



ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 29-11-2020 Fecha de aceptación: 7-05-2021 Fecha de publicación: 9-07-2021

LA COLATERALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN LÍNEA DE LOS PROGRAMAS EN CIENCIAS SOCIALES EN MÉXICO

THE COLLATERALITY OF ONLINE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES PROGRAMS IN MEXICO

Gerardo Tunal-Santiago¹, Eduardo Alejandro Hernández-Alfonso², Luis Ernesto Paz-Enrique³

¹ Doctor en Sociología, Profesor-Investigador, Área de Estudios del Trabajo, Departamento de Relaciones Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Correo: gtunal@correo.xoc.uam.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3571-2732> ² Licenciado en Comunicación Social, Profesor Asistente, Departamento de Extensión Universitaria, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: ealejandro@uclv.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6446-1653> ³ Licenciado en Ciencias de la Información, Profesor Instructor, Dirección de Información Científico Técnica, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Correo: luisernestope@uclv.cu ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

¿Cómo citar este artículo?

Tunal Santiago G., Hernández Alfonso² E. A., Paz Enrique, L. E. (Julio-octubre, 2021). La colateralidad de la enseñanza en línea de los programas en Ciencias Sociales en México. *Pedagogía y Sociedad*, 24 (61), 418-440. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1279>

RESUMEN

En las últimos dos décadas se ha masificado el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos formativos y educativos que tienen lugar en la educación

superior. El **objetivo** del presente artículo es exponer, emulando los corolarios a los que llegan Sokal y Bricmont en el libro *Las imposturas intelectuales*, los sinsentidos de la educación superior en línea que contradicen los criterios de calidad

de la educación posmoderna.

Métodos: Lo anterior se realiza a través de un primer estudio exploratorio, sustentado en 12 entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de seis programas de educación superior en línea, en ciencias sociales, que se encontraban operando en México, año 2016, en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Los **resultados** arrojan que, pese a las ventajas que ofrece la educación en línea, ésta tiene de origen porosidades en las que se anquilosa la calidad de la educación en pro de la certificación. **Conclusiones:** La virtualización de la educación constituye una alternativa democratizadora del conocimiento, pero no exenta de reproducir las problemáticas de la educación superior presencial. Los actores educativos tienen que responsabilizarse de lo que enseñan o aprenden en una real socialización del conocimiento y no en una simulación de la participación.

Palabras clave: calidad en educación; educación a distancia; educación en línea; educación superior

ABSTRACT

In the last two decades, the use of ICT has become widespread in the training and educational processes taking place in higher education.

Objective: The aim of this article is to present the nonsense of online higher education that contradicts the quality criteria of postmodern education, by emulating the corollaries exposed by Sokal and Bricmont in the book *Intellectual Impostures*.

Methodology: A first exploratory study was conducted, based on 12 interviews applied to professors and students from six online higher education programs in social sciences that were running in Mexico in 2016 as part of the bachelor's, master's and doctorate levels. The **results** show that, in spite of the advantages offered by online education, several primary flaws hinder the certification process as part of the quality of education.

Conclusions: Virtual education represents an alternative to democratizing knowledge, but it is not exempt from reproducing the problems of face-to-face higher education. Educational actors have to take responsibility for what they teach or learn by really sharing

knowledge and not by simulating participation.

Keywords: quality of education; distance education; online education; higher education

INTRODUCCIÓN

Mortis, del Hierro, García y Manig (2015) reconocen como modalidades de estudio la educación presencial (curso regular diurno) y semipresencial (abierta a distancia y/o mixta). La primera es la que se desarrolla en aulas e instalaciones específicamente diseñadas para propósitos educativos. Tiene la dirección permanente de un profesor y presencia ininterrumpida del alumno en horarios y tiempos predeterminados. En esta modalidad de enseñanza las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se integran como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la educación semipresencial se conforma por la Educación abierta la cual se basa en el estudio independiente dirigido a personas de cualquier edad que desean continuar estudiando o

superarse en una profesión y por la Educación a distancia (EaD) es la estrategia basada en el uso intensivo de las TIC, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos teóricamente muy eficientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta modalidad se ubican esquemas de educación por correspondencia, educación en ambientes virtuales, educación en línea y educación por teleconferencia.

La educación por correspondencia es una modalidad representativa de la primera generación de la educación a distancia que fue posible gracias al desarrollo de un servicio postal rápido y seguro que permitió a las personas obtener una acreditación escolar. Por esta vía de correo tradicional recibían sus materiales y enviaban las tareas, exámenes y actividades orientadas.

La educación en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se relaciona con la representación de estructuras y procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión a través de un conjunto de medios informáticos y telemáticos. Con el desarrollo del concepto de la

virtualidad en el ámbito educativo aparece el término campus virtual. El mismo refiere a una plataforma abierta, que integra funciones que permiten simular el campus real de una institución. Por este la comunidad académica puede interactuar sin necesidad de coincidir en tiempo y en espacio.

La educación en línea se corresponde a un esquema en donde el principal recurso es la Internet, que busca expandir, reforzar, distribuir, desarrollar, evaluar, certificar o acelerar los procesos de aprendizaje. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje se ha consolidado con la aparición de plataformas informáticas.

La educación por teleconferencia se basa en la comunicación simultánea e inmediata entre un grupo de personas ubicadas en diferentes puntos geográficos. Emplea computadoras, señales de audio, video y líneas de telecomunicación de forma coordinada en tiempo real. Los recursos tecnológicos de apoyo pueden ser desde un complejo sistema de videoconferencia por satélite hasta la Internet usando

cámaras conectadas a las computadoras (Arroyo, Fernández, Barreto y Paz, 2018).

Las modalidades mixtas, también denominadas semipresenciales, están conformadas por la combinación de las formas anteriores. Contienen un esquema el cual parte del programa o de algunas de sus fases que se desarrollan de modo presencial. En esta forma se hace uso de algunos recursos de la tecnología para actividades específicas, sin que por ello modifiquen su estructura de operación original.

En las últimos dos décadas se han masificado el uso de las TIC en los procesos formativos y educativos que tienen lugar en la educación superior. Aunque los EVA se emplean en todas las modalidades de estudio, actualmente no puede pensarse una EaD sin el uso de los mismos. Los EVA son espacios educativos alojados en la web que están conformados por un grupo de herramientas que posibilitan la interacción didáctica en un ambiente electrónico al cual se puede tener acceso desde cualquier punto. Los EVA sirven para aplicaciones con

contenido didáctico para los docentes y alumnos, la interacción entre éstos se puede producir en cualquier momento en tiempo sincrónico o asincrónico.

A criterio de Arrollo, Fernández, Barreto y Paz (2018), “los entornos virtuales deben ser el principal espacio de comunicación entre la comunidad virtual que constituye la universidad o institución que se está formando” (p. 191). Estos espacios deben permitir la relación de los estudiantes entre ellos; de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, además de cualquier otro integrante de la comunidad universitaria. El alcance de los EVA está diseñado para que el estudiante se acerque al aprendizaje autónomo.

Aún con todos estos desarrollos tecnológicos, la educación en línea no es ajena a las colateralidades propias de cualquier innovación educativa que se traducen en imposturas en el sentido en el que lo plantean Sokal y Bricmont (1997). Las imposturas intelectuales en el ámbito académico se presentan en las construcciones que desde la epistemología asumen los

investigadores. Lo anterior tiene lugar tanto en la publicación como en la socialización de paradigmas que no tienen sustento o que inventan sus autores. Las imposturas son, por tanto, actitudes negativas y no éticas que se manifiestan en prácticas cotidianas. A partir del criterio mencionado, estas también pueden cobrar vida en la educación en línea al suponer per se, que el aprendizaje puede ser autónomo, con mejores facilidades de tiempo y con el mismo estándar de calidad que una persona que lo haga en otra modalidad de estudio.

Como se expone en el presente artículo, la democratización de la educación a partir del aumento de la educación en línea ha tenido efectos negativos en la calidad educativa al evidenciar una relación inversamente proporcional entre la democratización de la educación y la calidad de ésta. La educación en línea no sólo ha presentado las colateralidades propias de cualquier sistema educativo, sino que ha arrastrado muchas de las problemáticas de los sistemas educativos tradicionales (presenciales fundamentalmente).

De este modo, se hipotetiza que, la educación en línea no necesariamente da salida a la democratización de la educación. Se plantea como objetivo de la investigación: exponer, emulando los corolarios a los que llegan Sokal y Bricmont en el libro *Las imposturas intelectuales los sinsentidos de la educación superior en línea*, que contradicen los criterios de calidad que supone la educación posmoderna.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

La educación superior actualmente se encuentra enfrascada en mantener un modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora e integrada a la sociedad. Para el logro de los fines anteriores, se ha insistido en el desarrollo de reflexiones y propuestas de enseñanza-aprendizaje que asuman y se sintonicen con los presupuestos de un nuevo modelo de formación. Lo anterior ha requerido de diseños curriculares, que sienten las bases para propiciar un incremento continuo de la calidad y la eficacia

en la formación integral de los actores educativos.

Lo anterior ha implicado reformular el papel de los actores educativos y desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje distintos a los tradicionales que tengan en cuenta que el uso de las TIC renueva el concepto de los componentes personales, dígase el profesor como fuente principal de obtención del conocimiento. Actualmente el proceso de aprendizaje no se restringe a los tiempos de actividades académicas presenciales, sino que se torna necesaria la creación de espacios de tiempo en el currículo para la búsqueda, reflexión, interiorización y consolidación de los conocimientos por parte de los estudiantes, como vía para fomentar su aprendizaje autónomo.

La educación en línea constituye una modalidad crecientemente empleada en los espacios educativos caracterizada por las facilidades que aportan a los usuarios en la creación, gestión y seguimiento de los cursos que se ofertan. En teoría, esta nueva modalidad educativa

debería favorecer la comunicación y la colaboración entre los profesores y sus estudiantes y entre estos últimos. Así, el objetivo de la educación en línea se orienta a “desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidades alternativas a la educación presencial” (Ponce, 2013, p. 2). Se trata de un proceso que, aparentemente, puede ajustarse a la medida, modificado sistemáticamente, acorde a las necesidades de los estudiantes, mediante el empleo de herramientas informáticas de aprendizaje, soportados tecnológicamente en diferentes softwares.

Esta nueva modalidad educativa se integra de elementos de la educación presencial combinados con herramientas en línea para estructurarse en esquema de autoaprendizaje horizontal y dialógico. Desafortunadamente, es muy común que los estilos tecnocráticos en América Latina centren su atención en el proceso, y no en los aspectos dinámicos del intercambio lo que impide ver las relaciones asimétricas entre los agentes educativos. En dicho

subcontinente el empleo de herramientas informáticas no se asume como un complemento, sino como un fin del proceso educativo. Lo anterior pudiera deberse a que los paradigmas eurocentristas del desarrollo imponen a los países latinoamericanos metas para no “ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo” (De Sousa Santos, 2014, p. 12). De este modo, en Latinoamérica las formas de integración y asimilación de la tecnología se expresan como un proceso lineal.

En este sentido, Moreno, Toro y Gómez (2018) plantean que, “la vivencia educativa [...debe de transformar a los...] elementos metodológicos y técnicos de cómo proceder en los diferentes niveles educativos” (p. 356), favoreciendo un proceso educativo emancipador, sin imposturas en la comprensión de las complejidades que se suscitan en las relaciones sociales en los ámbitos educativos y exaltando la conciencia crítica apropiativa.

Si bien “la educación a distancia y digital va tomando ventaja sobre los

formatos presenciales” (García, 2017, p. 9), es un hecho que, la informatización del proceso educativo ha tenido un cariz de competencia entre el modelo presencial y la virtualización de este, olvidando que lo que se debe priorizar es la planificación de las estrategias pedagógicas que sustentan un diseño y desarrollo educativo y no la selección de una modalidad. De este modo, en Latinoamérica se enfatiza el cumplimiento de planes de asimilación tecnológica en detrimento del proceso formativo.

Sin duda alguna la región tiene retos importantes en cuanto a educación en línea se refiere. Prioritario será superar las incorrectas interpretaciones de líneas de trabajo, regulaciones y políticas en torno a esta modalidad educativa. Los diferentes niveles de gobierno deberán “promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales” (Bolívar, 2010, p. 10) facilitando procesos educativos basados en el diálogo entre los implicados para identificar posibles modificaciones.

Se reconoce que las imposturas abordadas también se presentan en los programas presenciales de educación superior, pero también que estas son más susceptibles de manifestarse en la educación virtual –y todavía más si se trata de programas en Ciencias Sociales. En cualquiera de los casos, esto puede reforzar la opinión de muchos “...científicos, [...] de que las disciplinas que practican la crítica social o cultural puedan aportar algo, como no sea de forma marginal...” (Sokal y Bricmont, 1997, p. 231), debido a la relajación en que utilizan el método científico y cómo lo enseñan.

No se desconocen las ventajas que representa la ciencia en línea, aunque hay que reconocer que se ha escrito más sobre estas, que de los efectos colaterales inherentes a este tipo de educación. La educación en línea es una de las metas principales a lograr en el modo de acumulación global, pues se supone que esta abatiría las iniquidades educativas a través de la socialización del conocimiento y la optimización de los recursos educativos. Obviamente, este

supuesto no contempla que dichas desigualdades son de origen y obedecen a una cuestión histórico-estructural propia del modo de acumulación capitalista.

Asimismo, se espera que la educación en línea homologue el currículo en función de que la vinculación entre las certificaciones y el mercado de trabajo rebase el ámbito local dando mayor oportunidad a los actores educativos de integrarse a cualquiera de los sistemas educativos y/o laborales en la dinámica de la globalización. La experiencia da cuenta de que esto sólo está funcionando medianamente para los usuarios de los países llamados desarrollados, porque en el resto de las naciones, la ciencia en línea está vinculada al uso de tecnologías de segunda generación y al monopolio de las arquitecturas cibernéticas (Nora y Minc, 1992) –por mencionar sólo algunas limitantes.

Es importante aclarar que el uso de tecnologías obsoletas en los países no desarrollados, no surge con la ciencia en línea sino con el retraso en que estos se incorporaron a los

procesos de industrialización iniciados en Europa durante la segunda mitad del siglo XVIII y que sustentaron el capitalismo moderno. En todo caso, la ciencia en línea evidencia los desequilibrios tecnológicos debido a que esta forma de comunicación del conocimiento se sustenta en infraestructuras tecnológicas que caducan tempranamente debido a la constante y rápida innovación de las infraestructuras y procesos informáticos.

Si bien los objetivos de la ciencia en línea no distinguen entre ciencias duras y blandas, es un hecho que los objetos de estudio de las primeras, hacen que estas no encuentren cabida en los espacios virtuales de forma integral, debido principalmente a las implicaciones que tiene el trabajo de investigación en los laboratorios. Por el contrario, las ciencias sociales han encontrado un nicho de socialización del conocimiento en esta nueva modalidad educativa, en tanto que el estudio de las subjetividades son los objetos de estudio de las Ciencias Sociales, lo cual produce un abismo discursivo que, por su amplitud y

laxos tratamientos, choca contra el rigor científico propio de las ciencias naturales (Sokal y Bricmont, 1997). Esta situación se potencia más en los espacios virtuales que en los presenciales, donde los controles de calidad desaparecen en el universo de información que transita en Internet.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Los resultados obtenidos devienen de un primer estudio exploratorio sustentado en 12 entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de seis programas de educación superior en línea en Ciencias Sociales que se encontraban operando en México en 2016 y que están orientados al estudio de la psicología, educación, derecho, economía, sociología y ciencias políticas. Los datos se recabaron a través de entrevistas semiestructuradas compuestas por preguntas abiertas que permitieron conocer los matices de las respuestas de los informantes, lo cual ayudó a enlazar a un nivel exploratorio temas como: el perfil de los facilitadores y usuarios; el uso de las plataformas; los procesos de

ingreso y egreso; las formas y tiempos de las actividades programadas; la gran oferta de programas en línea y los costos de colegiatura de los programas de educación virtual.

La primera entrevista fue aplicada a un informante clave que nos derivó a cada uno de los sujetos que representan los programas académicos examinados. Al tratarse de un tema que pone en una situación laboral vulnerable a los individuos analizados o de posiciones de ética profesional, no se menciona el nombre de las instituciones educativas ni el programa que imparte cada una de estas. De igual forma, los sujetos hablan de experiencias que involucran a otros sujetos que los informantes dijeron conocer. En este sentido los estudiantes que se entrevistaron dieron sólo información sobre estudiantes y los facilitadores a los que se les aplicó dicho instrumento, únicamente proporcionaron información sobre facilitadores. La ministración del instrumento de recolección de información fue la siguiente:

Tabla 1: Distribución de los informantes clave seleccionados

Institución Pública

Grado	Facilitador	Estudiante
Doctorado	1	1
Maestría	1	1
Licenciatura	1	1

Institución Privada

Doctorado	1	1
Doctorado	1	1
Doctorado	1	1

Fuente: Elaboración propia (2019)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La accesibilidad de la educación que suponen los espacios virtuales ha visualizado un perfil de estudiante muy diferente a lo esperado por estos ambientes de aprendizaje. El desempleo, escondido en la necesidad de las certificaciones propias del nuevo capitalismo, ha hecho que los trabajadores sean casi obligados a seguir capacitándose muchas veces asumiendo los costos que esto representa. No es un secreto que el crecimiento de la educación virtual y la consecuente competencia entre

los programas ofertados ha abaratado este tipo de educación para muchos trabajadores que son obligados a estudiar para conservar su trabajo. De hecho 83% de los estudiantes examinados no está tratando de incorporarse al mercado de trabajo porque ya tienen trabajo – en realidad el mismo porcentaje está estudiando para conservarlo. Todo esto no hace sino demostrar que el perfil de los estudiantes en línea no son los jóvenes en edad de estudiar y que buscan incorporarse al mercado laboral como veladamente lo suponen los primeros estudiosos del tema. Es así que, el perfil de los estudiantes de estos programas en un 100%¹ no se dedica a estudiar a tiempo completo. En tal sentido se aseveró que, aunque se trate de un programa en línea, “...los requerimientos de sus trabajos hacen que no tengan tiempo ni siquiera para llevar a cabo un programa en línea por lo que no se comprometen seriamente con éste (sic).

¹ Aunque según nuestros informantes, 5 estudiantes son forzados a cursar uno de los programas citados, el restante se dedica a estudiar a tiempo completo ya que es propietario de un negocio.

Aunque existan doctorados profesionalizantes e institucionales, es claro que los doctorados deben ser de investigación y de dedicación a tiempo completo. Es por esto que los consejos de ciencias y tecnologías en que se enmarcan estos, becan a sus doctorantes para que puedan dedicarse al 100% al programa en que están inscritos. De hecho, también hay maestrías en investigación que deben ajustarse a tal criterio. La pregunta es, si esto es posible, cuando de los estudiantes que dijeron conocer a los informantes trabajan a tiempo completo y son obligados a estudiar para no perder su trabajo. Esto hace que las universidades que albergan dichos programas bajen enormemente sus niveles de calidad en tanto que se ajustan a las necesidades de sus estudiantes y priorizan el mantenimiento o crecimiento de la matrícula. Aquí habría que mencionar que, bajo el supuesto vínculo entre los mercados de trabajo y los programas educativos que supone la educación global, las instituciones de educación superior establecen convenios con las empresas para capacitar de forma generalizada a sus

trabajadores a bajo costo² y en tiempo record³. Evidentemente esto se convierte en una buena negociación para las universidades ya que aseguran ingresos constantes derivados de una matrícula en detrimento de la calidad derivada de nulos o dudosos procesos de ingreso que no dan cuenta de las habilidades requeridas a los aspirantes para cursar una licenciatura, maestría o doctorado.

Lo anterior genera una aparente tensión entre los actores educativos, pues los estudiantes no pueden reprobar ni sacar calificaciones menores porque no sólo pierden la beca sino también su trabajo (sic).

² El promedio de la colegiatura mensual cobrada por los programas examinados es de \$30 USD cuando el costo mensual para muchas escuelas privadas de educación básica este es muy superior. De hecho 67% de los estudiantes que proporcionaron información dijeron conocer casos en que la institución que imparte el programa les hace un descuento de entre \$5 USD y de \$10 USD si llevan a otro estudiante para que se matricule. Para mayor facilidad de los lectores que no sean mexicanos, todas las cifras dadas en este artículo fueron convertidas de pesos mexicanos a dólares estadounidenses al tipo de cambio del día 25 de enero de 2017, (http://es.coinmill.com/MXN_USD.html#MXN=9600000, fecha de consulta: 23 de enero de 2019).

³ Uno de los programas de doctorados investigados tiene una duración de tres semestres y dos de maestría un año.

Así, es común que casi todos los estudiantes obtengan las notas más altas en la escala de calificaciones estipuladas por las instituciones educativas examinadas. De hecho 100% de los facilitadores que dijeron conocer informantes que formaron parte de la muestra, son presionados no sólo para no reprobar a nadie, sino que su rango de calificación real no vaya más allá de las notas que anteceden a la máxima calificación. Es así que muchos de los estudiantes egresan a través de la modalidad conocida como Titulación Cero o por promedio de calificaciones. Evidentemente, es escasa la evidencia empírica en la cual todos los estudiantes de un grupo presencial o en línea obtengan las máximas calificaciones durante todo un programa educativo. Se tiene claro que esto pueda pasar, pero sin duda alguna se trata de situaciones atípicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunado a esto, hay que señalar que no es concebible que en un programa en cualquier disciplina de las ciencias sociales no se haga un trabajo recepcional en el que se prueben las habilidades de los sustentantes para llevar a cabo, por lo menos en

alguna parte de la tesis, un ejercicio hermenéutico que implique análisis, comprensión, interpretación, proposición conceptual y meta-teorización que tenga como destino final la socialización del conocimiento científico (Tunal, 2006).

Para egresar de dichos programas muchas veces es suficiente que los interesados se inscriban al nivel inmediato superior con los que cuenta la institución educativa (100%). Al llegar al último nivel que ofrece la escuela en cuestión, se les ofrece a los estudiantes algún diplomado o algún curso corto a través del cual puedan titularse (83%). En caso de que los estudiantes tengan que presentar un trabajo recepcional para titularse, hay casos en que este se hace en equipos de hasta diez personas (67%). Si bien esto es muy cuestionable para cualquier institución de educación superior que se rija por criterios de calidad mínimos, la educación en línea ha demostrado que el trabajo en equipo no ha dado los resultados esperados en tanto que cada uno de los usuarios de las plataformas accede

a estas en función de sus actividades y con márgenes escasos de tiempo para llevar a cabo actividades en equipo. De hecho, 100% de los facilitadores que dijeron conocer los informantes de esta investigación, reportan que es común cuando se les solicita a los estudiantes trabajos en equipo, terminan entregando más de dos trabajos hechos por los integrantes del equipo en cuestión, o pegando la información proporcionada por cada integrante sin ningún hilo conductor o una idea central consensuada por todo el equipo.

En este orden de ideas, 100% de los facilitadores de los programas operados a través de la educación en línea vienen de un sistema educativo presencial lo cual potencia las situaciones esgrimidas en párrafos previos. Aunque esto sucede también en los programas presenciales⁴, el 100% de los

programas en línea analizados convirtieron a sus egresados en profesores (Tunal 2013). El punto es, que en los programas de educación en línea, los estudiantes transitan hacia los niveles inmediatos superiores con escasos filtros de calidad. En el 83% de los programas observados los requisitos de ingreso sólo están asociados al deseo del estudiante de cursar el programa en cuestión y que pague la cuota respectiva. No se toma en cuenta un promedio mínimo obtenido en el nivel inmediato anterior, no hay exámenes de conocimientos y no se les pide la comprensión o dominio de una lengua extranjera –por citar solamente algunos. En el caso de los dos programas de doctorado investigados tampoco se les solicita a los interesados cursar algún programa un protocolo de investigación ni alguna entrevista donde expongan este.

⁴ Los autores reconocen que esta situación se presenta con mayor frecuencia en los programas presenciales y en línea de las universidades privadas, pues normalmente para incorporarse como profesor definitivo a tiempo completo, y a veces como profesor temporal, a una Institución Pública de Educación Superior (Pública y/o Privada) se hace a través de una convocatoria pública donde los aspirantes deben pasar una evaluación curricular, presentar una

propuesta de algunos de los tópicos que se espera que enseñen y una entrevista. Obviamente que este tipo de universidades pueden amañar el proceso creando retratos hablados u otro tipo de acciones que favorezcan a su candidato, pero en teoría debe tratarse de un proceso riguroso que dé cuenta de las capacidades y certificaciones de los candidatos.

El escaso involucramiento a los programas investigados no sólo se da por parte de los estudiantes pues, de acuerdo a lo que los informantes dijeron, se observa que el 100% de los facilitadores que trabajan en alguno de los programas educativos examinados no es su trabajo principal en tanto que el 67%, cuenta con un trabajo de tiempo completo y el resto tiene un trabajo de medio tiempo. A esto habría que sumarles que el 100% de los facilitadores de donde se extrajo información aseveraron que es más trabajoso dar clases en línea que presencialmente, pues los grupos son muy grandes y el proceso de retroalimentación de los estudiantes podría llevarles las 24 horas del día aun no teniendo otro trabajo (sic). Además el 100% de los facilitadores reportaron que fueron presionados para revisar productos extemporáneos pese a que se tenía un calendario de las fechas en las que se tenían que hacer y entregar las actividades estipuladas –que sea dicho de paso, ni fueron propuestas ni calendarizadas por los facilitadores (100%). Esto los obligó a volver a entrar a la plataforma y a distraerlos no sólo de las actividades

siguientes del curso, sino también de las que tienen que ver con su otro trabajo y/o de su vida cotidiana.

También habría que agregar que el 100% de los facilitadores reportaron que es una práctica generalizada que los estudiantes corten y peguen información de internet sin ninguna estructura principal, sin citar, sin hacer interpretación y sin problematizar. Evidentemente esto no les permitirá ejercitarse para hacer un trabajo recepcional de obtención de grado con las características previamente descritas. Lo más alarmante es que las universidades analizadas no soliciten una tesis debido a estas causas, sino porque lo que les interesa es incrementar su matrícula y llegar al porcentaje de eficiencia terminal requerido por las instituciones que certifican los programas educativos. De cualquier forma, se percibe que muchas de las acreditaciones de educación superior en ciencias sociales más que velar por la calidad de los programas educativos, están preocupados por las ganancias que representa certificar dichos programas, pues tales órganos

certificados cobran por hacerlo. En este sentido, funcionan igual que los programas educativos descritos, lo cual va generando un círculo vicioso donde la calidad educativa se va convirtiendo sólo en una impostura⁵.

Otro de los grandes problemas vinculados a la educación virtual es que no se puede tener certeza sobre si es el estudiante o el profesor quienes realmente están llevando – parcial o totalmente– a cabo el programa educativo. Al respecto, el 100% de los facilitadores entrevistados aseveraron conocer facilitadores que delegan la impartición del curso o la revisión de

algunos productos en otras personas y que han encontrado evidencias para sospechar que algunas actividades no son realizadas por los estudiantes matriculados⁶. De igual forma, 83% de los alumnos a los que se les aplicó dicho instrumentó dijeron conocer estudiantes a quien otra persona les hace todas o partes de las actividades asignadas en los cursos o programas a los cuales están inscritos. Asimismo, el 67% de los estudiantes dijeron saber de otros estudiantes que sospechan que a veces otras personas diferentes al facilitador asignado les revisan sus productos. Evidentemente esto tiene que ver mucho con las plataformas que median entre los facilitadores y los alumnos que hace que los actores educativos tengan sólo encuentros virtuales. De hecho, esta problemática es de la que da cuenta la mayoría de la literatura en torno a

⁵ Por ejemplo, pese a que la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) tiene como uno de sus indicadores ponderar la titulación para la obtención de un grado de cualquier disciplina social vía una tesis, 83% de los facilitadores observados aseveraron que a la institución educativa donde laboran no se les ha negado o quitado dicha certificación por esta situación. De igual forma, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) cobra por el derecho de hacer un examen de conocimientos o hacer un caso práctico que acredite el grado en cuestión de personas que por alguna razón no terminaron un programa de educación superior. Al igual que ACCECISO, el índice de reprobación de CENEVAL es casi nulo. Lo anterior nos obliga a tomar en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación la forma en que las certificaciones pueden llegar a ser el caldo de cultivo de los sinsentidos de la educación virtual.

⁶ Esta información da cuenta de diferencias significativas entre los productos entregados por los estudiantes y revisados por el facilitador que no sólo tienen que ver con una cuestión de diferentes tipos de estilo sino también con avances poco creíbles entre una actividad y otra de éstos y diferencias fuertes entre las revisiones que lleva a cabo los facilitadores, en donde a veces son muy profundas y otras muy superficiales.

la educación virtual (Filippi, Pérez y Aguirre, 2011).

Como ya se mencionó anteriormente, muchos de los actores de la educación virtual devienen de sistemas educativos presenciales lo que ha provocado resistencias a la educación virtual, principalmente porque esta no pasa por los encuentros cara a cara. En su momento se pensó que al incorporar las video-conferencias en tiempo real a las plataformas tecnológicas las reticencias de los usuarios serían minimizadas, pero se descubrió que el uso de estas contradecía el supuesto de la educación en línea en cuanto a que forzaba a los usuarios a remitirse a tiempos específicos de acceso a las plataformas. Huelga decir que, se crearon programas semi presenciales para abatir este problema que, según las perspectivas ortodoxas en relación al tema, dejaron, por lo menos en los llamados países emergentes, que el nivel de esta modalidad educativa se quedara en un estatus imperfecto de ciencia en línea (Virilio, 1993).

Cuando se trata de foros en tiempo diferido, 83% de los facilitadores dijeron conocer profesores que en realidad no coordinan una discusión profunda sobre el tema en tanto que los estudiantes escriben en estos sin tomar en cuenta las opiniones de los otros alumnos. De hecho, el mismo porcentaje de facilitadores asevera que esto se debe también a que los estudiantes lo ven solo como un requisito de la evaluación en la que se requiere que se entre en los foros solo las veces estipuladas por la asignatura. Al respecto, 67% de los informantes dijeron conocer a estudiantes que opinan que los facilitadores solo toman en cuenta el número de veces requerido de entradas a los foros sin hacerles ninguna retroalimentación o haciendo esta de forma muy superficial.

Otra adversidad es que las plataformas de los programas educativos de esta modalidad de conocimiento son tan especializadas que contradicen los supuestos de la llamada educación global, pues cada vez que algún usuario cambia de programa académico tiene que aprender a usar una nueva

plataforma agrandando las curvas de aprendizaje. Evidentemente esto enfrenta a los usuarios a plataformas hostiles e inflexibles que los distrae de los fines curriculares. Aunque se reconoce que existen programas en línea o presenciales en los que los contenidos curriculares es la construcción y operación de plataformas tecnológicas, se tiene que resaltar que el objetivo principal de la educación en línea no es el uso de las plataformas tecnológicas sino el aprendizaje de contenidos curriculares. En todo caso, la flexibilización supuesta por la educación virtual, exaltada por la globalización, implicaría únicamente que los usuarios sólo tendrían que familiarizarse con el uso de nuevas plataformas, pero sin que esto merme las curvas de aprendizaje de los contenidos curriculares.

Habría que decir también que las plataformas tecnológicas que albergan los programas de educación en línea, al no obedecer a un patrón consensuado de accesibilidad y al no ser monitoreadas frecuentemente, es común que presenten problemas de accesibilidad que inciden en la

entrega de actividades de los actores educativos en los tiempos estipulados con lo cual se tiene que recalendarizar las fechas de entrega de los productos en cuestión. Es tan común esta situación que, 83% de los facilitadores aseguraron conocer a profesores que sospechan que muchos estudiantes no entregan las actividades marcadas y se justifican diciendo que "...si las hicieron pero que la plataforma no estaba funcionando" (sic). Para solucionar este problema se les da la opción a los usuarios de las plataformas a que usen sus cuentas de correo electrónico lo que no hace más que reforzar la debilidad de las arquitecturas tecnológicas que usan los programas de educación virtual. Tanto el uso de los correos electrónicos como la reapertura de las plataformas para la entrega de actividades que aparentemente no se subieron por problemas en la plataforma, a decir del 83% de los profesores analizados, les genera a éstos más tiempo de trabajo que no se les paga.

A lo anterior hay que agregar que, en la dinámica de la educación en línea, la escasa o nula experiencia

informática de los usuarios, que posibilite el uso de las plataformas en las que operan los programas de esta modalidad educativa, sigue representando un gran problema – por las razones esgrimidas anteriormente esto es más evidente para los usuarios de los países emergentes (Tunal, 2005). Como ya se mencionó, se trata de un círculo vicioso en el cual cuando los estudiantes acceden a nuevas arquitecturas y procesos informáticos, los usuarios de los países desarrollados ya están usando hardware y software más sofisticados reproduciendo así las desigualdades propias del capitalismo. Así, la escasa o nula experiencia informática de los usuarios de los programas de educación virtual determina el perfil de los facilitadores y estudiantes y esto a su vez, la construcción y el uso de las plataformas que albergan a tales programas. La situación antes descrita, también tiene impactos significativos en las formas y tiempos de las actividades requeridas de los programas en línea que se pueden ver reflejadas en los procesos de ingreso y egreso de estos programas virtuales. Todo

esto en el marco de una gran oferta de programas educativos que han abaratado los costos de la educación virtual y presencial en detrimento de la calidad educativa que tanto se soslaya en la literatura al respecto y en los discursos políticos sobre la educación posmoderna. En cualquiera de las combinaciones posibles estos indicadores (circunstancias) no hacen sino fortalecer el círculo vicioso de la educación virtual con el que comenzamos el presente artículo y que posiblemente tienen su origen en los programas de educación superior presenciales.

CONCLUSIONES

De ninguna forma dudamos de las ventajas que tiene la educación en línea, pero se reconoce que tienen que analizarse los efectos inicuos que puede tener esta en la calidad educativa. La democratización de la educación no debe venir del abaratamiento de la educación para que cada día puedan acceder a ésta más personas, sino de una mayor oferta educativa que tenga los estándares internacionales de calidad consensuados. Al respecto,

con el tiempo la educación virtual se puede ir convirtiendo en un buen negocio donde lo que se vende es un certificado y no educación de calidad. Lejos de que la educación virtual ofrezca mayor acceso a una educación de calidad, está convirtiéndose en un sistema educativo de imposturas que tiene impactos muy negativos para el saber científico. Asimismo, se trata de una situación que no sólo acontece en los programas aquí examinados, sino que, con distintos matices y ritmos, sucede también en la mayoría de los países. De hecho, en los llamados países desarrollados donde es muy costosa la educación superior, la educación virtual puede representar una alternativa a las personas que desean estudiar un programa universitario. La cuestión es que si este tipo de programas no cubre niveles de calidad estandarizados no va a permitir a sus egresados competir en los mercados de trabajo de la misma forma en que lo harán los estudiantes que cursaron algún programa universitario presencial o en lineal que se ajusta los criterios internacionales de calidad.

Se concientiza el hecho que deben existir programas virtuales que prioricen la calidad y no grandes matrículas, sin desdeñar que estos mismos pueden quedar atrapados en los círculos viciosos descritos anteriormente. De igual forma, se corrobora que las imposturas de la educación virtual devienen de la educación presencial. La cuestión es que la primera se presentó –entre otras cosas– como una alternativa que abatiría las imperfecciones de la segunda cuando puede convertirse en la reproductora de las imperfecciones de la educación superior presencial. Pese a que, por lo menos en los casos aquí expuestos, han sido los profesores quienes viven la educación virtual como una problemática, todos los actores educativos tienen que responsabilizarse de lo que enseñan o aprenden en una real socialización del conocimiento y no en una simulación en la que cada uno consciente e inconscientemente participa. Se coincide que los temas aquí tratados no son los únicos vinculados a la problemática planteada en el presente artículo y tampoco se pretende con este estudio clausurar las discusiones

vinculadas a la educación superior virtual, por el contrario, los autores se declaran a la espera de las réplicas desde otras investigaciones científicas. Asimismo, las limitaciones impuestas al comienzo de este trabajo obligan a seguir profundizando sobre esta problemática en investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, Z., Fernández, S., Barreto, L., y Paz, L. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 185-200. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayopedagogicos/article/view/11331/14499>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-10. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas>

[.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112](https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112)

De Sousa Santos, B. (13 de noviembre de 2014). La gran división. *Diario el Mundo*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>

Escobar, B. y Garcés, J. F. (2008). La educación virtual y la experiencia reflexiva. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 24(2008), 1-16. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/142>

Filippi, J. L., Pérez, D. y Aguirre, S. (2011). Nuevo escenario educativo. El aula virtual. *Multiciencias*, 11(4), 353-361. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90421972004.pdf>

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2),

- 9-25. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>
- López, R. (2006). Hacia un sistema virtual para la educación en México. *Apertura*, 6(3), 6-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800302.pdf>
- Moreno, A., Toro, S., y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society & Education*, 10(3), 349-362. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2104>
- Mortis, S., del Hierro, E., García, R., Manig, A. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15(68), 73-97. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200006
- Nora S. y Minc, A. (1992). *La automatización de la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, V. (2013). *Plataformas virtuales y herramientas informáticas evaluativas con sentido formativo: alcances y limitaciones*. Universidad Nacional de San Luis: Ciudad de San Luis. Argentina.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1997). *Imposturas intelectuales*. España: Editorial Paidós.
- Tunal, G. (2013). Iniquidad universitaria en la Ciudad de México: El caso de las IESP. *Pensamiento Americano*, 11, 51-68. Recuperado de <https://publicaciones.american.a.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/120>
- Tunal, G. (2006). Ciencia en línea: una opción para América Latina. *Revista de Material Didáctico Innovador. Nuevas Tecnologías Educativas*, 3(2), 1-5. Recuperado de <http://www.revistamdi.uam.mx/>
- Tunal, G. (2005). Automatización de los procesos de trabajo. *Actualidad Contable FACES*,

10(2005), 95-104.

Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/257/25701009.pdf>

Virilio, P. (1993). *The third interval: A critical transition. Rethinking Technologies*. Estados Unidos de Norteamérica: University of Minnesota Press.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

