



Vol. 17(2), julio-diciembre 2019, 107-125
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 03/08/2019
Fecha de aceptación: 28/10/2019

Articulación curricular con líneas de investigación operativas en Posgrado Universitario de Argentina

Articulation and curriculum with lines of operational research in postgraduate studies in Argentina

De Angelis, P.G.  **De Angelis, P.G.**

patudeangelis@gmail.com

patudeangelis@gmail.com

Universidad Nacional de la Defensa
(Argentina)

Universidad Nacional de la Defensa
(Argentina)

Resumen

Se ha realizado un análisis crítico del curriculum de la carrera de posgrado universitario de Especialización en Derecho Aeronáutico, Espacial y Aeroportuario de Argentina. La pregunta central es: ¿cómo promover la articulación entre el recorrido de los cursos destinados a la investigación y la elaboración del trabajo final de la carrera? Se logra plasmar una experiencia de innovación educativa con dimensión institucional, resultante de un proceso de investigación acción práctica, en equipo docente. Se busca explorar conceptos claves desde la posición de

Abstract

An analysis of the postgraduate university specialization curriculum in Aeronautical, Space and Airport Law of Argentina was carried out. The central question is: how to promote the articulation between the research courses and the elaboration of the final work of the career? This is an experience of educational innovation with an institutional dimension, the result of a research process in action, with the teaching team. Key concepts have been sought along with the teachers involved in the entire process. As a result, the curriculum is implemented by

To cite this article: De Angelis, P.G. (2019). Articulation and curriculum with lines of operational research in postgraduate studies in Argentina. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 107-125. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.12175>

docentes investigadores que se involucran en la participación de todas las fases. Como resultado, se pone al currículum en acción al diseñar y materializar un plan organizado con un modelo de integración curricular, basado en líneas de investigación operativa formativa. Emerge el planteo de que los límites difusos entre las asignaturas necesitan de la vigilancia epistemológica como actitud permanente de los docentes investigadores. La reunión de los profesores como pareja pedagógica también colabora con el control del saber evitando los desvíos. Esta propuesta concreta está en curso de estudio y aplicación reciente desde hace dos años académicos -2017/ 2019-. Se espera que esta propuesta de enseñanza enriquezca el aprendizaje investigativo de los estudiantes y la producción de textos académicos, resultados que podrán comenzar a validarse con la aplicación en una cohorte completa.

Palabras clave: posgrado, articulación, currículum, vigilancia epistemológica, líneas de investigación, pareja pedagógica.

designing and materializing an organized plan with a curriculum integration model, based on lines of formative operational research. It arises that the diffuse boundaries between the contents need epistemological surveillance as a permanent attitude of the professors they investigate. The meeting of teachers as a pedagogical couple also collaborates with the control of knowledge avoiding deviations. This proposal is under study and recent application for two academic years -2017 / 2019. This teaching proposal is expected to enrich student learning, research and the production of academic texts, results that can begin to be validated with the application of a complete cohort.

Key words: postgraduate, articulation, curriculum, epistemological surveillance, research lines, pedagogical group.

Introducción

Este trabajo presenta la problemática de la articulación en los cursos de Metodología de la Investigación y el trabajo final de la carrera del posgrado de Especialización en Derecho Aeronáutico, Espacial y Aeroportuario. Esta formación especialista superior se dicta en la unidad académica Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial (INDAE), de la Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF) de Argentina.

En esta comunicación se plasma una experiencia educativa que tiene una dimensión institucional -superadora de la práctica particular centrada en una sola asignatura- que se viene estudiando, diseñando y reflexionando desde el año 2017 a la fecha (2019).

Se puede afirmar que la agenda educativa universitaria actual exige una nueva cultura de la investigación como proceso para generar conocimiento, no sólo centrado en la academia, sino en especial, para dar respuesta a necesidades sociales y comprometerse con el mundo.

En particular desde fines del siglo XX se vivencia la complejidad de un mundo cambiante, vertiginoso, de coexistencia de paradigmas y nuevos descubrimientos. Las ciencias se interconectan para buscar respuestas a la realidad pues vislumbran un mundo de exigentes abordajes y soluciones. Son muchos y prestigiosos los autores que analizan y describen estos tiempos caracterizados por la sociedad del conocimiento.

(...) la implementación de esfuerzos de educación científica que enfoque las interrelaciones entre ciencia, tecnología y sociedad puede contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias y potenciar la llamada “tercera misión” del sector universitario iberoamericano, mediante el cultivo de una cultura de la participación. Asimismo, tales esfuerzos serían una importante contribución hacia el logro de la inclusión social en la región (Albornoz y López Cerezo, 2010: 12)

Particularmente, en el sistema universitario de Argentina - desde hace 10 años aproximadamente- se nota una expansión de las ofertas de formación en posgrado, clasificadas en estos tipos de carreras: Especialización, Maestría y Doctorado.

Se está al tanto que las Maestrías académicas se asocian a la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar y que es propio de los Doctorados generar conocimientos originales a través de la investigación.

En especial, para las carreras de formación de especialistas profesionales –como es la de esta experiencia que se trata-, la legislación nacional establece que su objeto es:

(...) profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones. En aquellas Especializaciones en las que el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva. Para el egreso, requiere la presentación de un trabajo final individual de carácter integrador cuya aprobación conduce al otorgamiento del título de “Especialista”, con especificación de la profesión o campo de aplicación (Resolución Ministerial N° 160/2011: folios 34 y 35).

En la descripción arriba realizada se indica que la puerta de salida es la escritura de un trabajo final que integra los conocimientos con rigor científico investigativo. También incluye la noción de profundización del conocimiento.

Se puede decir que la profundización implica ahondar, escudriñar o indagar sobre un tema o práctica. Esto involucra realizar actividades intelectuales y experimentales de manera sistemática para aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Entiende al conocimiento como búsqueda constante.

Siguiendo este hilo, se afirma que los estudiantes son también investigadores y no meros reproductores de saberes o de conocimientos pre- existentes. Así, el conocimiento se amplía aprendiendo a investigar investigando.

Esta posición compromete un giro en la concepción de enseñanza. En acuerdo con Pozo y Monereo (1999) tanto las ideas sobre currículum, como sobre los contenidos a enseñar, y en especial, la formación y actuación docente exigen nuevas perspectivas y orientaciones integrales e integradoras. En este giro se pone en el centro al estudiante para promover el desarrollo de un aprendizaje estratégico.

Todo este precedente lleva a reflexionar sobre la necesidad de resignificar la noción de investigación y promoverla como práctica continua, como estrategia educativa desarrollada en el aula. Para ello es preciso considerar a la investigación como contenido de enseñanza de todos los cursos, lejos de cristalizarla en espacios curriculares específicos y únicos.

Hay mucho por hacer. En las evaluaciones diagnósticas realizadas a los estudiantes de posgrado se toma contacto con las necesidades formativas respecto a los contenidos y procedimientos ligados a la metodología de la investigación. Una interesante publicación de Ruiz y Tenuto (2007: 280) reconoce los déficits que tiene el estudiante desde que transita la formación de grado en el campo del Derecho. De ese estudio, se despejan las siguientes dificultades por las que atraviesan los cursantes:

- la escasa utilización de estrategias didácticas que fomenten una participación activa de los estudiantes y un trabajo de programación y coordinación de las actividades de enseñanza por parte de los profesores (...).
- la dificultad para integrar los conocimientos propios del plan de estudios.
- el lugar subsidiario que ocupa la investigación científica dentro del plan de estudios.
- la necesidad de fomentar la formación general del estudiante de Derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas dentro de las ciencias sociales y humanidades.

La afirmación potente que nutre esta experiencia, es que desde la enseñanza se necesita ofrecer prácticas de aula diseñadas en experiencias concatenadas y sostenidas para favorecer el aprendizaje investigativo y la producción escrita. Desde esta mirada la investigación se convierte en el aprendizaje de la misma investigación con la construcción activa del conocimiento. Por ello su abordaje debe ser pedagógico y didáctico.

Se muestra el estudio de tres ideas particulares: la primera, es que la investigación es una práctica educativa que se forma en el aula universitaria; la segunda idea es que se necesita controlar permanentemente el conocimiento científico; la tercera idea es que para contribuir desde la propuesta de enseñanza al aprender a investigar, es necesario brindar orientaciones sostenidas, concatenadas y explícitas en el currículum.

Se presentan los aspectos conceptuales relevados que se conjugan con propuestas para la implementación de estrategias educativas tendientes a solucionar el problema/pregunta inicial que se ha planteado.

Objetivo

La meta principal es lograr fomentar la articulación en el trayecto que recorre los cursos destinados a la investigación y la elaboración del trabajo final de la carrera.

Para alcanzar el objetivo, se busca involucrar una propuesta curricular de carácter formal institucional.

Metodología

El equipo docente reunido en el Ciclo de Integración presenta la idea y el bosquejo a las autoridades académicas de la Carrera, solicitando los respaldos administrativos y permisos correspondientes.

Para diseñar la propuesta curricular, se decide adoptar el diseño de investigación-acción inspirado en Lewin (1946) y en Elliot (2000) ya que facilita la planificación y ejecución de cambios valiosos en los diferentes ambientes de aprendizaje, incluyendo en ellos a las clases áulicas.

En este proceso se emplean los siguientes ciclos: diagnóstico del problema, elaboración de un plan para solucionar el problema, implementación del plan y evaluación de los resultados, retroalimentación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

1. El diagnóstico del problema:

Durante el primer semestre 2017 se logra sistematizar las evaluaciones diagnósticas realizadas en las asignaturas que componen el Ciclo de Integración, relevando los conocimientos previos de los estudiantes.

Asimismo se efectúan entrevistas al Director de la Carrera y al cuerpo docente en reuniones de claustro.

Además se buscan publicaciones de distintas carreras de Derecho de universidades de Argentina.

En esta etapa el equipo docente releva que los estudiantes arrastran -desde los estudios de grado académico- dificultades para integrar los conocimientos propios del plan de estudios. Incluso se detecta que la investigación científica ocupa un lugar secundario dentro del plan de estudios tradicional.

2. La elaboración de un plan para solucionar el problema:

En el segundo semestre 2017 el equipo docente realiza las exploraciones de marcos teóricos que sustenten las prácticas. Se analizan documentos macro como son la Ley N° 24.521/1995, resoluciones ministeriales y el plan de estudios de la Carrera. Se indaga en bibliografía de autores del área pedagógico- didáctica.

También se revisan los programas de las asignaturas del Ciclo y se concretan las modificaciones y los ajustes necesarios.

Con todo lo que se recaba, en el primer semestre 2018 se diseña un proyecto curricular articulando en forma orgánica los cursos destinados a la investigación. Este proyecto se materializa en un documento y se logra la autorización formal institucional del mismo.

3. Implementar el plan y evaluar los resultados:

A partir del mes de agosto 2018 se pone en acción el proyecto.

Los profesores registran los momentos de implementación en listas de cotejo descriptivas.

4. Retroalimentación:

Con los registros escritos de los profesores se colegia permanentemente la puesta en marcha del proyecto, en un proceso de reflexión y acción.

En el seno de las comunicaciones se decide elaborar instrumentos para relevar el nivel de satisfacción de los estudiantes y para evaluar la escritura de los trabajos finales. Estos se aplicarán al término de la primera cohorte de graduados con este diseño curricular particular.

Contexto institucional

Aquí cabe destacar el contexto institucional y la vertebración del currículo que aprueba, cual es una forma de organización en ciclos.

Estos ciclos – como se expresa en el Plan de Estudios de la Carrera de Especialización en Derecho Aeronáutico, Espacial y Aeroportuario (en adelante DAEyA) -, tienden a:

(...) promover en el futuro graduado especialista una formación jurídica aeronáutica integrada, proporcionando los fundamentos teóricos, el marco legal en el que se desenvuelve la actividad de la especialidad, los aspectos técnicos del hecho aeronáutico, aeroportuario y espacial, entendido como generador de responsabilidades que dan lugar a la creación del derecho que los va a regir. Se aspira a formar un criterio jurídico aeroespacial (CONEAU. Carrera nueva N° 10.850: 3)

El plan de estudios de la Especialización se organiza en tres ciclos

1. Ciclo Introductorio: incluye las asignaturas que constituyen el fundamento teórico de la Especialización para las áreas aeronáutica, espacial y aeroportuaria.
2. Ciclo de Profundización: concentra las asignaturas especializadas de cada área, poniendo especial énfasis en actividades que promueven la constante relación teoría y praxis.
3. Ciclo de Integración: abarca las asignaturas y espacios destinados a la investigación.

Estos tres ciclos estructuran la articulación de los contenidos en forma flexible, conforme al foco disciplinar convocante y las problemáticas que devienen de cada uno, para su tratamiento y análisis en el marco de cada actividad curricular.

A título de este trabajo, se pone el acento en la particularidad del Ciclo de Integración de la Especialización en DAEyA.

Este ciclo promueve la articulación de los contenidos organizándolos en post a la comprensión de los mismos desde una mirada socio profesional. Incluye asignaturas que abordan actividades para la indagación y la investigación procurando la interrogación, la búsqueda sistematizada y la conclusión de respuestas o propuestas a problemas.

Las asignaturas o espacios curriculares que forman este ciclo son:

- Metodología de la Investigación
- Seminario de Investigación
- Trabajo Final Integrador

Marco teórico conceptual

Sobre curriculum

El curriculum tiene que ser considerado inserto en el contexto y en las condiciones en que puede llevarse a la práctica. En el texto de Gimeno Sacristán (1995: 40) se lee lo siguiente: “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”.

Gimeno Sacristán (prólogo del texto de Stenhouse, 1991: 9) define al currículum: “(...) como un proceso de deliberación constante; donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales”. Al igual que Schwab (1989) entiende al currículum como desarrollo, como práctica, como una solución para un problema bien definido.

Stenhouse (1991: 29) plantea que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

La noción de currículum hace referencia al diseño o plan curricular, pero también representa a las experiencias educativas que se promueven y, a las posibilidades de relación, entre lo prescriptivo y las propuestas didácticas.

Se incluye la siguiente proposición:

El curriculum puede organizarse no sólo centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. (Torres Santomé, 1998: 29).

Es posible pensar en organizar asignaturas con hilos conductores comunes. Siguiendo a Torres Santomé (1998: 29): “Se trataría de cursos en los que el alumnado se vería obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados”.

Esta organización introduce la noción central de la articulación curricular como propuesta innovadora (Domínguez Garrido, Medina Rivilla y Sánchez Romero, 2011). Si bien la tradición tensa lo nuevo (Goodson, 1995), es en esa tirantez donde conviven representaciones referidas al conocimiento, los sujetos sociales, los fines y propósitos de la universidad, las características de los campos profesionales (Barco, 1992 y 1996).

Sobre vigilancia epistemológica

Los hilos comunes entre asignaturas hacen difusos los límites entre ellas. La poca claridad entre esos límites pone en riesgo la precisión de los contenidos. Ante este riesgo es necesario garantizar la producción de conocimientos rigurosos con una acción examinadora.

En Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2004: 28) “La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos”.

Mantener la coherencia teórica provee una mirada atenta para evitar o sortear los desvíos. Para ejercerla es necesario:

- Definir de manera rigurosa los términos
- Precisar los marcos teóricos y sus concepciones
- Evitar las ambigüedades en la definición de los conceptos
- Especificar nuevos constructos
- Habilitar la actualización de contenidos

Se adhiere a la siguiente idea:

(...) hay que cuidarse de la creencia de que el sujeto de la creación científica es un automaton spirituale que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez para siempre, y por tanto encerrar al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es condición de invención de nuevos programas (Bordieu et al., 2004: 18).

Es muy importante que el diseño curricular no se convierta en un obstáculo epistemológico - Bachelard (1987)- entorpeciendo la correcta y adecuada apropiación del conocimiento objetivo.

Sobre investigación

Resulta propicio nutrirse de los conceptos sobre investigación reuniendo las distinciones que realizan Elliot (2000) y Cerda Gutiérrez (2007). El valor de estos aportes al concepto colabora a la comprensión de la investigación formativa como estrategia de enseñanza tendiente a introducir a los estudiantes en el mundo de la investigación. No hay recetas, por el contrario es abarcadora de las diversas posibilidades y propuestas que puedan

generarse en el ámbito institucional, y en particular, en el devenir del aula como espacio de comprensión y producción.

En la costumbre educativa universitaria es común escindir o separar la docencia de la investigación. Igualmente los espacios curriculares de contenidos investigativo se vuelven tediosos y hasta faltos de utilidad a la hora de la elaboración de escritos académicos por parte de los estudiantes.

La tradicional organización del curriculum planifica a la investigación como una asignatura, seminario o curso aislado de las otras. También supone que la investigación es un campo exclusivo de los investigadores científicos.

Este estado de cosas concluye en estudiantes que no producen a término el trabajo final exigido para la graduación. Son alumnos que se esfuerzan por cursar y aprobar los espacios curriculares, pero carentes de herramientas para escribir y producir el documento final de la carrera.

Para desarrollar las capacidades y actitudes investigativas los cursos deben posibilitar en forma sistemática el despliegue de habilidades. Sobre esta base, se comprende por qué las habilidades investigativas constituyen el eje transversal de la formación:

El desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no sólo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna (Machado Ramírez y Montes de Oca, 2009: s/d).

Los autores Martínez Rodríguez y Márquez (2014: 356-357) agregan que atendiendo a formación y desarrollo de las habilidades investigativas se logra introducir a la ciencia “como un proceso intelectual dinámico, mostrando los factores involucrados en la experiencia ya existente y proporcionando las herramientas con las que esa experiencia puede adquirirse de manera mucho más efectiva y menos compleja”.

Estos autores consideran a la habilidad investigativa como el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas. Estas comprometen el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia. Así es como se alinea la perspectiva formativa de las habilidades investigativas a modo transversal en el devenir educativo.

La incorporación de la idea de investigación formativa necesita un tipo de curriculum que la reciba. Es en esta rima que se entiende al currículum como un proyecto formativo integrado.

Poner el curriculum en acción compromete un problema que necesita resolverse por las necesidades, los requerimientos y las normas que impone la macro estructura curricular, esto es, los propósitos institucionales- organizativos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

Se adopta la siguiente concepción:

La línea de investigación viene a constituir la propuesta metodológica y organizacional que orienta el trabajo investigativo y la condición metodológica que permite visualizar la actividad científica con criterios de continuidad, coherencia, en perspectivas inter y transdisciplinarias (Barrera Morales, 2003: 14-15).

Barrera Morales (2003) distingue líneas de investigación, de las generales a las específicas. Las más generales o abarcadoras son las líneas matrices que se enmarcan en la misión, visión y propósitos institucionales. Luego las líneas potenciales que surgen del análisis del contexto y las necesidades socio- profesionales. Estas definen los grandes núcleos problemáticos.

Las líneas virtuales contienen preguntas de investigación dirigidas a desarrollar proyectos cualquiera sea el tipo de investigación (exploratoria, descriptiva, etc.).

Las líneas operativas es la ejecución de las líneas virtuales como proyectos en proceso, proyectos concluidos y proyectos potenciales.

Tanto las líneas operativas como las virtuales son las que permiten establecer relaciones de continuidad. Son las que aportan a la organización la continuidad y cooperación que requiere la actividad investigativa.

De esta forma, a medida que se van concretando las líneas de investigación van alcanzando un mayor grado de particularidad y de profundización, cada vez se acercan más a problemas y prácticas socio profesionales legítimas del ejercicio profesional.

Esta concepción sobre las líneas de investigación está en consonancia con la siguiente propuesta curricular:

El Diseño Curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello incluye informaciones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo (Coll, 1992: 132).

Para dicho autor el análisis epistemológico que aportan las disciplinas asiste a diferenciar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos. Estas distinciones contribuyen al establecimiento de secuencias de actividades de aprendizaje facilitadoras de la comprensión significativa.

El diseño del proyecto: plan curricular

En los años iniciales de puesta en marcha de esta carrera de Especialización (2014), el nexo de comunicación entre las asignaturas del Ciclo de integración eran los temas o contenidos de cada programa.

Este acuerdo sobre los temas de tratamiento tenía la intención de evitar repeticiones, solapamientos o lagunas.

En el Gráfico 1 se representa el modo de relación entre asignaturas centrado en temas, el que fue el primer paso para la vinculación en acuerdos.

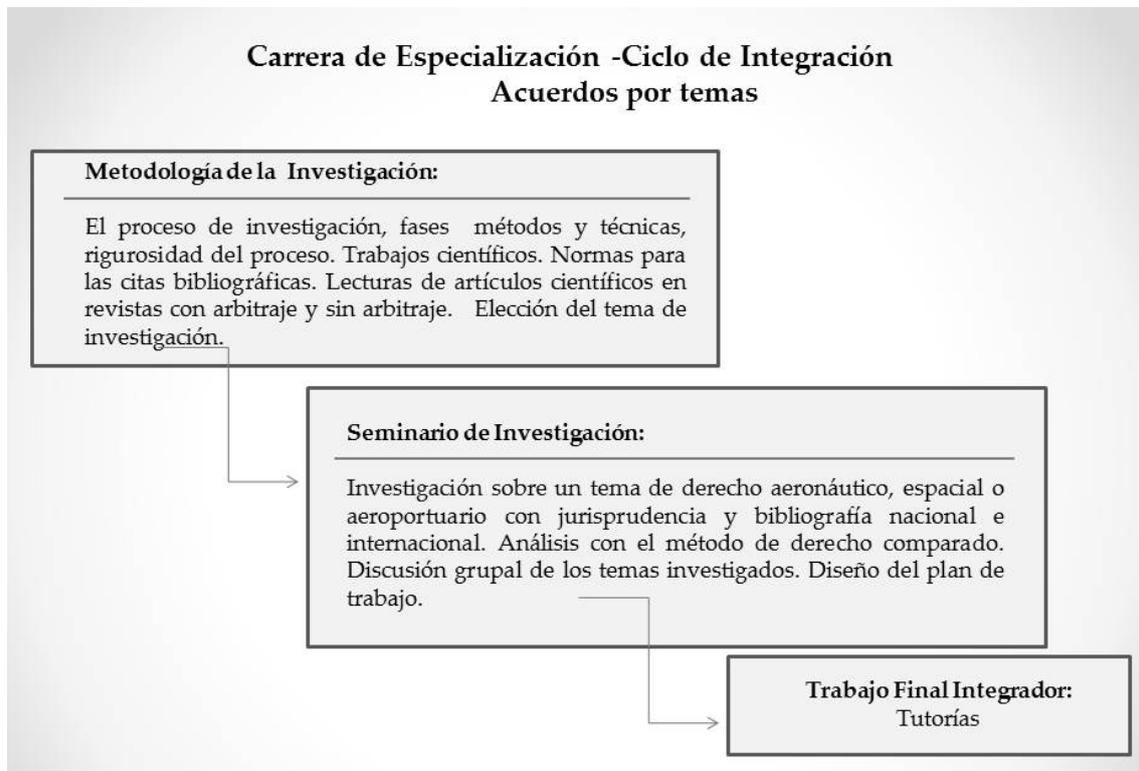


Gráfico 1. Primer nivel de articulación entre asignaturas: acuerdos por temas.

Este tipo de acuerdos no promueve la transferencia de los conocimientos trabajados en las metodologías de investigación a la escritura del trabajo final.

Para que esa transferencia suceda, hay que dar un paso más. Se requiere de la reunión de diversas estrategias de enseñanza que conciben el eje de la formación investigativa en el aprendizaje activo del alumno. Esto compromete la intencionalidad educativa conciente y mancomunada entre todos los actores implicados en este tramo formativo.

Implica el pasaje de acuerdos sobre temas, a vinculaciones en nexos de intercomunicaciones sobre líneas de investigación.

Se planifica y se propone articular las asignaturas del Ciclo de Integración de la carrera en torno a líneas de investigación del campo socio- profesional.

La identificación de grandes núcleos problemáticos, participan sobre la validez y adecuación de los conocimientos a las necesidades y demandas del contexto donde estos saberes se disponen para su intervención adecuada. Las líneas de investigación científicas y fundantes de campos del saber, se organizan para la construcción de los conocimientos válidos para el logro de dicha intervención. En el Gráfico 2 se representa visualmente la idea:



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Segundo nivel de articulación entre asignaturas: líneas de investigación.

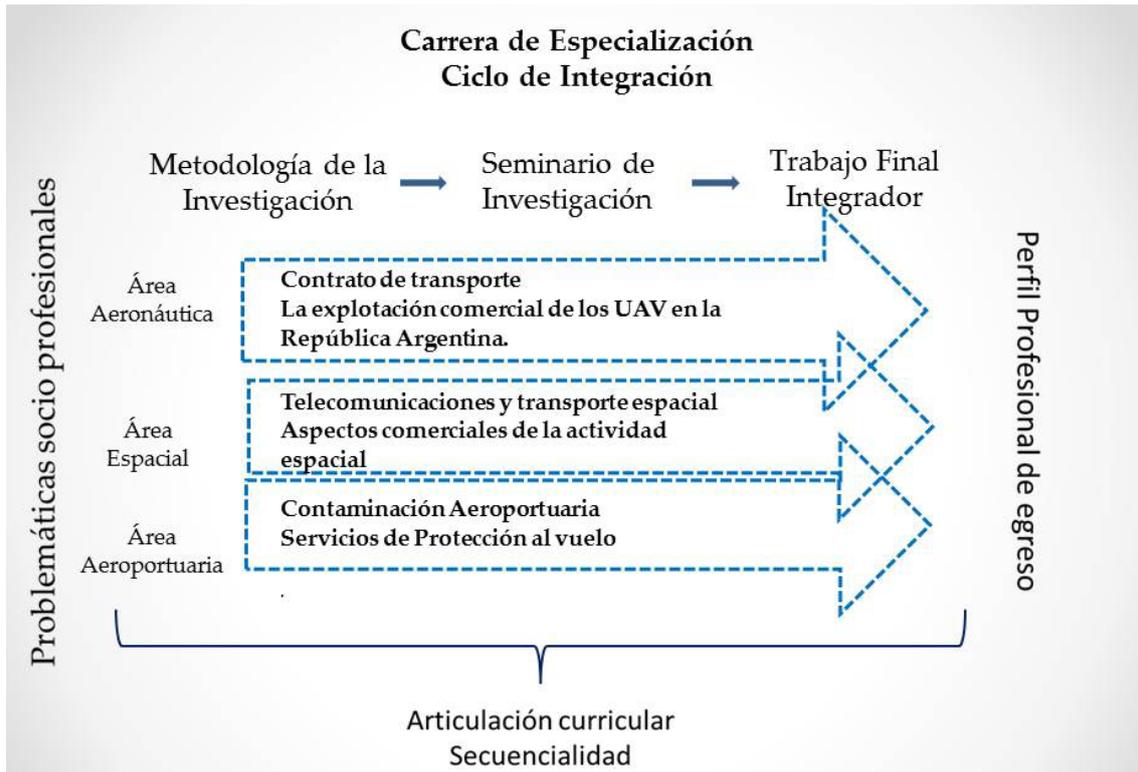
La ordenación de programas y proyectos de investigación, a partir de líneas, es el criterio de implementación de la investigación que se adopta en esta Carrera. Las líneas de investigación pueden estar relacionadas con problemas centrales de los diversos programas, o con problemas de la sociedad, o del contexto.

Estas se seleccionan para que comprometan -en su abordaje- el desarrollo, por parte del estudiante, de competencias que impliquen un saber hacer con dominio de conocimientos y habilidades integrales.

En síntesis y ya en el pasaje del currículo en acción, el proceso de enseñanza y aprendizaje se construye sobre la articulación e integración de líneas de investigación que orienten el reconocimiento de los grandes núcleos problemáticos y converjan en la producción de proyectos y escritos académicos -como es el trabajo final integrador de la Especialización-.

Sintetizando, desde el Ciclo de Integración de la Especialización en DAEyA, se propone un diseño curricular articulado que se organice en líneas de investigación. Estas líneas posibilitan la estructuración en torno a situaciones problemáticas del campo socio-profesional que demandan para su abordaje, la construcción, por parte del alumno, de ciertas competencias que involucren un saber hacer con dominio de conocimientos, habilidades y actitudes.

Para ilustrar este diseño, se muestra el Gráfico 3 con el ejemplo de las líneas de investigación concretas para la articulación entre las asignaturas:



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Ciclo de Integración: líneas de investigación acordadas.

Para lograr esta meta, se requiere de la conexión de diversas estrategias de enseñanza que hagan girar el eje de la formación hacia el aprendizaje activo del estudiante.

Es necesario que desde la enseñanza se proporcionen las herramientas y los soportes científicamente comprensivos para la intervención en la realidad; que sean socialmente válidas para el presente del actuar profesional, pero también que posibilite a los estudiantes distinguir la construcción de otras que será necesario proyectar para abordar el futuro.

Una propuesta educativa de conexión entre cursos (asignaturas, seminarios, etc.) requiere de acuerdos sostenidos. Éstos son decisiones conjuntas que comprometen al todo de la organización, tanto lo macro como lo micro-curricular. Se implican la institución en su proyecto educativo, el contexto con sus expectativas y demandas, los docentes en su formación disciplinar y pedagógica, los estudiantes en su aprendizaje.

Al respecto, resulta esclarecedora la noción que introduce de Alba (1993: 5 y 6) “el campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural”. Para la autora esta búsqueda de conexión y decisiones en conjunto traerán el conflicto y la negociación, pues estos son propios de su naturaleza y se hacen más patentes en el desarrollo práctico o procesal del currículum formal.

Lucarelli (1996) afirma que el enfoque integrado del currículum reconoce que la propuesta curricular y su puesta en práctica son consecuencia de una tarea compleja en

la que se conjugan intereses contradictorios de distintos grupos (colegios profesionales, docentes, alumnos, etc.).

El proceso de articulación curricular va de la mano con una mirada flexible sobre la lógica interna en la organización del contenido, superando el límite rígido que muchas veces imponen las asignaturas y que da forma al currículum con sitios o compartimentos cerrados, herméticos e impermeables (Bernstein,1998). Entender de forma flexible y abierta la delimitación y relación entre los contenidos, rebotará en nuevas maneras de definir las estrategias didácticas a planificar propendiendo a la conexión e integración curricular.

Feldman y Palamidessi (2001) acercan una noción más que interesante sobre la particularidad del currículum universitario. La cuestión de la participación y el consenso como necesidad y resultado de un acuerdo intersubjetivo explícito y complejo a la vez.

La explicitación es un paso fundamental para construir un puente entre proyecto y desarrollo curricular. Las siguientes son preguntas iniciales que sirven como incentivaras de acuerdos curriculares explícitos:

- **¿Por qué y para qué enseñar?** Son las intenciones educativas: Perfil profesional-Competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes.
- **¿Qué enseñar?** Contenidos: Recorte de la realidad transformada en conocimientos. Esta perspectiva científico epistemológica del objeto de estudio: comprende los conceptos, hechos y principios, así como los procedimientos y las actitudes.
- **¿Cómo enseñar?** Es la organización del diseño curricular:
 - Planificación de las estrategias metodológicas para el logro de los objetivos necesarios - Crear espacios curriculares que expliciten la integración curricular.
 - Líneas operativas de investigación para la identificación de problemas socio profesionales.
- **¿Cuándo enseñar?** Es la dimensión temporal: Ordenar y secuenciar objetivos y contenidos. Distribución a lo largo de unidades de tiempo.
- **¿Quiénes enseñan?** Refiere a la pareja pedagógica: Equipo de trabajo colaborativo: experto disciplinar y pedagogo.
- Evaluación: Qué, cómo, cuándo. Es integral, continua y distribuida.

La enseñanza de las disciplinas, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados. Dentro del análisis de las disciplinas es fundamental diferenciar la estructura sustancial (abarca las ideas o concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículum-), y la sintáctica, que es la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento de datos, una comprobación o la calidad de sus datos. Esto implica la necesidad de revalorizar la enseñanza del modo de pensamiento de las disciplinas.

Se debe propender al trabajo interdisciplinario como herramienta para un conocimiento más integrado de la realidad. Esta integración, en el plano didáctico, supone una organización de la enseñanza que contribuya a que los alumnos se apropien de un modo más amplio y profundo de los objetos de conocimiento.

Cada proyecto curricular es expresión de una postura epistemológica, de una concepción de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza, de educación y de una visión del mundo. Incluye, además, una propuesta metodológica (estrategias y materiales) para orientar el desarrollo del proyecto curricular. De este modo, indudablemente, el proyecto curricular influye sobre la práctica educativa concreta, haciendo realidad las palabras de Gimeno Sacristán (en Stenhouse, 1991: 9) “el currículo determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos (...)”

Para la concreción de la planificación y puesta en acción al interior del Ciclo de Integración de esta Especialización, se constituyen parejas pedagógicas para intensificar la intencionalidad educativa. En palabras de la autora de Camilloni (2007: 126) “(...) la enseñanza implica siempre una acción intencional por parte de quien enseña”.

En este proyecto la pareja pedagógica es entendida como la reunión de un docente experto del campo disciplinar (abogado) y un pedagogo o especialista en las ciencias de la educación. Como afirma Díaz Barriga (1997: 14) “De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña”. Así visto, la pareja pedagógica es entendida como un dispositivo organizado para el planteo pedagógico y didáctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los grupos de estudiantes que cursan el trayecto del Ciclo de Integración de la Especialización en DAEyA.

Siguiendo a Litwin (1997), es necesario que la pareja pedagógica pueda diferenciar el saber erudito, luego el saber que se seleccionó para enseñar y por último el saber que se enseña (transposición didáctica; vigilancia epistemológica).

Cabe aquí tener presente que la pareja pedagógica trabaja conjuntamente para trazar algunos principios básicos sobre los contenidos de la enseñanza y acrecentar su grado de coherencia y unidad. Estos principios son, siguiendo a Bourdieu y Gros (1990): extensión y profundidad, validez y aplicabilidad general, flexibilidad- apertura-modificabilidad, análisis crítico de los contenidos, interdisciplinariedad a partir de la articulación de diferentes modos de pensamiento.

Todo esto además procurando reconocer el currículum nulo (lo que no se enseña), ya que los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quienes realizaron la selección de esos saberes.

Conclusiones

La implementación de este diseño es reciente. La propuesta está en una fase de retroalimentación a partir del registro de la experiencia y puesta en marcha del proyecto. Es desde esta etapa que se puede concluir con algunas afirmaciones preliminares.

Se observa que es posible promover la articulación curricular en los cursos de posgrado universitarios. Las líneas de investigación operativas son un camino para intercomunicar el recorrido entre las metodologías de investigación y el trabajo final de la Carrera.

Aunque existan déficits investigativos en el grado universitario, es viable superar en el nivel de posgrado universitario las debilidades formativas respecto a la investigación colaborando desde la enseñanza. Para ello el propósito educativo debe estar centrado en lograr favorecer la concreción y el seguimiento de todo el proceso entre los cursos destinados a la investigación y la producción escrita del trabajo final integrador.

En particular, el abordaje estratégico- metodológico contribuye a favorecer los modos de intervenir en la construcción y reconstrucción de saberes científicos. El curriculum en acción puede constituirse en una herramienta o guía para orientar las prácticas pedagógicas. La intencionalidad educativa hace posible la concreción de todos los aspectos del proyecto educativo acercando la realidad a las aulas.

En este punto, las prácticas curriculares tienen que estar diseñadas e integradas en el plan de estudios, superando así experiencias aisladas. El establecimiento de acuerdos, lejos de constituir una formalidad, establece principios, intenciones educativas y fundamentos para la acción. La conformación de equipos colaborativos docentes (pareja pedagógica) tributa no sólo a la articulación secuencial y ordenada del currículum, sino, en particular, a la dirección explícita del proceso de enseñanza y aprendizaje con intencionalidad común. Los acuerdos también comprometen la permanente vigilancia epistemológica del conocimiento científico.

La pareja pedagógica es un equipo de trabajo que debe desarrollar y ejercitar competencias para establecer acuerdos y operacionalizarlos. Como desarrolla el sociólogo Perrenoud (2013), trabajar en equipo redundará en beneficios, como es, participar en la gestión del curriculum institucional, elaborar un proyecto de equipo con representaciones comunes, compartir el espacio áulico en colaboración. Además, conformar un grupo pedagógico ayuda a sostener la propuesta en el tiempo otorgándole la dimensión y organización institucional.

La inclusión explícita de la investigación formativa se centra en el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes de orden superior. Esto hace que el estudiante desarrolle operaciones para consultar, discutir lo que encuentra, plantearse problemas y ensayar soluciones. Si bien el desarrollo de habilidades investigativas requiere de un proceso formativo complejo y de orden temporal mediato, esto es posible de desplegarse desde propuestas educativas sostenidas en redes vertebradoras sistemáticas, secuenciadas y sostenidas.

Asumir el diseño curricular conectado con líneas de investigación acerca situaciones problemáticas de aspectos de la realidad socio-profesional. De esta forma, los contenidos se vinculan articulándose y contextualizándose a partir de problemáticas sociales.

Autores como Tenti Fanfani (1993) y Follari y Soms (1994) sugieren que la causa de las crisis en la práctica profesional y en la formación de los profesionales, está dada

por el contexto laboral, los valores y necesidades sociales y el avance de la ciencia y la tecnología. El valor de estudiar las problemáticas sociales se hace necesario y patente.

Las líneas de investigación operativas se convierten en una vía regia para poner en acercamiento realidad/conocimiento. De esta manera, se convierte en un proyecto de trabajo en el que se analiza la realidad con dimensión investigativa como objeto de transformación. Esto es resultante de la materialización de actividades y experiencias de articulación/ integración de contenidos.

En síntesis, el trabajo articulado provee el desarrollo de habilidades investigativas para la comprensión de marcos teóricos, conceptos, procedimientos, habilidades, destrezas y actitudes abordadas por las diferentes asignaturas, haciendo más significativo, activo y socialmente válido el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M., López Cerezo, J. (2010). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barco, S. (1992). *Modificación curricular y práctica docente: una articulación cambiante*. Argentina: U.N. Comahue: Educo.
- Barco, S. (1996). Ponencia: Formulación participativa del currículo universitario: ¿quién dijo que no se puede? *Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras*, pp 1-14. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/60114372/Barco-Susana-Formulacion-Participativa-Del-Curriculo-Universitario-quien-Dijo-Que-No-Se-Puede>
- Barrera Morales, M. (2003) *Líneas de investigación en investigación holística*. Caracas: Fundación servicios y proyecciones para América Latina, Sypal.
- Bernstein, B. (1998). *Clases, Código y Control*. Tomo II. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P., Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación Nº 292*, pp 417-425. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1987>
- Bourdieu, P., Chamboredon J., Passeron J. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerda Gutiérrez, H. (2007). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Magisterio.
- Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- CONEAU. Carrera nueva Nº 10.850, Acta No. 361. Especialización en Derecho Aeronáutico, Espacial y Aeroportuario, Instituto Universitario Aeronáutico, Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial, Buenos Aires, Argentina, 10 de septiembre de 2012.
- de Alba, A. (1993). *El currículo universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre postmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular*. México: UNAM.
- de Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Díaz Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Rivilla, A., Sánchez Romero, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. En *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(1), pp 61-86. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333327289004.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. , Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. *Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 987-9300-42-4.
- Follari, R., Soms, E. (1994). *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Lewin. K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollo*, pp 13 -25. Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=555894>
- Ley N° 24.521 de Educación Superior de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 20 de Julio de 1995.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1996). *La programación curricular en el aula universitaria*. Buenos Aires: Biblos.
- Machado Ramírez, E., Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Rev. Hum. Med.*, 9(1), pp s/d. Versión On-line ISSN 1727-8120. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202009000100002&lng=es&nrm=iso
- Martínez Rodríguez, D., Márquez Delgado, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Portal de revistas electrónicas UAM. Tendencias pedagógicas.*, 24, pp 347-360. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Perrenoud, P (2013). Aprender a trabajar en equipo es aprender a desarrollar más de una competencia. En *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 133-149. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/44100>

- Pozo, J., Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Resolución Ministerial N° 160 CONEAU. Estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado, Buenos Aires, Argentina, 29 de diciembre de 2011.
- Ruiz, G., Tenuto, M. (2007) La programación: Aportes para la enseñanza del Derecho. En *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires. Año 5(9)*, pp. 279-296. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/la-programacion-aportes-para-la-ensenanza-del-derecho.pdf
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E (Comp.) (1993). *Universidad y empresa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres Santomé, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.