

Reflexiones desde la práctica para una Didáctica de posgrado

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Gabriela Hoz
FaHCE, UNLP
gabrielahez@gmail.com

RESUMEN

La crisis epidemiológica, producto de la pandemia Covid19, alteró a nivel mundial la vida en sociedad y ha provocado grandes modificaciones en el ámbito universitario. En el caso de las carreras de posgrado en Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), el proceso de reorganización institucional reavivó algunos interrogantes: ¿Es necesario repensar la educación a distancia en la formación de Posgrado? En esta ponencia, presentamos algunas reflexiones alcanzadas entendiendo la excepcionalidad como oportunidad en el caso de una propuesta formativa que considera que las decisiones tomadas para la formación especializada en una profesión en un medio virtual son objeto de estudio de la Didáctica, una didáctica de posgrado como campo en construcción.

PALABRAS CLAVE: educación a distancia; posgrado; Didáctica

INTRODUCCIÓN

La crisis epidemiológica, producto de la pandemia Covid19, alteró a nivel mundial la vida en sociedad. Las instituciones educativas respondieron rápidamente, en este contexto de emergencia, aunque en ocasiones sin la mediación de ajustes en la planificación y con escaso o nulo tiempo para realizar las modificaciones necesarias sobre el diseño de propuestas de enseñanza. En el ámbito universitario y

específicamente en el caso de la Secretaría de Posgrado de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE-UNLP), el rápido ajuste fue posible por el trabajo que venía realizando el equipo de Educación a Distancia de la Secretaría de Posgrado.¹

En las carreras de posgrado en Escritura y Alfabetización² de la FaHCE-UNLP, sobre las cuales versará esta ponencia, el proceso de reorganización institucional provocado por la pandemia alteró inicialmente el desarrollo curricular: reducción de la cantidad de seminarios a dictar en el ciclo lectivo, flexibilización en los tiempos de desarrollo de los seminarios y de los plazos de entrega de estudiantes, y disminución del trabajo en torno al Taller de Tesis. Los motivos que determinaron estos ajustes se relacionaron con el excesivo incremento de carga laboral de las profesoras³ y de las y los estudiantes, docentes en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo⁴. En este contexto de emergencia las trayectorias estudiantiles de posgrado también se han visto afectadas observándose un decrecimiento en la cantidad de seminarios acreditados en un año, así como en la dificultad de profundización en el campo de investigación y en la asunción de un perfil de investigador, requerido para la elaboración de sus proyectos de tesis.

El acceso a una carrera de posgrado implica el ingreso a un campo disciplinario y de investigación que supone el acceso a un lenguaje especializado y a un modo particular de desarrollo del conocimiento y del ejercicio profesional dentro de una especialidad. Garantizar dicho acceso en contexto de excepcionalidad, “movilizó la reflexión y la acción (...) en torno a cuestiones nodales del proceso formativo: qué, para qué y cómo enseñar; cuál es la vinculación entre aquello dispuesto para la enseñanza y la práctica

¹ El equipo de Educación a Distancia de la secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación trabaja en la administración y desarrollo de programas educativos en la opción pedagógica – didáctica a distancia, con el objetivo de ampliar la inclusión de los diferentes actores académicos; así como colabora en los procesos de virtualización de las carreras o cursos y/o seminarios de posgrado.

² Se trata de la Especialización y la Maestría en Escritura y Alfabetización. Para más información, ver: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/posgrado>

³ En el caso de Escritura y Alfabetización, como en otras carreras del campo de la educación, las personas que dictan seminarios son, en su gran mayoría, del género femenino; por lo cual se utilizará dicha marca de género en esta ponencia.

⁴ La 8va cohorte de Maestría (2020-2024) se encuentra conformada por 80 estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú que ejercen la docencia en nivel inicial, primario, secundario y superior universitario y no universitario. Esta cohorte no cuenta con ningún becario o becaria de investigación. La realidad de esta cohorte es semejante a las anteriores y a la historia de los posgrados en Educación, que tienen como destinatarios a docentes que se acercan a los posgrados con un interés formativo profesional.

profesional de los futuros graduados; cómo integrar el aprendizaje de la práctica durante la formación; qué hacer ante la heterogeneidad del estudiantado” (Araujo, 2020). Entonces nos preguntamos ¿Qué reflexiones movilizó la excepcionalidad en la enseñanza a nivel de Posgrado? ¿Es necesario repensar la educación a distancia en la formación de Posgrado?

En los posgrados en Escritura y Alfabetización desde 2006 se desarrollan prácticas de aula aumentada a partir del aprovechamiento de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, la excepcionalidad ha movilizó transformaciones en la forma de concebir la enseñanza a distancia.

La concepción de las relaciones entre enseñanza y tecnologías ha cambiado a lo largo de la historia de Escritura y Alfabetización⁵. En los últimos años, la plataforma pasó a constituirse en el medio⁶ de enseñanza prioritario, tanto para seminarios que siguen siendo semipresenciales como para seminarios virtuales, puesto que se valoran las ventajas de la educación mediada por tecnologías⁷.

Sin embargo, el contexto de excepcionalidad movilizó preguntas que, aunque siempre están presentes, tomaron más fuerza: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué tiempos requiere la enseñanza en este contexto?, ¿cómo construir secuencias de enseñanza en posgrado?, ¿cuál es el mejor diseño de materiales a usar? La búsqueda de respuestas, nos devolvió una gran responsabilidad didáctica que nos exige asumir una

⁵ En las primeras cohortes de las carreras, el aula virtual alojada en una plataforma basada en Moodle se constituía en un mero repositorio de consignas y un espacio de entrega de trabajos finales de los seminarios que se cursaban presencialmente. Luego se fue incorporando, progresivamente, la bibliografía digitalizada y algunos foros de debates para aquellos seminarios que se definían como semipresenciales o b-learning y que contaban con carga horaria de trabajo no presencial. Asimismo, las docentes que conforman el plantel profesional han construido, en su mayoría, un bagaje importante de experiencia en educación a distancia, generada a través de programas y cursos de posgrado en esta modalidad ofrecida a otros países.

⁶ No desconocemos que en temáticas de educación en línea este concepto se denomina ambiente; sin embargo, en esta presentación decidimos sostener el concepto de medio en el sentido otorgado por la Teoría de las Situaciones Didácticas como un sistema autónomo, factor de contradicciones, dificultades y desequilibrios, un medio que se resiste a la interpretación inmediata del alumnos y que lo lleve a actuar, formular lenguajes y conceptos, cuestionar la validez de lo que se produce, etc. Un medio que requiere ser diseñado a partir de decisiones que tienen en cuenta el saber cultural y las condiciones que se deben crear para favorecer la aculturación (Fregona, 2011).

⁷ Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren la o el docente y la o el estudiante, facilitando la autonomía y organización; permite la combinación de diferentes recursos web y materiales didácticos digitales en diversos lenguajes (auditivos, visuales, audiovisuales, texto, entre otros); el conocimiento puede constituirse en un proceso activo de construcción; posibilita las aproximaciones al contenido de forma individual, mientras que al mismo tiempo posibilita el aprovechamiento de las prácticas sociales colaborativas de la web 2.0; ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para estudiantes y docentes; (Esteban Rivera, Cámara Acero & Villavicencio Guardia, 2020) y garantiza la presencia institucional ampliando el territorio

posición epistemológica tanto sobre concepción del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza. A partir de estas reflexiones esperamos abonar a una Didáctica de posgrado.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A continuación expondremos las decisiones didácticas involucradas en la construcción de seminarios virtuales en el marco de las carreras de Escritura y Alfabetización, intentaremos explicitar las reflexiones que acompañan el diseño de clases virtuales en la formación de posgrado considerando que el saber en una situación didáctica debe atravesar un proceso de construcción complejo, que atienda a los sujetos destinatarios, a los propósitos, a los contenidos y al contexto de enseñanza.

Es menester explicitar, en primer lugar, **la concepción de sujeto de aprendizaje**. Si bien las y los estudiantes ya han acreditado una carrera de grado de nivel superior, el posgrado requiere la adquisición de saberes altamente específicos originados en prácticas profesionales y comunidades de investigación. Esas prácticas sólo se aprenden en situación de participar sostenidamente en ellas con guía de quienes están familiarizados. Si las y los estudiantes no han ejercido ciertas prácticas de escritura, estudio e investigación distintivas de la educación de posgrado, entonces no las habrán aprendido y difícilmente podrán tener autonomía en ellas. Por lo tanto, para lograr aprender un sistema de conceptos, la o el estudiante debe operar sobre la información que recibe, debe re-elaborarla, y, a causa de esto, su conocimiento se transforma. Dicha transformación no ocurre en un sujeto aislado. La acción cognitiva se impulsa y promueve por el trabajo compartido y la confrontación de ideas dentro de un grupo, con integrantes que disponen de distintos conocimientos. Por ello, resulta indispensable inscribirse en una comunidad de práctica especializada (característica más presente aún en el nivel de posgrado), de participación y aprendizaje guiados y de género discursivo, que involucra específicas formas de leer y de escribir (Carlino, 2013). Si se tienen en cuenta estas nociones, es preciso reconocer que **participar en estas comunidades de práctica requiere de tiempo**. No alcanza con exponer el saber consolidado en la comunidad.

En Escritura y Alfabetización, estos fundamentos dan sustento a la educación en línea. Los seminarios virtuales poseen una extensión de seis a ocho semanas de duración que permiten distribuir el saber en el tiempo y otorgar el derecho a inscribirse en la

duración (Lerner, 2001). Asimismo, al inicio de cada seminario, las docentes comparten con las y los estudiantes el programa de estudio y un cronograma que contiene todas las actividades que se realizarán durante el período de cursada y la modalidad que asumirán (actividades individuales, en pequeños grupos o en instancias de trabajo colectivo, tanto sincrónicas como asincrónicas). Estas decisiones didácticas vinculadas a hacer pública la programación y los modos de organizar la interacción entre pares, pretenden colaborar en la autonomía de las y los estudiantes, que asuman un proyecto propio de aprendizaje⁸ por conocer los propósitos hacia los cuales apuntan las actividades.

En segundo lugar, es necesario reflexionar sobre **el diseño de una propuesta de intervención y su estrecha relación con la construcción del contenido a enseñar**. Pensamos la relación contenido-método como una construcción metodológica entendida como “construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996). De esta manera, se plantea una íntima relación entre los contenidos que se seleccionen y su secuenciación con las decisiones metodológicas o estrategias didácticas, es decir, “qué enseñar, teniendo en cuenta que estamos formando a quienes serán miembros de nuestras comunidades académicas, y cómo hacerlo son dos preguntas fundamentales a la hora de repensar la enseñanza en la educación superior” (Pogré, 2014: 64-65) puesto que existe una íntima **relación entre las condiciones de enseñanza y las condiciones y posibilidades de uso de lo aprendido**.

En los seminarios de posgrado también se hace presente **la tensión teoría-práctica en la formación de profesionales investigadores** puesto que la enseñanza debe estar orientada no sólo a comprender los diferentes campos de intervención sino también a ser capaces de desarrollar una acción reflexiva y una aptitud investigativa. En ese sentido, en la construcción metodológica de un seminario de posgrado no podemos renunciar a la práctica de la intervención pero tampoco a la profundización

⁸ Silber (2007) recupera a Ferry para mencionar que la formación es la “forma en que cada uno personaliza la información que recibe (...) formarse en transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación”. La autora recupera estos aportes y agrega que es un trabajo sobre sí mismo en un tiempo y en un lugar transicional en que la realidad queda figurada como representación para poder luego volver a ella y captarla.

del soporte teórico sobre el cual se consolida el conocimiento del campo disciplinar (Pogré, 2014). Por ello, en Escritura y Alfabetización, las propuestas buscan resolver esa tensión a través de actividades que permitan establecer diferentes niveles de relación entre la teoría y la práctica. En algunas actividades se propone “poner en juego” los conceptos y categorías teóricas presentes en los marcos de referencia (construir una propuesta didáctica desde determinada perspectiva, analizar casos prototípicos de determinadas situaciones, analizar resultados de encuestas o entrevistas); actividades en las que es necesario relacionar conceptos con situaciones propias de la práctica profesional. Estas estrategias conviven con otras vinculadas a proponer la inmersión en la práctica profesional, pudiendo darse en el propio campo de acción profesional o en situaciones simuladas (elaborar una breve investigación, involucrarse argumentalmente en debates del campo disciplinar, diseñar y elaborar productos de circulación social propios del ámbito de producción de conocimientos disciplinarios). Estas actividades ponen a las y los estudiantes en el rol profesional y exigen que utilicen los conocimientos del modo en el que en el campo tendrá que ponerlos en acción. Por último, también se hacen presentes aquellas actividades en las cuales se trabaja en un nivel de relación teoría-teoría sin vínculo con ningún problema o intervención en la práctica (la identificación de las diferencias entre dos teorías, la enunciación de las ideas principales que presenta un autor, la definición de conceptos, etc.).

Sostenemos, al igual que Pogré, que “la formación en la educación superior [de posgrado] debería incluir propuestas de enseñanza que puedan ser ubicadas en los diferentes niveles de inmersión en la práctica profesional y combinar actividades que si bien pueden tener, en algún momento del proceso, un carácter enunciativo vayan ganando progresivamente en intencionalidad constructiva” (2014: 69-70).

En este complejo proceso de construcción de un objeto de enseñanza, es necesario recuperar el estudio sobre **las relaciones entre forma y contenido**, considerando que en el caso de la educación a distancia el medio también impone ciertas posibilidades en esta construcción. La forma de enseñanza se transforma en contenido porque recrea las formas de relación que los sujetos entablan con el saber, porque implica una forma particular de apropiación y de construcción de la subjetividad. A su vez, la forma de enseñanza que se plantee, promueve y comunica determinadas formas de relación con el conocimiento (Edwards, 1995). Por ello, se

resalta la importancia de la construcción metodológica como un espacio de decisiones relevantes para el proceso de enseñanza y de aprendizaje también en nivel de posgrado, en el que las intervenciones del docente se piensan en conjunto con el contenido a enseñar y a partir de las concepciones respecto del aprendizaje (López y Hoz, 2020)⁹. Es preciso apreciar que una construcción metodológica con estas características requiere atender al tiempo que se debe destinar para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes, sabiendo que el tiempo de asimilación del alumno -también en posgrado- es un tiempo prolongado y sostenido en simultaneidad, al igual que el tiempo de producción del científico (Castedo, 2011; Carlino 2005). El desafío es considerar el encuentro entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos de enseñanza.

En tercer lugar, resulta indispensable reflexionar sobre **las formas de interacción** que estas decisiones metodológicas promueven tanto **entre docente y estudiantes**, así como **entre estudiantes entre sí**. Desde la teoría didáctica que sustenta nuestras propuestas, es necesario prever situaciones que contemplen diversos tipos de interacciones y de modos de organización; por ejemplo, a lo largo de un seminario se pueden presentar en encuentros sincrónicos discusiones bibliográficas plenarias con un fuerte acompañamiento docente en la gestión del intercambio y el entramado de voces de estudiantes, mientras que otras propuestas se constituyen en una apuesta a la escritura en pequeños grupos a través de documentos colaborativos en línea y, por último, algunas actividades individuales vinculadas a la reflexión sobre el propio proceso o a la toma de posición ante una problemática. Investigaciones del nivel superior indican que hay una fuerte relación entre la combinación de distintas tareas en las clases y la generación de un clima social que promueve el intercambio colectivo o la interacción entre pares y que estas dinámicas parecen favorecer “clases más desafiantes en términos de la participación de los estudiantes y el trabajo en el desarrollo de competencias profesionales” (Pogré, 2014: 71).

Por último, pero no menos importante, es indispensable reflexionar sobre **el lugar que ocupa el medio de enseñanza**, en este caso la plataforma en línea en una propuesta de educación a distancia. Sabemos que en Posgrado es necesario programar la enseñanza combinando instancias sincrónicas y asincrónicas. Como mencionamos al

⁹ Estas propuestas que requieren de metodologías participativas o que exigen un mayor grado de interacción entre teoría y práctica y entre estudiantes y docentes parecieran ser las que poseen mayor aceptación tanto en Escritura y Alfabetización como a nivel regional (según datos de UNESCO, 2020)

inicio de esta ponencia, gran parte de las y los estudiantes de posgrado, son docentes activos en los distintos niveles educativos y su realidad laboral puede significar otra dificultad para sostener sus trayectorias.

Consideramos que el diseño de un seminario virtual debe pensarse en términos de actividades contextualizadas múltiples y auténticas, que siempre vayan más allá del aula y se puedan inscribir en la vida real y en las comunidades académicas. Así los aprendizajes serán más significativos y consolidables, como por ejemplo; casos, problemas, simulaciones y prácticas colaborativas, con tiempos de resolución flexibles y personales que permitan la utilización de estrategias comunicativas que favorezcan que sean las y los estudiantes conscientes del propio proceso de construcción del conocimiento. Estas propuestas que pueden ser asincrónicas, combinadas con herramientas sincrónicas de desarrollo en vivo, que favorezcan la creación de un clima de intercambio y retroalimentación, que apuesten a la reflexión como la oportunidad de pensar en lo que se ha aprendido o se está aprendiendo, ponerlo en común o discutirlo con otras y otros, corregir, revisar las nociones preexistentes -y que contemplen la posibilidad de quedar grabadas para ser observadas por las y los estudiantes que no pudieron ver en tiempo real o por quienes desean volver a ellas para una instancia de profundización- pueden convertirse en grandes ventajas pedagógicas. “Cuando nos aproximamos al estudio de un proceso formativo concreto que incorpora las TIC, su diseño tecnológico resulta prácticamente indisoluble de su diseño pedagógico” (Coll, Onrubia y Mauri, 2007, p. 381 citado en Guàrdia y Maina, 2012: 11).

CONCLUSIONES

La excepcionalidad como oportunidad (Araujo, 2020) alude a un contexto que propició la reflexión y la modificación de la enseñanza en varios sentidos. Promovió la revisión sobre los modos de enseñanza instalados en posgrados con cursadas de mucha carga horaria de presencialidad e intensiva (imposible de corresponderse con una cursada sincrónica), sobre las posibilidades de recursos y alternativas virtuales, sobre los límites y alcances de la enseñanza en entornos virtuales de ciertos contenidos.

El proceso de enseñanza que se construye en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico –altamente especializado– orientado

hacia la formación en una profesión en un medio virtual es objeto de estudio de la Didáctica de posgrado, un campo en construcción y que se nutre de los aportes teórico-epistemológicos precedentes, una “Didáctica fundamentada crítica, definida por la multidimensionalidad, la contextualización, la consideración de los fundamentos, la búsqueda de estrategias apropiadas y el interés por la articulación teoría-práctica” (Lucarelli, 2011: 427). El nivel de posgrado se encuentra en pleno desarrollo en América Latina, hagamos que se configure en el espacio privilegiado de la educación transnacional, la interdisciplinariedad, la especialización y la internacionalización que la educación en línea favorece.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2020). “El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad”. *Trayectorias Universitarias*, 6 (10), 027, 2020. <https://doi.org/10.24215/24690090e027>
- Castedo, M. (2011). “Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva ‘en’ y ‘de’ las diversas culturas escritas”, presentado en el *X Congreso Nacional de Lectura. Fundalectura*, Bogotá, Colombia, 4 de mayo de 2011.
- Carlino, P. (2005). “Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar”, presentado en el *X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El Quijote*, Salta, Argentina, julio de 2005.
- Carlino, P. et.al. (2013). “Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes”. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Informe Final.
- Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1995). “Las formas de conocimiento en del aula”, En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esteban Rivera, E. R.; Cámara Acero, A. A. & Villavicencio Guardia, M. del C. (2020) “La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19”, *Revista de Estilos de*

Aprendizaje, 13(Especial),

82–94.

<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241>

Fregona, D. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas: una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. 1ª edición. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Guàrdia, L. y Maina, M. (2012). “Módulo de conceptualización del diseño tecnopedagógico”. Asignatura: Fundamentos del diseño tecnopedagógico. Máster de Educación y TIC (e.learning), UOC.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.

López, A. y Hoz, G. (2020) “La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos”, En: *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado conceptualizaciones y experiencias en ciencias de la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.

Lucarelli, E. (2011). “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 29 (2), pp. 417-441, jul./dez.

Pogré, P. (2014). “Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender”. En: *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Silber, J. (2007). “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”, in: *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

UNESCO-IESALC, (2020). “COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”, UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Informe ejecutivo, 13 de mayo de 2020. Recuperado a partir de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>