo para una enseñanza de calidad. Tal y como nos advierten Palloff y Pratt (1999, pp. 14): "Many faculty and administrators believe that the cyberspace classroom is no different from the face-to-face classroom and that approaches used face-to-face will surely work online. Many further believe that all that is needed to successfully teach online is to convert the course material. We believe, however, that when the only connections we have to our students is through words on a screen, we must pay attention to many issues that we take for granted in the face-to-face classroom".

En el mismo sentido, pero de una forma mucho más contundente, se explica el mismo Schank (2010), cuando afirma, refiriéndose al e-learning y la enseñanza virtual: "Es la misma basura, pero en un sitio diferente. Las escuelas cogen las nuevas tecnologías y las arruinan. Por ejemplo, cuando salió la televisión todas pusieron una en cada aula, pero la usaban para hacer exactamente lo mismo que antes. Igual ahora con los ordenadores: ¡Oh, sí, tenemos e-learning! ¿Y qué significa? Pues que dan el mismo curso terrible, pero en línea."

Insistimos, a nuestro juicio, esta falta de reflexión de administraciones y profesorado con respecto a las especiales características de la enseñanza online y las nuevas necesidades sociales para formar a profesionales de calidad, así como la falta de investigación seria y

detallada en el este campo (Mccombs y Vakili, 2005; Edmundson, 2007; Mason, 2007; Rogers et al., 2007; Goodfellow y Lamy, 2009; Allen, Dirksen, Quinn y Thalheimer, 2014; Raposo, Martínez y Sarmiento, 2015), facilita el proceso de invasión de todas las antiguas ideas pedagógicas desechadas por la investigación en el marco de la educación virtual, donde cualquier modelo pedagógico parece ser válido.

En el mismo sentido, aunque haciendo referencia expresamente a la escolarización no universitaria, se expresa Sola (2011, pp. 171): "En ciertos casos, de la mano de la tecnología están regresando prácticas docentes, con la mejor de las intenciones a veces, que parecía que se habían desterrado de la escuela, como las consistentes en elegir la respuesta correcta y obtener a cambio un refuerzo, pertenecientes a posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que hace años fueron erradicadas de los discursos y de las normas y leyes educativas".

Por lo tanto, podemos concluir diciendo que la innovación hacia una enseñanza de calidad no está en la inclusión de nuevas herramientas, en este caso las TIC o la enseñanza virtual, sino en el uso didáctico que de éstas se haga. En la actualidad, creemos que la proliferación de títulos universitarios en formato online tendría más que ver con el *e-comercio* (Castells, 2001) de títulos y diplomas, ganando mercado a través de la inmensa difusión que esta modalidad ofrece, que el giro hacia un nuevo modelo de enseñanza más acorde a las exigencias sociales, de más calidad o más justa socialmente. Tal y como hemos visto anteriormente esto tiene que ver con que las universidades logran mayor presencia más allá de sus áreas territoriales de influencia; más dinero, más ingresos con el mismo coste; más prestigio. Pero no es necesario que revolucionen la enseñanza, sino que el prestigio previo suele ser suficiente para ganar más en el mundo online.

La problemática más destacada en este aspecto, es que al no estar proliferando una educación –en este caso virtual- basada en la calidad como principal criterio. Debido a la cualidad de los trabajos, tareas y concepción de las mismas, estamos reproduciendo las clases sociales en educación, en lugar de compensarlas (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Anyon, 1983; Willis, 1988; Apple, 1991; Connell, 1997; Giroux, 2001). Estamos creando un mercado de títulos cuyo única ventaja es que accedan quiénes se lo puedan permitir, nada que ver, con las nuevas posibilidades que Internet ofrece para crear otros paradigmas sociales, económicos, políticos,… del conocimiento más horizontales, participativos y democráticos.

Es cierto que ya se han planteado estilos de cursos que traten de saltar esta primera barrera social (la del precio) de la que adolece la educación virtual –pero también la educación cara-a-cara-. Un ejemplo de ello serían los MOOC's. No obstante, a parte del precio de acceso, es también la cualidad de la tarea y lo académica que esta sea, la que funciona también en forma de filtro social.

En cualquier caso, parece que los MOOC's siguen sin dar respuesta a este asunto. Al menos por ahora.

Esta "moda" de los cursos online, también es percibida por el profesorado que los imparte y recogida en el estudio de Kolowich (2014).

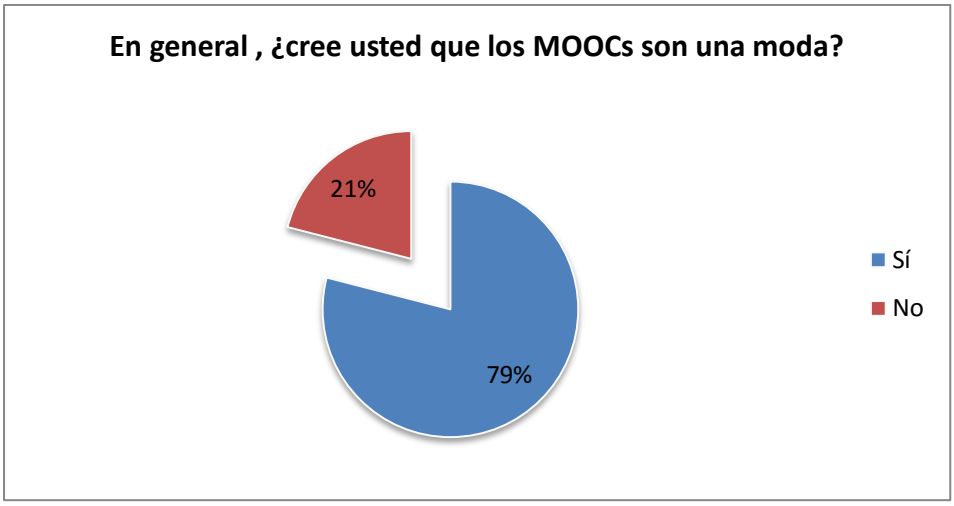

Gráfico 3: Resultados estudio sobre opinión del profesorado Kolowich (2014)

Y sobre el papel que juegan en la perspectiva económica y social de la que hablamos con anterioridad, los MOOC's –pero por extensión podríamos hablar de toda la enseñanza virtual-, se pronuncia Sánchez Caballero (2014) cuando afirma: "Los primeros estudios académicos que se realizaron sobre su impacto también revelaron que, lejos de incidir en la democratización de la educación superior como se pretendía, la inmensa mayoría de los que siguen estos cursos son personas con formación previa y cierto nivel socioeconómico. Ahora, tres anos después de su implantación en España, los MOOC buscan su sitio en la universidad."

Pero hay un aspecto muy importante, quizás el más importante, y es que se está perdiendo la oportunidad de hacer bien las cosas, pero para esto, hace falta que los criterios didácticos sean los que dirijan las decisiones, el uso tecnológico, la oferta, el acceso, etc. y no viceversa.

3. Las competencias: el último intento por devolver su función a la escuela a través de la meritocracia

Si bien el tema de las competencias no es el foco de estudio de este trabajo, nos parece oportuno realizar aquí algunos apuntes ya que tiene mucho que ver, a nuestro juicio, con los problemas que experimenta la escuela y con la tendencia que impulsa, en lo que a enseñanza virtual se refiere. En este sentido se pronuncia Gimeno (2008, pp. 9), cuando hace referencia a los nuevos lenguajes que aparecen para referirse a conceptos ya conocidos y explorados:

> "Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de las preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y de pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios."

Parece evidente que la aparición de lo que Castells (2001) llama sociedad red, ha asestado un golpe letal a la institución escolar, arrancándole el que hasta ahora era su privilegio más importante: ser la depositaria de todo el saber. Cuando los-as ciudadanos-as somos conscientes de que podemos encontrar mucho más conocimiento en otros lugares, la escuela, la educación, deja de ser la única vía de acceso a este conocimiento. Eso explica muchos de los debates actuales sobre los problemas escolares, explica el aumento generalizado en el discurso del profesorado sobre la clamorosa falta de interés del alumnado en las tareas escolares. Se ha perdido la justificación perfecta para que nuestro alumnado realice tareas tediosas sin protestar. Ya no es, la escuela, la depositaría de los métodos que llevan a alcanzar conocimiento y, por tanto, ahora que todos accedemos a conocimiento en cualquier momento y lugar, empezamos a cuestionar si estos son los más adecuados.

Lo que yo llamo *crisis del conocimiento escolar* no es nuevo, sino que lleva produciéndose desde hace mucho tiempo (El surgimiento de los MRP, La Escuela Nueva, Freinet…) pero desde que el desarrollo de Internet fue extensivo a la mayoría de los-as ciudadanos-as, se ha hecho más evidente, más urgente y más clamoroso.

Por lo tanto, es aceptado y universal en la actualidad, que la escuela no puede competir desde este modelo de transmisión de conocimientos con Internet. Todos somos conscientes de este hecho y eso conlleva que empecemos a cuestionar aspectos que antes no cuestionábamos cuando la escuela era el único lugar de acceso al conocimiento y sus métodos, los únicos conocidos para dicho acercamiento.

Lo que queda por tanto a la escuela como única herramienta de poder, es la certificación de los aprendizajes mediante la meritocracia. El sistema educativo en toda su amplitud, sigue siendo el único responsable de certificar la cualificación de los profesionales. Pero de un tiempo hasta ahora, este sistema también comienza a tambalearse, debido a la presión que las empresas han ido ejerciendo sobre los sistemas educativos y fruto de las nuevas necesidades que estas tienen para adaptarse a los cambios de los mercados.

Cuando las empresas comienzan a reconvertirse en *e-empresas* (Castells, 2001*)* y el mercado pasa a ser *e-mercado* (Castells, 2001), el trabajo en red de sus trabajadores se torna imprescindible y las capacidades que para ello necesitan no están siendo desarrolladas por los sistemas educativos.

Es en este momento cuando aparece en nuestras vidas el término *competencias*[vi]. Reclamando desde el punto de vista empresarial que los profesionales sean competentes en el trabajo en red que las empresas necesitan. El problema estaría, a nuestro juicio, en la manera en la que se estaría abordando el asunto de estas necesidades –legítimas por otro lado– de capacidades en los profesionales.

En lugar de estar transformando las prácticas educativas en el sentido de identificar los principales problemas del trabajo escolar en la actualidad y sustituirlos por otro trabajo más fructífero para la sociedad y las empresas, lo que se estaría planteando serían estrategias de medición para la selección de aquellos estudiantes que sean capaces de demostrar su *competencia* en algún tipo de prueba.

El problema radica en si alguna prueba puede medir algo tan complejo como una competencia. Un ejemplo claro lo tenemos en las, tan de moda, pruebas diagnósticas. Existen numerosos estudios sobre si dichas pruebas diagnósticas pueden medir algo tan

complejo como una competencia (Gallardo et al., 2010; Alcaraz Salarirche et al., 2013; Yus Ramos et al., 2013).

El principal problema radica en que tanto PISA como aquellas pruebas diagnósticas similares[vii] –y esto es algo ampliamente aceptado–, no miden competencias sino capacidades, pero no porque no estén bien diseñadas y deban diseñarse mejor, sino porque el concepto de competencia incluye conceptos más complejos aún y que no se pueden medir: motivación, actitud, interés…

La hipótesis que planteamos es que nos encontraríamos, ante un intento infructuoso por devolver legitimidad a la educación, en esta ocasión con un matiz que la diferenciaría de otros espacios para aprender – como podría ser uno-a mismo-a conectado a Internet en su casa-, ya que sería ésta la única institución *capaz de desarrollar competencias* –que no conocimiento– en última instancia. Si en realidad no se miden competencias, lo que parece que busca el modelo de enseñanza es esto, recuperar una legitimidad que se estaba perdiendo, debido al acceso universal a información derivado de la aparición de Internet, tal y como hemos comentado anteriormente.

Lo que afirmamos es que el problema en este aspecto no es crear profesionales competentes, lo cual es necesario y es una demanda desde el mundo del trabajo, sino la respuesta educativa desde las instituciones que es tratar de certificar, tasar, dichas competencias. En lugar de centrarse en la mejora de los problemas educativos a los que la educación sigue siendo impermeable y que se acrecientan tras la aparición de Internet; y que llevaría en última instancia y de forma real, a crear ciudadanos-as y profesionales competentes. No únicamente a tratar de certificarlos-as, creando un e-mercado de títulos basado en el modelo competencial en beneficio de las elites sociales y grupos de poder. Lo que planteamos es que la universidad ha mercantilizado los saberes –las competencias- en pro de una manera de entender la economía, y que beneficia a unos pocos. Cuestión que va en contra del mensaje del propio medio (McLuhan, 1962; 2001), en el caso de la enseñanza virtual Internet.

Con ánimo de sintetizar con claridad el problema que planteamos; Internet, como decíamos, ha generalizado el acceso a la información. Y esto puso en crisis a la educación que dejó de ser la única institución donde se accedía al conocimiento. Lejos de refugiarse ésta, en su única virtud y que la diferencia de cualquier otro espacio de acceso al conocimiento: el conocimiento que ésta tiene de didáctica y de pedagogía y que permite a

quien a ella accede convertir la información en conocimiento (Pérez Gómez, 2012; Fernández Enguita, 2013), a través de actividades ricas y potentes, y para la que la enseñanza virtual podría ser una poderosa herramienta capaz de saltarse barreras hasta ahora insalvables. La respuesta desde las instituciones ha sido enfocarse hacia la certificación de aprendizajes y competencias, en lugar de centrarse en un diseño didáctico y en la investigación de las nuevas posibilidades que lo virtual ofrece, y *tecnificar* la enseñanza virtual haciendo énfasis en las bondades tecnológicas en lugar de las pedagógicas.

El clímax de este paradigma, se ve reflejado claramente en el estudio sobre MOOC que hemos visto en el apartado anterior, donde se pone de manifiesto la primacía de la visión economicista y certificadora frente a una visión centrada en la calidad formativa de los cursos virtuales. La potencialidad de los cursos virtuales para esta perspectiva técnica es muy potente.

Sobre la insuficiencia de esta formación técnica se pronuncian Prendes y Gutiérrez (2013, p. 217) en las conclusiones extraídas en su investigación sobre competencias TIC del profesorado:

> "En lo que respecta al conocimiento y uso de estrategias metodológicas para el trabajo en red, es necesario que cualquier acción formativa redunde no solo en el conocer, sino en el saber hacer. Conocer una determinada metodología no presupone que se utilice; conocer buenos resultados del uso de diferentes metodologías, conocer cómo implementarlas y ponerlas en práctica acerca más a los profesores a que incorporen diferentes metodologías de trabajo en red. La formación técnica por sí sola no es suficiente, los profesores deben conocer las posibilidades que las TIC brindan en la mejora del aprendizaje de los alumnos, su potencial como recurso de enseñanza y sus diferentes posibilidades de uso en los diversos contextos de enseñanza. También deben conocer ejemplos de buenas prácticas con TIC".

Esto afecta no sólo a la calidad formativa de las instituciones, sino a las posibilidades de acceso, las clases sociales que favorecen,… en definitiva a la justicia social que éstas ofrecen. Le han dado la vuelta a las nuevas posibilidades de Internet, para seguir siendo, como en la famosa viñeta de Tonucci (1970) "La máquina de la escuela", una maquinaria al servicio de la selección social.

Todo ello, en pro de un análisis económico –de un paradigma muy concreto- de las posibilidades que ofrece Internet. La única ideología, parece ser el dinero. Y la universidad y la enseñanza virtual no son una excepción. Aunque el mensaje de Internet como medio, sobre el conocimiento, sea absolutamente contrario al que estas instituciones promueven.

> "La Universidad está sufriendo una enorme presión de funcionalización económica inmediata, lo que se pone de manifiesto en esa alianza ideológica entre las cantidades y la pedagogía, en virtud de la cual todo es resuelto en magnitudes contables y dispuesto para su utilidad mercantil gracias a una genérica capacitación pedagógica. Para comprender este proceso basta con reflexionar sobre la significación que tienen algunos procedimientos en marcha: la acreditación está todavía muy condicionada por el peso de las cantidades; los nuevos créditos ECTS están pensados a la medida de las normas industriales; la euforia del PowerPoint sirve para prescindir de las conexiones lógicas; el impulso del trabajo en equipo funciona como procedimiento para favorecer la homogeneización y disuadir de la creatividad individual; los rankings son un producto de la mentalidad del management aplicada a la enseñanza...Lo que todo esto revela es que no estamos hablando tanto de formación como de un tipo de saber que es tratado como una materia prima y que convierte a los estudiantes en algo disponible para el mercado de trabajo. El saber y la formación no son ningún fin en sí, sino un medio para los mercados emergentes, la cualificación de los puestos de trabajo, la movilidad de los servicios y el crecimiento de la economía. No es extraño que el lenguaje de los valores inmateriales adopte la forma del capital: como capital humano, social o relacional." (Innerarity, 2014).

Otro ejemplo mucho más actual de esta mercantilización de las Universidades, que si bien siempre ha existido, ahora es cada vez mayor, es el famoso Decreto 3+2 del estado español, a través del cual se da mucha más importancia a los másteres en la formación universitaria (como si ya tuvieran poca en muchos campos). Este desplazamiento de relevancia formativa artificial hacia los másteres, que son de pago, crea desigualdad social entre aquellos-as que los pueden pagar y los-as que no.

> "Se dirá que al fin y al cabo el decreto no hace sino una propuesta, pero lo cierto es que el final es fácil de adivinar. Las universidades con posibilidades acortarán el grado a tres años y propondrán másteres costosos y competitivos, financiados privadamente o por medio de su comunidad autónoma; las que no tengan esa posibilidad habrán de reducir el grado a tres años y apenas ofertarán másteres. Crecerá la desigualdad y el deterioro de la universidad será inevitable." (Cortina, 2015)

4. Conclusiones

Tal y como se ha planteado, pese a que el desarrollo de la enseñanza virtual ha seguido una progresión geométrica en los últimos años, la realidad es que la calidad de la misma no solo no ha incrementado en los mismos términos, sino que parece ser que el énfasis en los aspectos tecnológicos de la enseñanza virtual, permite casi cualquier práctica aunque esta carezca de bases pedagógico-didácticas.

Es por tanto imprescindible revisar las prácticas que se llevan a cabo en la enseñanza virtual para someterlas a un análisis didáctico serio y rigurosos, para que el aprendizaje y la formación que se de en ellas sea de calidad.

Igualmente es necesario aprovechar las potencialidades que Internet ofrece en cuanto a difusión, para tratar de llegar al mayor número de alumnado posible. Gracias al desarrollo tecnológico, se está en situación de facilitar formación a alumnado que antes de esto, siquiera podía imaginar acceder a determinados cursos.

No obstante, como se ha planteado en el artículo, lejos de entender esta posibilidad como un aspecto facilitador de igualdad de oportunidades, la enseñanza virtual se está convirtiendo en un extraordinario negocio en el que el único análisis que prima -lejos de centrarse en estos aspectos sociológicos y educativos- es el económico; el análisis de un paradigma muy concreto de la economía en el que la gran difusión que Internet ofrece para la formación es entendida como una excelente posibilidad de ampliar beneficios sin apenas costes de inversión. Este aspecto es incompatible con el propio mensaje que Internet ofrece como medio, en el que participación, horizontalidad, igualdad de acceso, etc. son lugares comunes.

En este panorama la manera en la que se está entendiendo el término competencias viene a agravar la situación. Tratando de legitimar a las instituciones como únicas garantes de desarrollar dichas competencias. No obstante, la realidad es que las instituciones educativas (como hemos visto en el caso de la enseñanza virtual) no han transformado ninguno de los pilares sobre los que se sustenta y cuya revisión podría llevar a la solución de todos aquellos problemas que la aparición de Internet ha agravado. Se han cambiado los discursos, se ha cambiado el lenguaje, pero los modelos de aprendizaje, la metodología didáctica, etc. siguen siendo prácticamente inalterables.

Sin duda la enseñanza virtual tiene una enorme potencialidad porque apunta a ser en muy poco tiempo de las más extendidas, pero debemos desechar todas esas prácticas cuyo diseño no soporta un análisis didáctico riguroso. Debemos repensar qué hacemos, cómo lo hacemos y porqué es de más calidad de una u otra manera. Esto representa afrontar los problemas que la educación tiene en la actualidad y tratar de dar una respuesta de calidad, basada en sólidos criterios didáctico-pedagógicos.

Si no lo hacemos estaremos perdiendo una nueva oportunidad de cambiar las cosas, tal y como afirma Quinn (2014, pp. 5)

> "We need to rethink design. We have the opportunity to reinvent what we're doing. To do that, we have to look very deeply at how learning works, and at what we're trying to achieve. As we do so, we are going to see that many of the things we are doing are not consonant with how we learn and, in fact, are almost in opposition."

5. Bibliografía

Angulo Rasco, J.F. (1999). *Entrenamiento y 'coaching': los peligros de una vía revitalizada,* en AA.VV.: Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

Alcaraz, N., Caparros Vida, R, Soto Gómez, E., Beltrán Duarte, R., Rodríguez Sánchez, A. y Sánchez García, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora?. Madrid: *Revista de Educación*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130. Recuperado dehttp://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re360.pdf?documentId=0901e72b814a78f5

Allen, M., Dirksen, J., Quinn, C. y Thalheimer, W. (2014) *Serious Elearning Manifesto*. Recuperado de http://elearningmanifesto.org 25-07-2014

Anyon, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex- Role Ideologies. En S. Walker y L. Barton (eds.), *Gender, Class, and Education*. Barcombe (Reino Unido): Falmer.

Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Cortina, A. (2015). El deterioro de la Universidad. *El País, Opinión*. Recuperado de: http://elpais.com/elpais/2015/02/26/opinion/1424960491_863807.html

Edmundson, A. (2007) *Globalized E-learning Cultural Challenges*. E-World learning USA: Information Science Publishing.

Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (6), pp. 150-157.

Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools. *The International review of research in open and distance learning,* 10 (5). Athabasca University.

Gallardo Gil, M., Fernández Navas, M., Sepúlveda Ruiz, M., Serván, M., Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la competencia científica: Un análisis de las pruebas de PISA en el Área de Ciencias. *Relieve*, *2 (16).* Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_6.htm.

Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey.

Goodfellow, R. y Lamy, M. (2009). *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum.

Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6, Nº 3, pp. 227-241.

Innerarity, D. (2014). El valor del saber. *El País Digital*. Recuerado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/04/babelia/1409839711_470047.html

Kolowich, S. (2014). *The Professors Who Make the MOOCs*. The chonicle of Higher Education 16 Noviembre 2014. Recuperado de http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=overview

Martínez Rodríguez, J.B. y Sola, T. (2004*). Diagnóstico del sistema nacional de evaluación de la educación en El Salvador*. Univ. de Granada y Málaga.

Mason, R. (2007) Review of A. Edmundson (ed). Globalised E-learning Cultural Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3), 548-9.

Mccombs, B. y Vakili, D. (Agosto 2005). A learner-centered Framework for e-learning. *Teachers collage record*, 107, 1582-1600.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.

- (2001). *Understanding Media: The extensions of man*. Abingdon: Routledge.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata: Madrid.

Palloff, R. y Pratt, K. (10-2000). *Making the transition: Helping teachers to teach online.* Retreived from http://www.educase.edu/conference/e2000/proceedings.html [Conferencia en EDUCASE 2000]

Prendes Espinosa, M. P. y Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, pp. 196-222. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140.

Quinn, C. N. (2014). *Revolutionize learning y development: Performance and Innovation Strategy for the Information Age*. John Wiley y Sons.

Raposo Rivas, M., Martínez Figuera, E. y Sarmiento Campo, J. A. (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 44. DOI: 10.3916/C44-2015-03.

Rogers, C., Graham, C. R. y Mayes, C. T. (2007). Cultural competence and instructional design: exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally. Educational Technology Research and Development, 55 (2), pp. 197-217.

Ruth, S. y Shi, M. (2011). Distance Learning in Developing Countries: Is Anyone Measuring Cost-Benefits. *TechKnowLogia*, Volume 3, Issue 3, pp. 35-38. Recuperado de http://policy-icasit.gmu.edu/projects/teaching_innovations/distance%20learning%20in%20developing%20countries.pdf

Sánchez Caballero, D. (2014). Tras el 'boom' de los cursos online, las universidades buscan cómo reinventarlos. *El Diario.es.* Recuperado de: http://www.eldiario.es/_13c65dcf

Schank, R. (1999). The disrespected student — or — the need for the virtual university. *Edge 59*. Recuperado de http://www.edge.org/documents/archive/edge59.html

- (2010). *El 'e-learning' actual es la misma basura, pero en diferente sitio*. El País versión impresa. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/02/25/ciberpais/1267068270_850215.html

Sola, M. (2011). *Síntesis final*, en Sola, M. y Murillo, .F. (2011): *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual Fundación Telefónica*. Madrid: Ariel.

Torres Menárguez, A. (2014). *El segundo 'boom' de la enseñanza 'online'*. El País, sección economía. Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2014/11/25/actualidad/1416928825_955701.html

Villar Angulo, L. M. (1977). *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid: Aula XXI.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Yus Ramos, R., Fernández Navas, M., Gallardo Gil, M., Barquín Ruiz, J., Sepúlveda Ruiz, M. P., Serván Núñez, M. J. (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de Las pruebas estandarizadas de pisa. *Revista de educación*. DOI: 10.4438/1988-

592X-RE-2011-360-127. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re360.pdf?documentId=0901e72b814a78f5

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Fernández Navas, M. (2016). Universidades, enseñanza virtual, competencias y justicia social: una historia de mercantilización de la enseñanza superior. *Aula de Encuentro*, 18 (1), pp. 251-273.

Manuel Fernández Navas es
Profesor del Dpto. de Didáctica
de la Universidad de Cádiz
Correo-e: manuel.navas@uca.es

Enviado: 25 de marzo de 2015 *Aceptado: 15 de enero de 2016*

[i] Evidentemente nos estamos refiriendo al primer mundo. La difusión en otros países menos desarrollados es menor, por la falta de infraestructuras y acceso a Internet. No obstante, esta falta de infraestructuras también afecta a otros tipos de enseñanza a distancia o presencial: tampoco existe una infraestructura de red televisiva, postal, espacios físicos para enseñanza reglada, etc. en estos países.

[ii] Pueden consultarse las estadísticas de uso de esta plataforma en todo el mundo y en tiempo real en su propia web http://moodle.org/stats/

[iii] Evidentemente, no estoy de acuerdo con este aspecto. No obstante, comentaremos esto en un apartado posterior.

[iv] Para aquellos-as lectores-as que estén interesados en conocer la metodología, así como los datos obtenidos en el estudio, pueden hacerlo a través de este enlace http://policy-icasit.gmu.edu/projects/teaching_innovations/distance%20learning%20in%20developing%20countries.pdf

[v] Los resultados completos del estudio así como las preguntas del cuestionario, pueden consultarse en http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=results

[vi] Impulsado, recordemos, por la OCDE. Aunque es preciso señalar que esto no es rigurosamente cierto. El término "competencia" aplicado a la formación del profesorado es más bien antiguo, constituyó en su momento una propuesta que tuvo ciertamente difusión y alcance incluso en nuestro país y ha sido analizado profusamente. ZEICHNER (1993) identifica a la C/PBTE –Competency/Performance based teacher education: formación del profesorado basada en competencias– como el máximo exponente del enfoque de eficacia social (denominado también conductista o tecnológico), cuya pretensión es fundamentalmente identificar y enseñar a los futuros profesores las competencias propias del profesor que tiene éxito en su enseñanza. El modelo de formación C/PBTE tiene un elevado componente práctico que trata de asegurar el dominio de las destrezas por parte de los alumnos. Ello ha derivado en técnicas formativas tales como la microenseñanza y la supervisión. Como práctica consecuente con la microenseñanza se han desarrollado los denominados minicursos, caracterizados por VILLAR ANGULO (1977: 156) de la siguiente manera: "cada minicurso es como un paquete instruccional que incluye películas instructivas, manuales, hojas de evaluación y grabaciones en vídeo de lecciones de profesores. Básicamente, los 'minicursos' intentan producir un cambio en la conducta de los profesores sin hacer uso de la supervisión" Por último, el 'coaching' es una estrategia formativa aparecida con la pretensión de superar las dificultades encontradas a la supervisión, cuya debilidad más apreciable es la transferencia de las situaciones de laboratorio a la práctica real. La idea fundamental del coaching descansa en aprovechar los presupuestos del aprendizaje colaborativo. A pesar de los intentos por ser presentada como una modalidad formativa alejada del enfoque técnico, tanto HARGREAVES Y DAWE (1990) como ANGULO (1999) contemplan el coaching como una técnica más dentro del enfoque de eficacia social, una técnica particular diferente a la microenseñanza o a la supervisión, pero que no abandona el enfoque de referencia en cuanto que este entrenamiento en equipo puede mejorar la relación y colegialidad de los colegas, pero siempre desde dentro de una situación que está caracterizada por problemas técnicos "y en un

procedimiento en el que lo más importante se encuentra en transferir, adquirir y aplicar habilidades o conocimiento instrumental determinado" (ANGULO, 1999). Salvando las distancias, la enseñanza basada en competencias de la actualidad comparte las pretensiones del aprendizaje colaborativo del modelo antiguo, ahora trasladadas a la formación de los ciudadanos para el mundo actual, y también las probabilidades de que derive en estrategias formativas de entrenamiento. Por otra parte, la propuesta de enseñanza-aprendizaje basado en competencias es relativamente novedoso en la Unión Europea, pero desde luego no en USA ni en los países más cercanos a su influencia (precisamente por razones de relaciones comerciales y de empleabilidad). Son numerosos los países centroamericanos que en los primeros 2000 ya tenían supuestamente un sistema escolar orientado a la adquisición de competencias y, desde luego, sistemas de selección –exámenes nacionales, pruebas externas estandarizadas– que pretendían medir la consecución de tales competencias por parte del alumnado. Un claro ejemplo de ello son las denominadas Pruebas PAES, ECAP y de Evaluación de Logros en El Salvador, desde al menos 2001 Tal y como ponen de manifiesto MARTÍNEZ RODRÍGUEZ Y SOLA (2004).

[vii] Hemos elegido poner como ejemplo de esta dificultad para medir competencias, PISA y similares debido a su amplia difusión.