

## ***La educación virtual en el mundo real***

Jorge Rey Valzacchi

Director del Instituto de Formación Docente de Virtual Educa  
jorge@virtualeduca.org

Juan Carlos Asinsten

Coordinador y docente de la Especialización en Entornos Virtuales del IFD  
juank@tizaymouse.com

*En artículos de revistas especializadas, en los espacios de tecnología y educación de las redes sociales, en blogs y sitios de orientados a educación y futuro, podemos leer decenas, centenares de artículos y papers que nos cuentan de las maravillas que las últimas tecnologías aportan a la educación, las que, **ahora sí**, cambiaran los paradigmas educativos obsoletos y anticuados que existen en la actualidad.*

*Porque hace muchos años que escuchamos las mismas promesas (las que cambian son las tecnologías y los "ejemplos exitosos") sin que los resultados hayan acompañado las altísimas expectativas, desconfiamos de tanta maravilla **potencial**. Y las experiencias en el mundo real (no el de las potencialidades) nos llevan no solo a ser muy prudentes en cuanto a las posibilidades reales de esos cambios de paradigmas, sino a alertar sobre los riesgos de ignorar al mundo real, el existente. Problemas que surgen cuando se sale de experiencias realizadas en contextos muy especiales y se piensa en la masificación, en la extensión general a los sistemas educativos, a instituciones completas.*

Hoy no se recuerda que hace poco, muy poco, nos prometían que la educación sería transformada totalmente por la aparición del hipertexto, que reproducía las redes neuronales cerebrales y se convertiría en la herramienta constructivista definitiva<sup>1</sup>. Tampoco escuchamos ya que los blogs nos convertirían a **todos** en escritores creativos y prolíferos. Ni que las redes sociales están reemplazando las obsoletas aulas presenciales (o volviendo innecesarios a los docentes).

No estamos diciendo que estas (y otras) tecnologías no hayan tenido ni tengan ninguna influencia en los cambios que, paulatinamente, se vienen produciendo en la educación (presencial y virtual). Todo lo contrario: trabajamos desde hace muchos años<sup>2</sup> en el estímulo y desarrollo de la

---

<sup>1</sup> Ver, por ejemplo, Díaz, Catenazzi y Aedo. (1996) "De la multimedia a la hipermedia". Rama, Madrid.

aplicación de innovaciones en la educación y en el desarrollo de la educación virtual (cuando todavía en las universidades “*de eso no se hablaba*”). Pero en ese camino hemos aprendido que hay dos peligros que acechan, permanentemente, el obtener **resultados de calidad** en el proceso de incorporar metodologías innovadoras:

- el creer ciegamente en la magia de las tecnologías,
- y el subestimar los **problemas reales** que los cambios presuponen.

Ambos peligros son válidos tanto para el uso general de TIC en los procesos educativos, como en lo referido a la educación en la modalidad virtual. **En diversas ocasiones hemos alertado sobre la inconveniencia de mirar sólo las potencialidades, cerrando los ojos ante los problemas y, con ello, obstruyendo el camino de tomar medidas en dirección a la solución de los problemas.**

## El mundo de la modalidad virtual

En esta nota abordaremos únicamente las cuestiones que hacen a la educación virtual, tratando de describir los que para nosotros son **temas pendientes en la agenda, a los que no se presta la suficiente atención.**

Lo primero que hay que señalar es que la masificación de la modalidad virtual en la educación superior es un proceso que se va acelerando en toda América Latina. Las mismas autoridades que hasta hace tiempo no querían ni escuchar hablar de alternativas a la presencialidad, están tomando medidas para el desarrollo de instancias no presenciales (por convicción o presionados por las comunidades), no sólo ya para actividades de posgrado, sino también para proyectos de grado (aunque sea parciales). Y ese cambio de orientación suele realizarse, en muchos casos, sin tener en cuenta la experiencia necesaria de los gestores, y con una fuerte subestimación de las **nuevas problemáticas** que deben resolverse.

Es en ese **cambio de escala** donde surgen los escenarios de posibles problemas. En efecto, mientras los pequeños proyectos, acotados, presuponen la posibilidad de convocar para su gestión a personal idóneo e incluso experimentado, los proyectos masivos excluyen, *per se* esa opción. No solamente porque los docentes experimentados no abundan, sino por temas de gestión institucional. Cuando se trata, por ejemplo, de una especialización de posgrado, es posible convocar a gestores, profesores-contenidistas y profesores-tutores que respondan a las exigencias mínimas para desempeñarse en esas funciones con solvencia, habida cuenta que el marco institucional no tiene mucho que aportarles (desde su inexperiencia). Esa solvencia puede surgir de condiciones personales adecuadas, formación especializada y/o experiencia como alumno en la modalidad virtual. En el caso de proyectos masivos, los convocados son (suelen ser) la totalidad del cuerpo docente preexistente, lo mismo que el personal de gestión. En muchos casos no es posible seleccionar: se debe trabajar con quienes ya ocupan los puestos equivalentes en la modalidad presencial.

---

<sup>2</sup> Ver Rey Valzacchi Jorge (2013) “*Zambúllete*”. Recopilación de editoriales de *Horizonte Magazine*. Edición en PDF. Creative Commons.

Pero ocurre que no todos los docentes o personal auxiliar están en condiciones de encarar el trabajo en otra modalidad, diferente a la que han transitado durante bastante tiempo (a menudo muchos años).

## **Escritura pedagógica**

*“Insistimos: el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución”*<sup>3</sup>

Esa comunicación en la modalidad virtual es casi exclusivamente **mediada por el lenguaje escrito**. No solo en los materiales didácticos más tradicionales, sino en foros, correos, clases virtuales e, incluso, en slide-shows. Cada uno de estos (y otros **tipos textuales**) con sus propias reglas de uso del lenguaje. Y es aquí donde aparece uno de los nudos conflictivos más complicados: una parte importante de los docentes del nivel superior tienen dificultades para expresarse **adecuadamente** por escrito.<sup>4</sup>

Los problemas son de índole diversa y lo que sigue no es una lista taxativa sino una enumeración a modo de ejemplos.

## **Escribir para los que ya saben.**

Una parte importante de los textos (materiales didácticos) se escriben para los colegas, profesionales, científicos. Se escriben buscando no dejar resquicios para la crítica experta. Comenzando por el léxico específico de las disciplinas, pero que tiene su núcleo duro en la densidad conceptual y el uso especial que cada disciplina hace de los *modos de decir*, tal como describen detalladamente Carlino (2005)<sup>5</sup> y otros trabajos recientes. Esta mirada dependiente de la crítica de colegas desvía la atención de quienes debieran ser los destinatarios del texto, **los interlocutores de la escritura educativa: los alumnos, que todavía no saben**. El resultado: **textos expulsivos**. Textos que le dicen al alumno *“esto no es para vos”* y que son en parte responsables de muchas de las deserciones en los primeros años de las carreras de grado.

Es correlativo con ese problema el estilo aseverativo, el de los textos que transmiten certezas, cerradas, impenetrables. Certezas que no dejan lugar al pensamiento independiente, al razonamiento, que sólo admiten ser “aprendidas de memoria”. Es el discurso que Prieto Castillo (1999) define como autoritario: *“se ejerce violencia transmitiendo y transmitiendo y transmitiendo certezas”* y abunda: *«Nos interesa aquí destacar el autoritarismo: un mensaje tiende al mismo cuando nos dice y redice cosas sin dejarnos opción para una*

<sup>3</sup> Daniel Prieto Castillo (1999) *“La Comunicación en la Educación”*. Ciccus/La Crujía. Buenos Aires.

<sup>4</sup> Esta es, sin duda, una **afirmación políticamente incorrecta**. Pero surge de nuestra muy larga experiencia evaluando (miles de) producciones escritas de todo tipo, producidas por docentes universitarios de todo el continente, en la Especialización que gestionamos.

<sup>5</sup> Carlino Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Ver también Nora Muñoz (2009) *“La lecturabilidad de los textos en primer año universitario”*. Universidad de la Patagonia Austral. Edición en PDF.

*interpretación distinta [... ...], cuando nos da consignas de interpretación como si fueran la única llave para entender algo». En igual sentido afirma García Aretio (1997) «Advertimos del peligro de que en ciertos niveles la 'perfección absoluta' de los textos pueden ahogar todo intento de actividad pensante y de confrontación intelectual que no sea la de comprender y recordar»<sup>6</sup>*

En nuestro trabajo de formación de docentes en la escritura educativa nos encontramos con que muchos tienen enormes dificultades para entender **qué significa que alguien no sepa** lo que pretende enseñarle. Colocarse en el lugar del otro. Por ejemplo, puestos en situación de **explicarle** a alguien que no conoce la pintura (para pintar una habitación) comenzaban la explicación con la descomposición de la luz en el espectro de colores. No en un caso ni dos sino en un porcentaje lamentablemente elevado.

Merece mencionarse que además del material didáctico escrito, en la educación virtual tienen un peso importante otros tipos textuales, con sus características muy particulares:

- **El foro de debate**, en el que la participación docente es esencial, sobre todo en la redacción de la consigna convocante (mucho más difícil de lo que se suele creer), pero también en la participación necesaria, prudente, medida<sup>7</sup>, en un estilo que debe estar lejos del tono engolado que marque *aquí el que sabe soy yo*, pero también del de animadora de fiestas infantiles.
- **El correo**, que exige un estilo preciso, concreto, claro, pero a la vez amable y contenedor.
- **La clase virtual**<sup>8</sup>, que necesita recuperar su lugar de espacio privilegiado del discurso docente y puede convertirse en el centro de gestión de la cursada virtual. También, en el lugar donde se despliegue el discurso docente en formatos no textuales.

## Ortografía y gramática

También una parte importante de estos colegas, docentes de nivel superior, escriben con muy poco cuidado por el respeto de las reglas ortográficas, especialmente cuando los textos son producidos directamente en espacios de la plataforma del Campus (formularios de participación en foros, o de redacción de mails) sin la ayuda del "corrector de Word".

Estos tipos de textos, que van directamente del autor al lector, sin filtro de correctores de ningún tipo, seguramente son así cuando estos profesores se comunican con sus alumnos, estableciendo como legítimo, en ambientes universitarios, escribir sin tildes, sin mayúsculas, sin haches en su lugar, sin diferenciar el **ha** verbo del **a** preposición, sin signos de puntuación...

<sup>6</sup> García Aretio, Lorenzo (1997). *Propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica*. En El material impreso en la enseñanza a distancia. UNED. Madrid.

<sup>7</sup> Ver el capítulo "5-Dejar que hablen los estudiantes" Don Finkerl (2008) *Dar clase con la boca cerrada*. Universidad de Valencia

<sup>8</sup> Sobre el tipo textual *clase virtual*, ver Espiro Susana, Asinsten Gabi y Asinsten Juank (2012) *Construyendo la Clase Virtual*. Novedades Educativas. Buenos Aires. También Tiffin y Rajasingham (1995) *En busca de la clase virtual*. Paidós. Barcelona – Buenos Aires.

Más grave es el *masacrar* la gramática. No porque queda feo, sino porque la gramática es la *legislación* de la **lógica del pensamiento**. Cuando se usan mal los conectores de causalidad, por ejemplo, se atenta contra la posibilidad de que se comprenda correctamente el texto. Lo mismo con la concordancia de género y número, etc. Este problema tiene efectos serios en el caso de la **redacción de consignas de trabajo**: en la presencialidad hay oportunidad de aclarar sobre la marcha. En la virtualidad complica, y mucho.

No existen soluciones mágicas para estos problemas. Las universidades deberían dejar de protestar contra la insuficiente formación que traen los estudiantes del secundario (estudiantes que luego se convierten en los nuevos docentes universitarios)<sup>9</sup> y comenzar a corregir estas falencias en la formación, estimulando **que se escriba más (mucho más) y mejor en la universidad**, tal como recomiendan Carlino y otros autores que (todavía en bastante soledad) proclaman la necesidad de institucionalizar la pedagogía universitaria.<sup>10</sup> Tema que, conviene señalarlo, no se resuelve con cursos propedéuticos en el ingreso o preingreso, según fundamentan esos autores.

## La fantasía del procesamiento didáctico

Hace varios años publicamos una crítica al concepto de **procesamiento didáctico**<sup>11</sup> Objetamos la idea de suplir con “*especialistas en procesamiento*” la necesaria formación de los docentes que producen contenidos. En primer lugar porque la didáctica no es algo que **se agrega** y en segundo lugar porque esos especialistas no pueden serlo de todas las didácticas, de todos los contenidos y para todos los niveles de una carrera de grado y terminan corrigiendo lo que pueden: la gramática o el diseño gráfico. Lo cual está bien, pero no es procesamiento didáctico. La fantasía también hace agua cuando se pasa de procesar unos pocos trabajos a la masificación de los mismos. Lo que es mucho más evidente cuando se trate de material didáctico en formatos digitales (secuencias de diapositivas, videos, animaciones, etc.) o las clases semanales en línea.

El camino que propusimos, y creemos sigue siendo válido, es que los docentes, **todos** los docentes, adquieran (paulatinamente, desde luego) las competencias necesarias para desenvolverse en los nuevos escenarios

Los trabajos que desarrollan la temática de las **nuevas competencias docentes** (y las viejas que hay que poner realmente en práctica) son muchos. Libros, artículos, ponencias en seminarios y congresos, *papers*, más o menos en la misma dirección. Pero las instituciones todavía, mayoritariamente, dejan librado al esfuerzo individual de los docentes la formación en dichas competencias. De hecho, en muchos casos no integran los contenidos de las carreras docentes, con las que se intenta complementar la formación académica disciplinar con aquello que tiene que ver con *saber enseñar*.

<sup>9</sup> Hay un interesante estudio sobre falencias en la escritura de María Cristina Reinaudo (Universidad de Río IV) realizada entre alumnos de tercer año de la carrera de educación. Seguramente muchos de esos estudiantes se convertirán luego en docentes de la misma Universidad. **Estudiar y aprender. Investigaciones sobre la comprensión y el aprendizaje de textos**. Publicado por la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

<sup>10</sup> Ver, por ejemplo: Jorge Steiman (2005) “¿Qué debatimos hoy en la didáctica?”. UNSAM. Buenos Aires. Ovide Menin (2006) “Pedagogía y Universidad”. Homo Sapiens. Rosario.

<sup>11</sup> Rey Valzacchi, Jorge y Asinsten Juank (1996) – **Problemas del procesamiento didáctico**. Ponencia en Virtual Educa 2006.

## **Competencias tecnológicas**

No se puede hablar de educación virtual sin incluir la temática de las necesarias competencias tecnológicas.

Podemos decir que en la actualidad son raros los docentes de nivel superior que no posean una computadora y la utilicen para procesar textos, escribir y recibir correos, y navegar en Internet. Pero hay que señalar que esas competencias, generalmente en niveles muy elementales, no son suficientes para desenvolverse en ambientes virtuales de aprendizaje. Para no abundar en listas de conocimientos necesarios, digamos solamente (como botón de muestra) que se habla y escribe mucho sobre la necesidad de que los estudiantes no solo consuman información disciplinar, sino que la produzcan (y la reproduzcan). Y si bien es cierto que las jóvenes generaciones están predispuestas a moverse en el terreno de la producción multimedia, no es menos cierto que en proceso de aprendizaje esos procesos no deben ser espontáneos sino orientados por el docente<sup>12</sup>. **Y no puede pensarse en docentes orientando a sus alumnos sin los conocimientos tecnológicos indispensables.**

## **El peso de la tradición**

Los nueve siglos de tradición cultural universitaria no pueden cambiar así como así por la (apenas) década de educación virtual socialmente aceptada en esas instituciones. Las **tradiciones culturales de la presencialidad** pesan en todos los aspectos de las nuevas modalidades. Enumeramos como ejemplos algunos de los problemas, que no agotan la lista.

- Consignas de trabajo propias de la presencialidad, del tipo “*formen grupos de cinco y realicen una encuesta en los comercios del barrio...*”
- Similar a la anterior, dificultad para imaginar actividades no presenciales que no consistan en escribir una monografía y participar en un foro. Mucha resistencia a recorrer senderos no convencionales.
- Planificación de exceso de actividades. Por ejemplo, proponer un trabajo práctico semanal para un curso de cuatro meses (¡16 trabajos prácticos!)
- Mala concepción de los cronogramas. Por ejemplo, proponer foros de una semana de duración, lo que vuelve casi imposible más de una participación por cursante.
- Normativas administrativas presenciales, que obligan a concurrir físicamente a las sedes de la institución para trámites que podrían ser perfectamente realizados mediante recursos tecnológicos.

---

<sup>12</sup> Ver el excelente trabajo de Inés Dusell (2013) *Las producciones audiovisuales en el aula: motivación, participación, ¿y después?* En el Monitor N° 30. Mayo. Buenos Aires.

- Exigir lecturas obligatorias de libros que solamente se encuentran en librerías especializadas de las grandes ciudades. Y que no están disponibles en las bibliotecas de los Campus virtuales.

Las culturas de la presencialidad sólo se superan con el desarrollo controlado de nuevas culturas, que incorporen las posibilidades de la virtualidad y el uso de las TIC. Una vez más: **se hace camino al andar**.

### **¿Y qué va a pasar con todo esto...?**

Como dicen, hacer predicciones es muy difícil, **sobre todo si se refieren al futuro**.

Es posible que la masificación de la educación virtual en las instituciones que no tengan en cuenta las cuestiones planteadas, traiga aparejada una baja temporal de la calidad educativa. Que se irá corrigiendo paulatinamente en un proceso complejo. El “*tener en cuenta*” se refiere, claro, a la **existencia objetiva de esos problemas**, y no a nuestro planteo.

También puede suceder que las autoridades de muchas instituciones comiencen a tomar medidas para implementar los proyectos con la necesaria **gradualidad** que permita ir formando **masa crítica** de docentes y directivos experimentados. No creemos que los temas se resuelvan solamente con cursos: es indispensable la experiencia (y la reflexión sobre la misma), ya que nadie aprende las respuestas a preguntas que no tiene. **Gradualidad, formación, estímulo de la escritura docente<sup>13</sup> y control de gestión son, en nuestra opinión, los caminos que ayudarán a que el proceso sea lo menos complicado posible.**

Lo que podemos asegurar es que la masificación de la modalidad virtual es un proceso inexorable y, la historia así lo demuestra, las comunidades educativas irán encontrando los caminos para incorporar los cambios necesarios. Este, pretendemos, es nuestro pequeño aporte.

Buenos Aires, agosto de 2013

---

<sup>13</sup> Un excelente trabajo, esperanzador, en cuanto muestra como crece la inquietud por la problemática, es el que publica los trabajos de las Jornadas “*La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*”, 2001. Universidad Nacional de Luján