
Algunas consideraciones liminares sobre la integración curricular de la investigación jurídica

Preliminary considerations about integrating legal research into the curriculum

José Daniel Baltodano Mayorga
Universidad de Costa Rica,
Sede de Guanacaste. Liberia,
Guanacaste.
josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar algunos aspectos epistemológicos y pedagógicos que sirvan como insumo en la construcción de un marco orientador para el desarrollo de acciones dirigidas a integrar la investigación al currículo en la carrera de Derecho. Para ello, se realiza una revisión documental, con el fin de contextualizar la investigación a la disciplina y, a partir de esto, determinar un esquema básico que comprende algunos conocimientos, habilidades y actitudes, además de sugerencias para orientar la didáctica.

Se concluye que, para aprender a investigar, es necesario primero saber relacionarse con el conocimiento, por lo que, además de incluir asignaturas sobre metodología de la investigación en la malla curricular, se debe disponer integralmente el proceso educativo hacia el desarrollo progresivo de los requerimientos necesarios para esta práctica, todo ello sobre la base de una educación problematizadora del derecho y la realidad.

PALABRAS CLAVE: educación jurídica, investigación, formación de investigadores, pensamiento crítico, plan de estudios, derecho

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze some epistemological and pedagogical aspects that can be used to construct a guiding framework intended to integrate research into the Law major curriculum. Thus, a literature review is conducted in order to contextualize research in the Law field and determine a basic outline that encompasses a variety of knowledge, skills, attitudes, and suggestions to guide its teaching approach.

It can be concluded that students need to know how to interact with knowledge in order to learn how to do research. Therefore, in addition to including courses about research methodology into the curriculum, a comprehensive educational process should be directed towards the gradual development of the needs that are required for this practice; all these aspects must focus on a problem-posing education of Law and reality.

KEYWORDS: legal education, research, research training, critical thinking, curriculum, law

Recibido: 24-03-22 | Aceptado: 02-06-22

Introducción

Uno de los aspectos clave dentro de la formación universitaria es fomentar el desarrollo de capacidades que permitan a las personas estudiantes llevar a cabo labores de investigación. Esto implica que dicho problema es en primer lugar de carácter pedagógico, porque, antes que aprender sobre metodología, son necesarios algunos requisitos que permitan a la persona estudiante relacionarse con el conocimiento. Por tal razón, resulta pertinente reflexionar en torno a los factores pedagógicos básicos afines con este propósito.

A fin de atender el desarrollo de estos requerimientos, es indispensable integrar la investigación al currículo, pero bajo un enfoque que trascienda la inclusión de asignaturas de metodología de la investigación en la malla curricular y, de acuerdo con las particularidades epistemológicas que condicionan la investigación jurídica, defina un perfil de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios, para propiciar su desarrollo a través del proceso educativo. Esto implica orientar hacia ello sus diferentes componentes, pero especialmente la didáctica para que se organicen espacios y actividades destinadas a formar el pensamiento para la construcción de conocimientos, además de otros saberes (teóricos y procedimentales) que son base para llevar a cabo labores investigativas.

Por tanto, se pretende reflexionar sobre algunas consideraciones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas que puedan servir como insumo para el diseño de estrategias que posibiliten la integración curricular de la investigación en el campo jurídico. Se estima pertinente dilucidar en torno a las siguientes preguntas generadoras: ¿qué se ha entendido por investigación en el derecho? ¿desde cuáles posicionamientos epistemológicos y pedagógicos se parte? ¿cuáles conocimientos, habilidades y actitudes deberían fomentarse? ¿cómo debería orientarse la didáctica?

En otras palabras, el propósito de este trabajo es plantear algunas ideas para la organización curricular y didáctica, hacia la formación de los requerimientos básicos para la investigación jurídica de forma que se pueda integrar transversalmente en el currículum.

¿Qué se ha entendido por investigación en el derecho?

En primer lugar, es pertinente determinar algunas características elementales de la investigación jurídica, producto de las particularidades epistémicas del derecho. En términos generales, si se entiende investigar en el sentido amplio del término, se puede considerar como una actividad común al ser humano que se realiza para averiguar lo desconocido. No obstante, la investigación académica puede conceptualizarse a grandes rasgos como una labor sistemática que tiene como fin producir nuevo conocimiento a partir de un problema.

La investigación académica está condicionada por una serie de reglas epistemológicas y metodológicas de las cuales pende la validez del conocimiento que se produzca. Esto conlleva a recordar que la idea de lo que representa la investigación suele estar íntimamente asociada con la noción de ciencia. Sin embargo, cuando se trata de investigación jurídica, la relación con la ciencia debe mirarse con cautela, de modo que, para esclarecer qué se entiende por investigar en derecho, es primordial considerar las posibilidades científicas del conocimiento jurídico, por cuanto la investigación debe responder al objeto de estudio, sus características y limitaciones epistemológicas.

Según Haba (2006) si se comprende el término ciencia desde el paradigma naturalista y, por tanto, como ciencia “exacta”, las posibilidades de encuadrar al derecho como tal son muy escasas¹. Dicho de otro modo, si quisiera calificarse el derecho como una ciencia, tendría que entenderse ciencia en sentido muy amplio, porque el propósito y función del derecho es muy diferente al de las ciencias naturales: mientras el derecho esencialmente se ocupa del deber ser, en otras palabras, del campo de lo valorativo; la ciencia, en sentido estricto, de los fenómenos del ser. Es decir, el derecho prescribe, ordena, regula y la ciencia describe, explica, controla.

La aclaración anterior es de capital importancia para discurrir sobre la investigación jurídica, porque no se puede asumir enton-

¹ Al respecto es pertinente lo examinado en trabajos como los de Álvarez (2019) y Hernández (2019).

ces que el método científico² le es aplicable de manera estándar y que basta con leer cualquier manual general de metodología de investigación para emprender dicha labor en nuestro campo, sino que debe hacerse conforme a las características propias de la disciplina y sus objetos de estudio. En este sentido, Haba (1984) señala que el derecho puede ser entendido en al menos tres grandes categorías: como norma, como valor o como hechos, lo que deriva en diversos objetos de estudio y sus correspondientes formas de tratamiento a nivel investigativo. Por ejemplo, no es lo mismo investigar un problema meramente normativo que uno fáctico (el derecho visto como hechos), lo que exige una metodología distinta y congruente con tal objeto (socio-jurídico).

Por lo tanto, un abordaje responsable de la investigación jurídica no debe partir de reduccionismos, sino que debe considerar que no hay recetas ni fórmulas universalmente válidas³ y, por ello, que los métodos se deben emplear en función de los diferentes tipos de objetos de estudio. Este principio es de sumo valor para reflexionar sobre cómo integrar la investigación jurídica al currículo, por lo que es necesario delimitar el sentido que se le da al término investigación en el campo jurídico. Para tales efectos, resulta de mucha utilidad la clasificación que propone Sánchez (2011) y que se reseña a continuación:

TABLA 1

TIPOS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Categoría	Descripción general
Doctrinal-hermenéutica	Es el tipo de investigación más común, porque consiste en resolver un problema, generalmente de corte profesional, a partir de los métodos de razonamiento empleados en el Derecho, utilizando como base sus fuentes: normas (en sentido amplio), doctrina, jurisprudencia y principios. Es decir, en este tipo de investigación se genera conocimiento al responder al problema a través de la hermenéutica o interpretación de normas jurídicas, con el apoyo de otras fuentes. En este tipo de investigación, se ve el derecho como norma.

² No obstante, también se considera importante señalar que, así como no puede simplificarse la investigación jurídica bajo el método científico, tampoco puede vedarse del todo su aplicación.

³ Con ello se pretende contrarrestar algunas ideas arraigadas en la cultura jurídica hegemónica, como señala Bàrrere (2018, p. 560).

Categoría	Descripción general
Jurídico-social	Las investigaciones de este tipo son aquellas donde principalmente se estudia el derecho a la luz de otra disciplina de las ciencias sociales, principalmente la sociología, pero podría ser también historia, antropología, entre otras. Esto implica que las personas investigadoras deben conocer bien la disciplina desde donde se está investigando al derecho, porque tanto el marco teórico como la metodología deben responder apropiadamente a las particularidades de esta. En este tipo de investigación, se estudia el derecho como hecho.
Jurídico-filosófica	Este tipo de investigaciones surgen de la Filosofía del Derecho, considerando que esta hace meta lecturas del fenómeno jurídico. Se trata de aquellas que versan sobre la relación entre este y la moral, ética, valores, entre otros. En este tipo de investigación, el derecho es analizado principalmente como valor.

Nota: elaboración propia a partir de Sánchez (2011).

La clasificación reseñada ilustra lo que se puede entender por investigar en derecho de acuerdo con sus tres categorías generales de objetos de estudio. A partir de ello, también se acotan algunas nociones procedimentales muy básicas según estas categorías, con el propósito de exponer la relación objeto-método, a la cual se hizo referencia algunas líneas atrás. Es indispensable tener presente que no sólo hay una forma de hacer investigación jurídica, por lo que todo quehacer pedagógico debería partir de esta premisa. Además, esto permite contar con un insumo para considerar las posibilidades y limitaciones para su ejecución. Por esta razón, las reflexiones que se presentan en este trabajo estarán orientadas principalmente hacia la investigación doctrinal-hermenéutica⁴.

En conclusión, al caracterizar en forma general lo que se ha entendido por investigación jurídica y apreciar su variedad de conceptualizaciones, se pretende advertir que en su integración al currículum se debe contemplar esta pluralidad de enfoques como factor determinante para la planificación y ejecución de diversas

⁴ Ello no implica que las bases puedan servir para que, con mayor dedicación y guía, se pueda incursionar en otros tipos posteriormente. Esto obedece a que otros tipos de investigación, como la jurídico-social, al tener como objeto el derecho como hechos requiere de otras condiciones adicionales, como un manejo adecuado de la teoría desde donde se concibe el problema, que en este tipo de estudios es extra jurídica, es decir, de las ciencias sociales (historia, sociología, ciencia política, entre otras), y también otras metodologías. Esto podría constituir una limitante para la ejecución práctica de la propuesta, por ello es que se toma como referencia la investigación doctrinal-hermenéutica.

acciones, a fin de evitar reduccionismos y preparar a la población estudiantil ante dicha situación.

Investigación y currículo

Una vez que se han planteado algunas consideraciones en torno a la conceptualización de lo que implica investigar en el campo del derecho, deben dedicarse algunas líneas a revisar ¿qué significa integrar la investigación al currículo?

Primero, es necesario enunciar el sentido bajo el que se está entendiendo el concepto de currículo. Al respecto, Gimeno (2010) señala que “de todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22).

Se colige que el currículo funge como un elemento integrador dentro del fenómeno educativo. Por un lado, delimita el objeto de la enseñanza y aprendizaje a partir de diversos fines y propósitos y, por otra parte, establece parámetros para la organización de las prácticas a través de las cuales se busca materializar la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, una aproximación general a lo que significa integrar la investigación al currículum implica considerar qué se debería aprender que habilite al sujeto para desempeñarse en esta área y cómo orientar la didáctica para ello.

Al llegar a este punto, como se ha advertido en el título, cabe señalar que lo que se podrá encontrar en este trabajo son algunas consideraciones con carácter liminar. Ello porque no se pretende ofrecer una propuesta completa de todo lo que se requiere para aprender a investigar, sino algunos elementos básicos e iniciales, quizás subestimados, sin los cuales no sería posible poner en marcha algún plan.

Estos elementos básicos son los que se relacionan con el desarrollo de la capacidad para saber cómo relacionarse con el conocimiento. Es decir, aquellos que permiten al sujeto llevar a cabo los diferentes pasos cognitivos para construirlo y conducirse según las pautas académicas. En ese sentido, se coincide con Cardineux (2008) quien sugiere que, para saber investigar, es necesario saber dudar, a la vez que puntualiza la importancia que tiene la pedagogía para enseñar la duda. Aquí ese aspecto se tratará bajo la cate-

ría de problematización, la cual se considera como la base para el desarrollo de la investigación y una práctica de carácter epistémico con un gran valor pedagógico, por su potencialidad para propiciar el desarrollo de los procesos cognitivos necesarios para hacer investigación.

En resumen, conviene deslindar que no es lo mismo enseñar los aspectos propios de la metodología de la investigación y los formalismos del ámbito académico que forjar el pensamiento para investigar. Debe tomarse en cuenta también que hay abundante bibliografía sobre los retos que enfrentan las personas estudiantes a raíz de la formación que recibieron durante la educación primaria y secundaria. Por ello, se plantea que, al integrar la investigación al currículo, se debe otorgar prelación al razonamiento y otros saberes fundamentales, para lo cual son clave las prácticas de enseñanza y aprendizaje, porque estas tienen una incidencia directa en aquello que se necesita formar.

Respecto de la didáctica, se sugiere pensarla desde un enfoque pedagógico que preste atención tanto a la enseñanza como al aprendizaje, como el constructivismo. En términos generalísimos, este plantea el aprendizaje no como el resultado inmediato de la mera exposición del contenido, sino como aquello que cada persona estudiante logra en su esfera cognitiva. Por ejemplo, según los postulados de Vygotski, el aprendizaje propicia el desarrollo de procesos cognitivos (Carrera y Mazzarella, 2001), de tal modo que el aprendizaje no se reduce a entender y recordar un dato, sino al desarrollo de la capacidad de vincular en distintas formas el conocimiento, poder analizar, sintetizar y llevar a cabo otras operaciones cognitivas complejas.

Según lo anterior, aprender no es memorizar sino asimilar los conocimientos o procedimientos que permitan comprender los factores involucrados en las labores a desempeñar, entender la realidad y sus componentes, hacer introspección, entre otros. Es decir, aprender implica conocer, entendiendo la mente humana no como un almacén de información, sino como un conjunto de procesos articulados que se desarrollan en relación con el contexto, lo que involucra las interacciones sociales inmediatas, la cultura, la historia, entre otros elementos que la estructuran (Piedra, 2014). De tal forma que el aprendizaje surge cuando se estimula el desarrollo de estos procesos y la incorporación articulada de conocimientos a las estructuras cognitivas vigentes (Sanjurjo, 2005).

Por otra parte, pues que, para la investigación, la duda o el problema son claves, también se propone que la didáctica debe ajustarse de acuerdo con los aportes de la pedagogía crítica. En este caso, se parte de Freire (2005) y de su visión dialógica del acto educativo, no como una mera interacción comunicativa, sino en un sentido político. Ello porque la educación bancaria suele posicionar el conocimiento objeto del proceso como algo intrínsecamente válido, cercenando toda posibilidad de aprender a cuestionarlo. Por la naturaleza del derecho, es indispensable entonces no sólo propiciar el aprendizaje como vía para el desarrollo cognitivo, sino la dimensión crítica hacia el conocimiento mismo y sus raíces políticas, ideológicas, entre otros aspectos.

Después de las consideraciones anteriores, en los siguientes apartados se reflexionará con mayor detalle sobre los aspectos de la propuesta. Según la noción general del currículo planteada, se podrán encontrar dos grandes categorías: contenidos (qué enseñar y aprender) y didáctica (cómo y cuándo hacerlo). En cuanto a los contenidos, cabe señalar que, como plantean Alemán y Díaz (2013), son más que un listado de temas y se componen de tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. Según se explica seguidamente, los contenidos son entendidos

como la parte de la cultura acumulada alrededor del objeto de estudio que refleja los conocimientos, el modo de interactuar con estos, o sea las habilidades y el significado social que le damos a esos conocimientos y habilidades, o sea, los valores que se reflejan en actitudes. (p. 121)

Sobre la didáctica, con base en lo principios antes expuestos, se expondrán algunas inquietudes que buscan orientarla para lograr el aprendizaje y adicionalmente se plantearán sugerencias para la secuenciación de actividades.

Algunos insumos para la integración curricular de la investigación en derecho: un punto de partida

¿Qué debería aprenderse?

Este primer aspecto constituye la parte sustantiva de un proceso formativo, es decir, aquello en concreto que la persona estudiante debería aprender⁵. Como se ha introducido antes, se parte de una visión integral del contenido, pero se dará especial énfasis en las habilidades y actitudes, por cuanto se estima que orientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia estas, es un factor determinante en la apropiación o aprehensión de los conocimientos por parte del estudiantado, de acuerdo con la teoría del aprendizaje que se adoptó. Es decir, el aprendizaje puede surgir si se trabaja en las tres dimensiones y no solo en una, dado que estimula la participación consciente y no mecánica.

La interrogante clave sobre la cual se reflexionará en este apartado es: ¿cuáles conocimientos, habilidades y actitudes deben fomentarse para contribuir a formar las bases que permitan llevar a cabo procesos de investigación?

Sobre los conocimientos, al ser la investigación, por su carácter meta reflexivo e instrumental, el medio por excelencia para pensar sobre el objeto de estudio y producir saber o conocimiento jurídico, puede decirse que son necesarios aquellos que están involucrados en dicho conocimiento y su producción). Estos saberes se pueden organizar principalmente en las siguientes categorías:

- a. principios elementales de epistemología, que permitan a la persona estudiante contar con las nociones básicas para comprender la dinámica del conocimiento.
- b. caracterización epistemológica del derecho, para entender qué implica producir conocimiento jurídico.
- c. problematización, como forma de relacionarse con el conocimiento y la realidad, la cual permite también determinar problemas de investigación.

⁵ En este trabajo se partirá de una conceptualización basada en conocimientos, habilidades y actitudes. No obstante, en la literatura esto se ha tratado también desde el enfoque por competencias, por ejemplo, Velázquez et al. (2020).

- d. patrones básicos del razonamiento jurídico, indispensables para el análisis y síntesis orientados a resolver problemas propios no solo del ejercicio profesional, sino también importantes para la producción de conocimiento a través de la investigación.
- e. aspectos fundamentales de metodología de la investigación, la cual se estima debe contextualizarse en la disciplina, a partir de sus particularidades epistemológicas.
- f. procedimientos básicos en la investigación tales como: indagación, sistematización de fuentes, normas de estilo y citación, redacción académica, entre otros.

Es prudente señalar que no es propósito en este trabajo proporcionar una lista pormenorizada, sino brindar categorías generales en que pueden caber los principales conocimientos que deben contemplarse en el currículo para la investigación. Como se ha mencionado, en este trabajo se tratarán principalmente los que ayudan a constituir las bases para llevarla a cabo.

Por otra parte, las habilidades son clave para esta propuesta dado su papel en el aprendizaje. Se ha considerado idóneo partir de un perfil de habilidades necesarias para la investigación, las cuales puedan contextualizarse posteriormente en la disciplina jurídica, dado que esto es importante para orientar la didáctica. Al respecto, se estima relevante el perfil que propone Moreno (2005) a partir de su investigación, por lo que seguidamente se podrá encontrar la matriz empleada por la autora para resumirlo:

TABLA 2

PERFIL DE HABILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN DE MORENO (2005)

Categoría	Habilidades
Núcleo A: Habilidades de percepción	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad a los fenómenos • Intuición • Amplitud de percepción • Percepción selectiva
Núcleo B: Habilidades instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar • Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación • Saber observar • Saber preguntar

Categoría	Habilidades
Núcleo C: Habilidades de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar críticamente • Pensar lógicamente • Pensar reflexivamente • Pensar de manera autónoma • Flexibilizar el pensamiento
Núcleo D: Habilidades de construcción conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiar y reconstruir las ideas de otros • Generar ideas • Organizar lógicamente, exponer y defender ideas • Problematicar • Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio • Realizar síntesis conceptual creativa
Núcleo E: Habilidades de construcción metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Construir el método de investigación • Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento • Construir observables • Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar o generar información • Manejar o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información
Núcleo F: Habilidades de construcción social del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en grupo • Socializar el proceso de construcción de conocimiento • Socializar el conocimiento • Comunicar
Núcleo G: Habilidades metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento • Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento • Autoquestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento • Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio • Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación

Nota: tomado de Moreno (2005, p. 529)

Según puede apreciarse, en el mismo sentido que lo señala la autora, las primeras seis categorías pueden organizarse en dos grupos:

a) las de corte cognitivo (A, B y C) son básicas durante todo el proceso. Por ejemplo, las de percepción resultan elementales para “leer” la realidad y generar problemas de investigación, mientras que las instrumentales y de pensamiento son indispensables para razonar, reflexionar y comunicarse apropiadamente. Moreno (2005) apunta que las dificultades más notables para aprender a investigar que enfrentan los estudiantes están asociadas a este primer grupo. En la experiencia propia, por ejemplo, es común que algunos estudiantes enfrenten dificultades para encontrar un problema de investigación.

b) las de corte investigativo propiamente dicho (D, E, F), son aquellas habilidades específicas y propias del quehacer sistemático que conlleva hacer investigación.

Por último, la autora no agrupa las habilidades metacognitivas y, aunque no se refiere a ello, es probable que se deba a la misma naturaleza de la metacognición, actividad que a grandes rasgos implica una reflexión sobre el mismo conocimiento.

A partir de lo anterior, podría pensarse que es resorte de la pedagogía universitaria ocuparse sólo de los núcleos D al G, sin embargo, es importante identificar si la población meta, principalmente de primer ingreso, experimenta dificultades en relación con el primer grupo de habilidades y elaborar estrategias que permitan contribuir en su atención.

Una vez que se cuenta con un perfil de habilidades base, es indispensable contextualizar esto al campo de la investigación jurídica, para ello es necesario recapitular su conceptualización. Sin ánimo de simplificar irresponsablemente, podría puntualizarse que al investigar en derecho, en la mayoría de los casos⁶, lo que se realiza es una construcción de conocimiento orientado a tratar problemas propios de la disciplina mediante los mecanismos metodológicos del razonamiento jurídico, tomando como base las fuentes del derecho.

Lo antes acotado es relevante para ajustar el perfil de habilidades a la realidad de nuestro campo, de tal forma que, según las principales actividades que se realizan en este tipo de investigación, podrían distinguirse cuatro clases⁷ para clasificar y determinar las habilidades más importantes, como se propone a continuación: **a. Problematización.** La problematización, como primera categoría de las actividades propias del proceso investigativo, puede definirse en términos generales como aquella en la que, a partir de una

⁶ Es decir, la investigación doctrinal-hermenéutica. Como se mencionó líneas atrás, en este trabajo se tomará como referencia principalmente este tipo de investigación, no solo por considerarse la investigación típica o más común de la disciplina, sino porque es la que tiene mayores posibilidades de ser vinculada transversalmente en el currículo. Esto en razón de su naturaleza, de los recursos disponibles, entre otros factores.

⁷ Se aclara que este es un esquema de carácter contextualizador, como se dijo, no pretende ser una taxonomía o categorización exhaustiva, sino que, partiendo de la explicitación que hace, se organizan las habilidades del perfil de Moreno (2005) según algunas actividades comunes en la investigación jurídica.

lectura crítica de la realidad y el acervo conceptual de la disciplina, se identifican situaciones que propician la construcción de nuevos conocimientos. Es decir, es la fase en la cual, a partir de un examen de la realidad y la teoría, se produce el problema de investigación.

Desde la perspectiva cognoscitiva, problematizar implica la capacidad del sujeto para ver la realidad y examinarla con criterio propio, lo cual puede dar lugar a interrogantes. Dicho de otro modo, la problematización conlleva que el sujeto se enfrente a la realidad y al conocimiento, no como un receptor pasivo, sino que sea capaz de escudriñarles, tomar conciencia del porqué de los fenómenos relacionados con el derecho, e identificar aspectos con los que se discrepa o que deban estudiarse con mayor detalle, en lugar de asumir todo como una verdad (dogmáticamente).

En concreto, en el campo jurídico esta forma consciente de asumir la realidad, el conocimiento y las normas jurídicas debe conducir al desarrollo de una aptitud para identificar vacíos que impliquen la intervención del derecho, es decir, que deban normarse o bien revisar críticamente las normas jurídicas o sus interpretaciones en casos concretos.

Para que esto sea posible es indispensable el desarrollo de las habilidades de percepción e instrumentales que puntualiza Moreno (2005). Las primeras son necesarias para contar con la sensibilidad y perspicacia para examinar una determinada realidad y las segundas, para razonar y realizar las conexiones requeridas a la hora de elaborar problemas de investigación.

A manera de corolario, la problematización como práctica investigativa requiere de receptividad y sensibilidad de la persona sobre su realidad para poder examinarla, cuestionarla y encontrar un vacío que, de la mano de la teoría, le permita trazar un problema de investigación académica, así como la capacidad para comprender los saberes en el marco de la complejidad que los envuelve.

b. Indagación. Ninguna investigación parte del vacío, sino que se sustenta en el trabajo de otras personas. Estos valiosos aportes permiten contar con insumos para llevarla a cabo. Por ello, saber indagar es una tarea crucial para recorrer el camino de la investigación.

Se puede entender la indagación en diversas formas, por ello es conveniente aclarar que, en un primer sentido, consiste en la actividad por medio de la cual se busca, sistematiza y clasifica la infor-

mación necesaria para la labor investigativa. Es decir, es la aproximación sistemática a las fuentes de información, que varían según el tipo de investigación, pero en nuestro campo las más comunes son aquellas de carácter bibliográfico: libros, revistas, sentencias, ponencias, normas con o sin comentarios, entre otros.

En un segundo sentido, podría comprenderse dentro de la indagación una costumbre por profundizar en obras de calidad, entendiéndose como aquellas de reconocido mérito en el campo por su alcance y complejidad, así como por la importancia de sus aportes. Señala Haba (2007) que la lectura habitual de este tipo de textos es determinante para aprender a investigar “en serio”.

Entonces, las habilidades relacionadas con la indagación comienzan a desarrollarse con la aproximación a los repositorios donde se puede encontrar la información, de modo que se adquieren las destrezas necesarias para ubicar insumos relevantes para la investigación, lo que a su vez forma un hábito que se perfecciona con el tiempo y la práctica. Además, deben mencionarse aquellas habilidades necesarias para examinar y entender la información documental, como podría ser la comprensión de lectura, donde se ponen en práctica habilidades de los núcleos B y C, así como algunas de los núcleos D y E de la propuesta de Moreno (2005).

Se menciona la comprensión de lectura⁸, porque, en la experiencia propia, se ha encontrado que una cantidad considerable de las personas estudiantes, al ingresar a la universidad, deben mejorar en esa área, tal como también lo señalan Alonso (2013) y Figueroa (2020, p. 251)⁹. Por tanto, es necesario contemplar las habilidades y destrezas asociadas a la comprensión de un texto académico dentro del perfil a desarrollar durante el proceso educativo.

c. Análisis. En una investigación jurídica de tipo doctrinal-hermenéutico, como se puntualizó atrás, se realiza el abordaje de un problema de investigación a partir de los patrones comunes de la hermenéutica jurídica. Estructuralmente se suele plantear una tesis a partir del problema y se discurre a través de un proceso inter-

⁸ Al respecto, se estima valioso también el aporte de Morales (2021).

⁹ En este texto se referencia a que la investigación es una forma apropiada para fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectoescritura.

pretativo que involucra las principales fuentes del derecho, además de otros elementos fácticos, inclusive.

Según lo anterior, en este tipo de investigación el análisis implica el uso de esquemas, que podrían (con mucho cuidado) también llamarse métodos¹⁰ del razonamiento jurídico, empleados para la interpretación e integración del derecho. Pedagógicamente conviene acotar que en estas operaciones entran las habilidades típicas del pensamiento como la inducción, deducción, abducción, entre otras.

En este sentido, existe la ventaja de que estos patrones de razonamiento son los mismos que se emplean para la labor interpretativa que se lleva a cabo en el ámbito profesional y se incluyen transversalmente en el currículo. Por lo tanto, el desarrollo de estas habilidades no es tema únicamente de los procesos investigativos, sino del aprendizaje del derecho en general.

El análisis, según Bloom (1971), consiste en “el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas” (p. 120) de tal forma que, en congruencia con lo expuesto en las categorías anteriores, en la investigación ello implica la comprensión de los diversos elementos en estudio y sus relaciones.

d. Síntesis, argumentación y redacción académica. La última categoría agrupa todas aquellas habilidades involucradas en la construcción de los argumentos que respaldan la tesis a defender y su comunicación de acuerdo con las pautas académicas. Sin embargo, se considera que tanto la argumentación como la expresión escrita de los resultados derivan de una operación mental en concreto: la síntesis, que según Bloom (1971) se entiende como

la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos, partes, etcétera, y combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad. (p. 133)

¹⁰ Se insiste en advertir que debe tomarse con cautela el término porque, en derecho, a diferencia de las ciencias llamadas exactas, estos “métodos” no conducen a los mismos resultados, en realidad no suelen explicitarse. Para más detalle, consultar Haba (2007).

Es decir, la síntesis es un procedimiento cognitivo de suma relevancia porque es cuando se hace acopio de todo lo analizado y se construyen los argumentos que derivan de la investigación y se explicitan las conclusiones a las que se llegó.

En relación con el perfil de habilidades de Moreno (2005), en esta categoría caben principalmente las habilidades de los núcleos, D, E, F y G. La argumentación involucra la capacidad creativa para generar ideas nuevas a partir de los referentes analizados, defender o refutar puntos de vista, pensar conforme a las reglas de la lógica y evitar falacias, entre otras semejantes.

Por otra parte, se han considerado también en esta categoría las habilidades relacionadas con la expresión escrita, porque es la última fase de todo este proceso que se ha buscado documentar. Como señala Alonso (2013), esto implica un conjunto de capacidades relacionadas con el adecuado uso de la lengua, que articuladamente con las habilidades cognitivas permiten la construcción del texto académico. No obstante, en este punto señala que la población estudiantil experimenta dificultades:

para la mayoría de los estudiantes es espinosa la generación, la selección y la jerarquización de ideas; se les dificulta inferir relaciones sobre aspectos de un mismo tema o crear nuevas relaciones, a partir de información previa; se les obstaculiza avanzar con ideas novedosas y justificar por qué las consideran válidas. (p. 79)

Por lo anterior, se considera que, dentro de la lista de prioridades curriculares que deben incluirse en el desarrollo de los cursos y servir como referente a la didáctica, debe tomarse en cuenta esta situación, que en la experiencia propia es vigente tal como se expresa en el fragmento antes citado.

A modo de colofón de este apartado, seguidamente se podrá encontrar un cuadro resumen con las categorías de actividades propias del proceso investigativo y las habilidades necesarias en cada una de estas.

TABLA 3

RESUMEN SOBRE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PERFIL DE HABILIDADES EN LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Categoría	¿En qué consiste?	¿Qué se requiere fomentar?
1. Problematicación	Como tarea investigativa podría definirse como la fase germinal, aquella en donde se identifica una situación que permite formular un problema de investigación. Por tanto, se requiere que la persona tenga la capacidad para aprehender su realidad o los saberes en forma propia y reflexiva, de tal forma que pueda interactuar con ellos, formular preguntas y construir conocimiento.	Para la problematicación, son indispensables las habilidades categorizadas por Moreno (2005) en los núcleos A, B y C, principalmente. Se estima que, si bien aquellas habilidades como el manejo del lenguaje o todo lo relacionado con el razonamiento son de capital relevancia, es primordial el pensamiento crítico: que el sujeto aprenda a dudar, a hacer preguntas.
2. Indagación	Es una labor dentro del proceso de investigación mediante la cual se obtienen los insumos necesarios para su desarrollo. En la investigación jurídica de tipo doctrinal-hermenéutica, al trabajarse principalmente con bibliografía, se requiere que la persona aprenda a ubicar fuentes relevantes dentro de los principales repositorios y sistematizarla.	Se deben enseñar a distinguir las fuentes de calidad, para ello las personas estudiantes deben conocer los criterios objetivos mínimos y dónde localizar los textos pertinentes. Por otra parte, es indispensable que las personas estudiantes fortalezcan su nivel de comprensión de lectura y que trasciendan de la mera descripción.
3. Análisis	En el caso de la investigación doctrinal-hermenéutica, se trata del conjunto de actividades de orden cognitivo que se llevan a cabo para examinar la información recabada, a partir de los “métodos” o esquemas del razonamiento jurídico.	Para este tipo de procesos son indispensables las habilidades propias del razonamiento en general, lógica básica (inducción, deducción, abducción) y los esquemas de interpretación y razonamiento aplicados al derecho.

Categoría	¿En qué consiste?	¿Qué se requiere fomentar?
4. Síntesis, argumentación y redacción académica	Se trata de la etapa del proceso en donde se reúnen todos los elementos examinados, que, en el caso de la investigación doctrinal-hermenéutica, se unen a partir de una tesis central y se producen los diferentes argumentos que la respaldan. Cabe dentro de esta categoría la redacción académica, es decir, la forma en que se exponen los hallazgos.	Se debe fomentar la capacidad de exponer una postura debidamente razonada y fundamentada sobre un tema, es decir, debe enseñarse a argumentar. Por otra parte, deben fomentarse habilidades relacionadas con la escritura académica.

Nota: elaboración propia, a partir de la categorización realizada según el perfil de Moreno (2005).

Ahora, es importante referirse al menos en forma sucinta sobre las actitudes más relevantes que deberían fomentarse durante el proceso educativo para la investigación. En ese sentido, se estima que principalmente deben impulsarse todas aquellas relacionadas con el pensamiento crítico y autónomo, porque como se reseñó en el apartado sobre la problematización no puede existir investigación sin cuestionamiento, de forma que una meta de la formación universitaria debe ser que el estudiantado aprenda a dudar razonablemente. Por otra parte, debe inculcarse la ética académica, valores relacionados con la producción de conocimiento que formen conciencia sobre la honestidad intelectual y el desarrollo transparente de la actividad investigativa.

Por último, desde una perspectiva integral del contenido, se han expuesto nociones básicas que se estima deben tomarse como punto de partida para la selección de los componentes curriculares sustanciales para los propósitos enunciados. Sin embargo, se coincide con Moreno (2005) acerca de la importancia que reviste la formación de habilidades para la investigación. Un punto fundamental de lo que se propone es que el desarrollo de una buena parte de estas puede fomentarse en diferentes cursos. Se aclara que por la pluralidad de elementos expuestos, cada componente tendrá un momento en el que de acuerdo al contexto sea mejor para ser incluido, pero se tiene la firme convicción en que es posible orientar la didáctica para el desarrollo de habilidades investigativas.

¿Cómo podrían organizarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

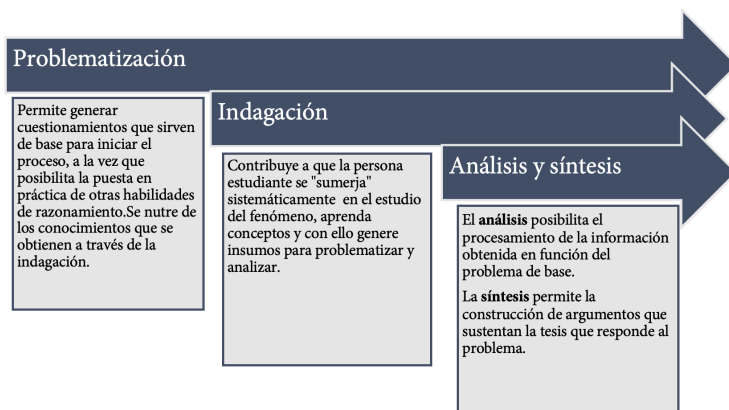
Una vez que se han reseñado los aspectos sustantivos más importantes para la formación investigativa (el qué), es necesario pensar en algunos temas relacionados con la implementación práctica (el cómo y cuándo), esto conduce la reflexión hacia la didáctica, al tratarse del área de la pedagogía que se ocupa de estudiar en detalle los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, en esta sección se aspira brindar algunos insumos para sobre pensar la didáctica con el fin de orientarla hacia los propósitos planteados.

Didáctica y problematización

Según se puntualizó en el apartado anterior, la problematización es fundamental para llevar a cabo investigaciones, dado que es donde surgen y germinan las inquietudes que van a estudiarse sistemáticamente. Además de ello, se estima que esta constituye un eje integrador del proceso investigativo, porque el problema atraviesa todas las fases de la construcción de conocimiento, como se ilustra en la siguiente figura:

FIGURA 1

PROBLEMATIZACIÓN COMO EJE INTEGRADOR DEL PROCESO INVESTIGATIVO



Nota: elaboración propia, con base en la categorización del perfil de Moreno (2005). Las categorías de análisis y síntesis se agrupan para simplificar la exposición, considerando que en el apartado anterior se mencionan separadamente.

Lo anterior sirve para justificar que estas consideraciones didácticas inicien desde la problematización, por la importancia que esta reviste para la labor investigativa y, a su vez, porque se propone fomentar su desarrollo a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje¹¹. Cabe destacar que, por su potencial integrador del proceso investigativo, también puede permitir la articulación de actividades didácticas orientadas hacia promover el aprendizaje de los demás aspectos vinculados al proceso.

En concreto, debe señalarse que la forma orgánica de fomentar la problematización es mediante el examen crítico del conocimiento objeto de la asignatura, ello desde un posicionamiento pedagógico compatible con ese propósito que funja como derrotero de la labor didáctica. Es decir, si bien la didáctica cumple un papel estructurante de la mediación pedagógica, porque la materializa a través de distintos métodos, estrategias y recursos¹², estos deben pensarse y ser utilizados con una clara noción pedagógica. En ese sentido, es pertinente revisar algunos planteamientos generales al respecto.

El primer y principal postulado a considerar es la educación problematizadora como un acto cognoscente (Freire, 2005). Esto significa que al educar no se debe buscar una mera transferencia de los contenidos, sino que estos sirvan para propiciar el diálogo entre los sujetos (docentes y estudiantes) y así crear conocimientos. Llevado al contexto de la propuesta, esto implica mediar para el desarrollo de esa perspicacia necesaria para examinar críticamente y con criterio propio la realidad y el conocimiento (problematizar), de modo que si las partes dialogan durante el acto educativo, se aprende a pensar y no simplemente a memorizar, lo que permite generar ideas propias.

¹¹ Esto obedece a que, como se ha puntualizado, se busca ofrecer un enfoque alternativo a la enseñanza tradicional (Sánchez, 2014), que suele concebirse como resorte exclusivo de los cursos específicos de metodología. No se desconoce el valor que representan dichos cursos, sin embargo, por la complejidad propia del desarrollo de habilidades es necesario aprovechar otros cursos. Como se mencionó, según la experiencia propia y lo que señalan Alonso (2013), Cardineux (2008) y Moreno (2005), se estima necesario brindar mayor acompañamiento en estos aspectos.

¹² Conviene aclarar que el sentido que se le otorga a la didáctica en esta reflexión no es reduccionista a la técnica, sino que se entiende en forma más amplia, como aquella que debe propiciar aprendizajes y concibe las técnicas como instrumentos al servicio de este fin.

De acuerdo con lo anterior, la máxima que debe guiar la didáctica problematizadora del derecho y la realidad es evitar los vicios de la educación bancaria¹³, la cual a grandes rasgos implica una transmisión pasiva de contenidos, presuponiendo que las personas educandas deben ser “iluminadas” por la persona docente. Ello porque uno de los grandes inconvenientes de la educación bancaria es su impacto en la capacidad para examinar críticamente la realidad y el conocimiento jurídico, porque

cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (Freire, 2005, p. 81)

La educación problematizadora, contextualizada en nuestro campo, requiere que durante el proceso educativo, los conceptos, principios, criterios jurisprudenciales, entre otros elementos que componen el bagaje sustantivo del derecho, deben presentarse como productos cargados de subjetividad, por tanto, sesgados por intereses, ideologías, cosmovisiones, contextos, y no como verdades incuestionables y objetivas¹⁴.

Entonces, a partir de estas consideraciones epistemológicas y pedagógicas, el reto didáctico se encuentra en seleccionar, adaptar, o bien, construir estrategias que permitan que las personas estudiantes tomen conciencia de lo anterior y orientarles hacia cómo desarrollar sus propias herramientas para identificar estos rasgos normalmente no confesos o disponibles a simple vista. Para poner esto en marcha, lo más importante es que la persona docente considere que su rol es de mediadora, que debe fomentar el diálogo

¹³ Concepto empleado por Freire (2005) en su pedagogía.

¹⁴ Nieto (2007), desde una visión epistemológica realista, advierte que las comprensiones subjetivas sobre el derecho (que reúne bajo el concepto de razón jurídica) con el tiempo se constituyen en una razón colectiva dominante (p. 25). Dicho de otro modo, diversas posturas individuales de corte conceptual, hermenéutico, conforman un conjunto que se objetiva para fines prácticos. Sin embargo, esto debe tratarse con sumo cuidado en la docencia universitaria, porque si no se advierte sobre este fenómeno cuando se enseña, se corre el riesgo de contribuir al desarrollo una visión dogmática del derecho. Por ejemplo, esto podría tener como consecuencia la comprensión del significado de la norma como una cualidad propia de esta y no como el resultado de un proceso intelectual y convencional.

genuino, no aquel que busca conducir hacia “la respuesta correcta”, sino enseñar a ver la complejidad que rodea al objeto de estudio, lo que a su vez permite al estudiante entender el porqué una respuesta es más plausible que otra y que, en definitiva, en el ámbito jurídico suelen existir puntos de vista divergentes.

Según puede colegirse de lo planteado por Freire (2005) el diálogo pedagógico, es una forma de guiar la aprehensión del mundo, una interacción comunicativa que se da a través del discurso, el cual se estructura a través del lenguaje. Al respecto cabe mencionar que Rodríguez (2016), señala que Vigotsky consideraba al lenguaje como un instrumento del pensamiento, esto a raíz de su rol en la formación de la conciencia individual, postura influenciada por la sociología del conocimiento (p. 28). En concordancia con esto, a la luz de lo planteado por Berger y Luckmann (2001), puede decirse que el lenguaje es una puerta hacia la subjetividad y además, una clave para entender una realidad.

Por ello, el lenguaje es fundamental para la didáctica problematizadora en el derecho, porque el pensamiento se construye, comunica, entiende y se reconstruye a partir de este. No en vano aquella frase que se le atribuye a Wittgenstein: “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. Entonces, si se ve el derecho como universo simbólico (Berger y Luckmann, 2001), el fin de la didáctica problematizadora es introducir a las personas estudiantes en este universo informadamente. El lenguaje, al reunir las diferentes objetivaciones o tipificaciones que constituyen la realidad, es el instrumento que permite comprenderla y por tanto aprehenderla.

A propósito del lenguaje, y como brevísimo excurso, conviene apuntar que, desde una epistemología realista y crítica del derecho, también juega un importante rol para su comprensión. Esto porque, en primer lugar, como señala Haba (2012), las imprecisiones propias de los lenguajes naturales, que son comunes al lenguaje jurídico, cercenan toda posibilidad de exactitud semántica. Esto sustenta un principio básico del realismo: los textos legales pueden admitir diferentes interpretaciones, disipándose con ello cualquier aspiración de coronar una interpretación como la única y verdadera, al menos desde la perspectiva epistémica.

La educación problematizadora en el ámbito jurídico, no podría darse sin observar este principio fundamental, porque es una suerte de “llave” que permite abrir el debate. De lo contrario, si la

persona docente presenta las nociones atribuidas a los conceptos y ciertas interpretaciones sin tomar estas previsiones, se incurre en la educación bancaria que denunció Freire (2005). Es indispensable enseñar que los significados se construyen convencionalmente y, por tanto, son el resultado de procesos sociales, históricos y culturales. Esto es de suma importancia para lograr el cometido de entender las normas jurídicas, más allá de su literalidad, con claridad de sus orígenes, propósitos, no como entidades dadas a priori, e inmutables, sino como instrumentos perfectibles y que deben ajustarse a los cambios y necesidades de la sociedad.

En síntesis, para una educación problematizadora, es necesario una didáctica adecuada a los fines señalados, de modo que permita la apropiación consciente y crítica de los conocimientos, así como de la realidad. Si se enseña para comprender la complejidad que rodea al fenómeno jurídico, las personas estudiantes pueden desarrollar habilidades que les permitan ir más allá de la literalidad, de lo explícito, lo que en definitiva es indispensable para la investigación. A través del siguiente apartado se examinarán algunas claves o insumos que se estiman relevantes para dirigir la didáctica hacia esos derroteros.

Insumos para pensar sobre la didáctica.

El quehacer didáctico, como actividad que posibilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, es clave para la materialización de las ideas que se han expuesto. No obstante, para trascender hacia el ámbito pragmático, hay que contemplar que la didáctica tiene múltiples aristas y, por ello, es necesario delimitar en cuál se enfocarán estas reflexiones. Entonces, considerando que líneas atrás se ha llamado la atención sobre la relevancia del lenguaje para el aprendizaje, conviene ahora examinarlo desde el discurso, que es la práctica social en donde lo lingüístico se aplica para comunicar y representar el mundo (Calsamiglia y Tusón, 2002). El discurso es quizás el insumo más elemental de la enseñanza y sobre el que se incorporan y relacionan otros recursos empleados para estos propósitos.

Si entonces se comprende el proceso educativo desde su dimensión comunicativa y que, para ello, el discurso es su “piedra angular”, conviene preguntarse cómo usarlo de manera dinámica de modo que pueda fomentar el aprendizaje de conocimientos y

el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la investigación. Al respecto, Sanjurjo (2005)¹⁵ propone algunas formas discursivas básicas para enseñar que se emplean en la didáctica y que, para los menesteres de los que se ocupa este artículo, pueden resultar de utilidad. De todas las analizadas, se estima relevante examinar la narración, la descripción, la explicación, el ejemplo y la metáfora.

La narración, descripción y explicación son comunes en el contexto universitario porque dan cuerpo a la clase magistral. Estos patrones no sólo son válidos sino indispensables para enseñar, por tanto, no se pretende estigmatizarlos, sino sugerir que se complementen con otros que permitan una interacción con el estudiantado a partir de los principios discutidos.

En atención a lo antes señalado, el diálogo pedagógico es quizás la mejor forma de hacerlo. Al respecto, Sanjurjo (2005) puntualiza que este tiene como fin “orientar el proceso de construcción intelectual” (p. 65). Esto implica que, para el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la investigación, la explicación magistral de conceptos es un importante insumo y una primera parte del proceso, pero el diálogo es una forma de estimular al estudiantado a razonar en torno a estos recursos que la persona docente les ha explicado. De tal forma que explicación y diálogo son una dupla fundamental para el aprendizaje orientado a desarrollar habilidades cognitivas.

Desde la perspectiva procedimental, debe acotarse que el diálogo debe ser una interacción significativa, lo que implica que no puede reducirse a la mera conversación o a una rutina de preguntas y respuestas cerradas, como buscando medir la comprensión textual del tema. No es que las preguntas sean prohibidas en el diálogo, todo lo contrario, sólo que no se trata de aquella pregunta que busca una respuesta dogmática, sino una que tiene el propósito de ser iniciadora de pensamientos, que invita a la persona estudiante a externarlos y que sirve a la persona docente como un correlato para seguir tejiendo saberes con su alumnado.

Es conveniente recordar que el diálogo es un componente teórico crucial de la educación liberadora de Freire (2005) y supone

¹⁵ Por la riqueza y amplitud del tema, así como el buen abordaje realizado en el texto citado se recomienda su revisión en detalle, dado que, por la naturaleza de este trabajo, no se podrán tratar en profundidad los temas señalados.

la antítesis del método de la educación bancaria. Representa una posición política, porque, aunque no se desconoce el saber experto de la persona educadora y con ello su posición de autoridad frente a su alumnado, la visión emancipadora configura una concepción distinta de la autoridad pedagógica, orientada a tal forma de entender el fenómeno educativo.

El diálogo, entonces, de acuerdo con Sanjurjo (2005), consiste metafóricamente en un “ir y venir” del pensamiento, que se estructura principalmente a través de la pregunta “que lo modela y configura, fija el temario real, genera conflicto y orienta el cambio conceptual” (p. 69). Por lo que practicar el diálogo requiere que la persona docente incorpore en sus clases elementos generadores de discusión, para propiciar el intercambio cognitivo con su estudiantado, que tiene el fin de ejercitar el pensamiento. Respecto a esto, Vásquez y Restrepo (2021) coinciden al reconocer el valor de la pregunta “crítica y dinamizadora del conocimiento” (p. 434).

En el caso del ejemplo y la metáfora, Sanjurjo (2005) destaca su valor para estimular el desarrollo de procesos de razonamiento básico como la inducción, deducción, abducción y la capacidad de síntesis, todo esto es indispensable para la construcción de conocimientos, y por ello para la investigación. A continuación, se ofrece una breve comparación entre ambas formas:

TABLA 4

ALGUNOS ASPECTOS SOBRE EL EJEMPLO Y LA METÁFORA COMO FORMAS DIDÁCTICAS

El ejemplo	La metáfora
<p>Propicia la “ilustración” de conceptos generales, a través de aplicaciones concretas, o a la inversa, por lo que es un recurso para fomentar tanto el pensamiento inductivo¹⁶ como el deductivo. Sanjurjo clasifica dentro del ejemplo, el estudio de casos al considerarlo como un “ejemplo en acción” (p. 79). De tal manera que se pueden estudiar múltiples elementos (conceptuales, axiológicos, fácticos) en un solo momento. Se estima oportuno aclarar que se concuerda con lo expuesto, pero se agrega que para que el caso permita el desarrollo de habilidades no solo debe hacerse énfasis en la respuesta, sino en el proceso.</p>	<p>Para Sanjurjo (2005) viene acompañada de la analogía: “la metáfora supone la construcción de una analogía, ya que entendemos por tal la traslación del sentido de una palabra a otro figurado, a través de una comparación tácita” (p.83). Se plantea que a través de la metáfora se fomenta el pensamiento abductivo. Este tipo de razonamiento es muy usado en el derecho, por lo que es de suma importancia enseñarlo a través de la práctica.</p>

Nota: elaboración propia a partir de Sanjurjo (2005).

¹⁶ Al respecto, como ejemplo, se puede consultar la experiencia de Íñigo y Sánchez (2014) sobre la implementación del método inductivo en la enseñanza del Derecho Penal.

Puede colegirse de lo anterior, que la explicación y la narración son necesarias para enseñar, pero para propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes, es necesario involucrar en este sentido al estudiantado, por lo que el diálogo, el ejemplo y la metáfora pueden ser insumos de gran utilidad para elaborar estrategias didácticas con este enfoque.

En suma, los diversos patrones didácticos expuestos se consideran como insumos discursivos elementales para dar forma a una didáctica que, independientemente de la asignatura, pueda contribuir al aprendizaje y que este trascienda el dominio conceptual, a través del fomento de operaciones de razonamiento más complejas. Es decir, un aprendizaje orientado hacia el pensamiento autónomo, que permita ver el conocimiento más que como un resultado ajeno; ello, al enseñar a tomar conciencia de sus procesos de producción, de los factores contextuales que lo permean y lo condicionan.

Todas estas formas elementales de enseñanza se deben asumir entonces como bases para que cada persona docente piense y elabore su didáctica en función de las necesidades concretas. Se debe recalcar que estos patrones por sí mismos no son estrategias didácticas, sino elementos discursivos que pueden ayudar a crearlas o ajustar estrategias al contexto. Las estrategias didácticas consisten en una serie estructurada de actividades orientadas por un propósito pedagógico concreto.

Entonces, conviene ahora comentar en forma breve sobre algunas propuestas didácticas ya conocidas, que se estima pueden servir para propiciar el desarrollo integrado de habilidades, dado que se observa un potencial para articular labores propias de la problematización, indagación, análisis y síntesis.

En primer lugar, en el contexto universitario se han implementado dos propuestas, que según Díaz (2009) surgen como producto de la influencia del movimiento de la “escuela nueva o activa”. Se trata de el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje colaborativo. Se hace mención de su origen epistemológico porque están centradas en la persona estudiante y ello implica que la persona docente juega un papel de guía o mediación durante el proceso¹⁷.

¹⁷ Por eso en el párrafo anterior se insiste en la complementariedad de estas, porque mientras que las formas didácticas básicas que fueron expuestas están diri-

El aprendizaje basado en problemas¹⁸, al ser una estrategia que (como su nombre lo sugiere) parte de la determinación de un problema para atender una situación concreta en la que deben vincularse elementos teórico-conceptuales, tiene un gran potencial para articular diferentes habilidades y procedimientos necesarios en la investigación. En primer lugar, la identificación de un problema de corte académico a partir de una situación fáctica se estima que puede contribuir a ejercitar las destrezas para construir problemas de investigación. Seguidamente, esta fase no puede darse sin consultar documentación u otros medios, de tal forma que propicia una valiosa oportunidad para la práctica de labores de indagación. Por último, al ser el objetivo brindar una respuesta a la situación planteada, deben analizarse los diferentes factores conceptuales, fácticos, los datos recuperados y llegar a conclusiones, lo que permite desarrollar habilidades de análisis, síntesis y redacción, entre otras.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo¹⁹ tiene el potencial de ejercitar el desarrollo de habilidades de pensamiento por medio

gidas a fungir como insumos para que el docente piense en la enseñanza, si bien busca vincular al alumno y convertir el proceso en bidireccional y no unilateral, a la postre hay un énfasis en el docente. En esta parte, se ofrecen sugerencias para vincular a la persona estudiante, pero atribuyéndole aún más protagonismo, tal como lo plantea el activismo.

¹⁸ En la literatura pueden encontrarse diversos ejemplos de su aplicación en el campo jurídico: Sánchez (2017) relata la aplicación del ABP en una modalidad híbrida (B-learning), Amado et al (2021) refieren la aplicación del ABP en la enseñanza del Derecho Procesal Penal. Aunque no es un trabajo que verse directamente sobre su impacto en la investigación el estudio concluye que promueve habilidades que pueden servir a esta. Vásquez y Restrepo (2021) exponen la utilidad del ABP para la problematización, articulándose con el método clínico. Por otra parte, Jaramillo (2021) refiere que la implementación del aprendizaje basado en proyectos (estrategia semejante al aprendizaje basado en problemas) influyó significativamente en la capacidad de hacer investigación jurídica de la población bajo estudio. Por último, también resulta relevante el trabajo de Cortes-Monroy, et al (2021).

¹⁹ Según la sistematización de la experiencia de la aplicación del aprendizaje colaborativo para el análisis guiado de sentencias judiciales en el curso DE-1120 Razonamiento Jurídico II, Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste, II ciclo lectivo 2021 realizada por el autor (Baltodano, 2022), el estudiantado refirió que la estrategia les ayudó a desarrollar habilidades básicas para la investigación. Por otra parte, Duque de Herrera (2017) expone los resultados del desarrollo de habilidades para la investigación a través de la implementación del aprendizaje colaborativo.

del fomento de un diálogo entre pares. Es decir, si se aplican los principios del diálogo antes analizados, se pueden emplear estrategias con este enfoque para propiciar intercambios significativos entre grupos de estudiantes y podría estimularse el desarrollo de habilidades cognitivas como análisis, síntesis y argumentación. La posibilidad de que existan puntos de vista divergentes y la necesidad de llegar a consensos pueden llevar a que las personas integrantes del grupo deban defender una tesis (argumentar), “negociar significados”, como señala Sanjurjo (2005), o bien apoyarse mutuamente para entender conceptos²⁰.

Existen otras estrategias, como la elaboración de ensayos académicos, que al igual que con el ABP, se estima que posee el potencial de articular el desarrollo de habilidades concernientes a las diferentes fases del proceso investigativo, ello porque permite a la persona estudiante determinar un problema, indagar, analizar y sintetizar. El ensayo permite fomentar el aprendizaje de la redacción académica y la argumentación contextualizada a la investigación.

Cabe destacar que, independientemente de la estrategia que se implemente, para mejores resultados es importante que se tomen algunas consideraciones, por ejemplo: brindar especificaciones lo más claras y detalladas posibles, ofrecer acompañamiento durante el proceso y articular la estrategia con la evaluación, ello a través del diseño de instrumentos que permitan una apropiada retroalimentación y calificación del trabajo realizado, entre otras recomendaciones.

Se aclara que pueden encontrarse otras estrategias didácticas que pueden contribuir a estos fines, o bien, también es posible a través de las formas didácticas expuestas crear nuevas. Lo que en definitiva se desea posicionar es la necesidad de orientar la didáctica hacia la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan llevar a cabo procesos relacionados con la investigación.

Por último, se sugiere considerar como insumo para la planificación e integración curricular que las actividades se lleven a cabo

²⁰ Para que esto sea posible, la persona docente debe diseñar la estrategia de tal modo que se propicien estos intercambios.

en forma transversal y progresiva durante los espacios curriculares. A continuación, se expondrán algunos principios sobre estos atributos.

La transversalidad es necesaria porque las capacidades investigativas no pueden desarrollarse mediante esfuerzos aislados, sino que deben ser constantes y programáticos²¹. Entonces, conviene aclarar que no se trata de instruir la realización (masiva) de trabajos de investigación concentrados en la mera recopilación a lo largo de los diferentes niveles, sino una propuesta más integral. Es decir, como se ha expuesto, la implementación de estrategias didácticas, especialmente concentradas en el aprendizaje, que se complementen con ejercicios pensados para fomentar individual o articuladamente habilidades necesarias para la problematización, indagación, análisis y síntesis. Asimismo, como se introdujo párrafos atrás, es deseable que se piense en instrumentos de evaluación idóneos y compatibles con las estrategias didácticas empleadas.

En relación con la progresividad²², esta supone que el nivel de complejidad y abstracción debe aumentar gradualmente conforme al avance en la malla curricular. Por las condiciones en que egresa la población estudiantil de la secundaria, debe pensarse también en estrategias de acompañamiento para fomentar habilidades y procedimientos elementales como el manejo de recursos bibliográficos de calidad, capacidad para realizar lectura comprensiva y analítica, argumentación y redacción académica, entre otros. En otras palabras, se sugiere que en los primeros niveles se lleve a cabo un proceso propedéutico, de modo que se prepare al estudiantado para las actividades de mayor complejidad durante el resto de la formación.

A modo de ejemplo, en la siguiente tabla se propone un esquema sobre lo que se ha señalado anteriormente:

²¹ Sobre este particular, por ejemplo, Figueroa (2020, p.252) refiere que iniciar con el desarrollo de actividades para la promoción de habilidades investigativas desde el inicio de la formación contribuye a que estos esfuerzos sean sistemáticos y progresivos. No obstante, se estima oportuno señalar que la propuesta en el texto referenciado, a diferencia de este trabajo, no plantea una estrategia de integración curricular sino extracurricular (ver p. 245).

²² Esta noción coincide, al menos en lo que respecta a progresividad, a la propuesta de “terciles” que plantea Figueroa (2020), por lo demás se reitera la distinción antes mencionada.

TABLA 5

EJEMPLO DE SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES SEGÚN NIVEL CURRICULAR

Algunos tipos de actividades propuestas	Niveles curriculares		
	Inicial	Medio	Avanzado
Ejercicios para fomentar la lectura comprensiva y analítica, organización y esquematización de las ideas, por ejemplo, a través de guías de lectura, fichas, mapas mentales, esquemas, entre otras.	x		
Ejercicios para promover la indagación en fuentes académicas, la aplicación de criterios para seleccionar información confiable, acopio y sistematización de datos recuperados.	x	x	
Ejercicios para fomentar la problematización, preferiblemente a partir de los contenidos sustantivos de los cursos. Debe incentivarse la consulta de fuentes de calidad para articularla con la indagación.	x	x	x
Estrategias para el desarrollo articulado de habilidades, por ejemplo: estudio de casos y ejemplos, análisis guiado de jurisprudencia, aprendizaje basado en problemas, ensayos cortos u otras semejantes ²³ .	x	x	x

Nota: elaboración propia. En esta tabla se ilustran ideas desarrolladas anteriormente, considérense las referencias correspondientes.

Según puede observarse, se ha partido de lo general hacia lo complejo. En primer lugar, se proponen actividades relacionadas con la lectura, porque para investigar se debe aprender a leer sistemáticamente y más allá de lo superficial. Por otra parte, debe enseñarse a localizar información de buenas fuentes y sobre todo a distinguir qué las caracteriza de acuerdo con los criterios académicos. Una vez que se conoce lo anterior, se puede pasar a la problematización, primero con el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y segundo articularla con la labor heurística (indagar, leer y comprender, problematizar). Esto es fundamental para aprender a encontrar un problema de investi-

²³No se descarta la aplicación de este tipo de estrategias en el nivel inicial, pero se aclara que podría demandar más orientación por parte de la persona docente. Es decir, quizás ello requiera de un mayor acompañamiento y el desarrollo previo de actividades y ejercicios como los planteados en los primeros puntos del cuadro.

gación. Posteriormente, puede avanzarse hacia actividades de corte integrador, que durante un mismo espacio curricular vinculen problematización, indagación, análisis y síntesis, para ello pueden ser de utilidad estrategias como el ABP, el ensayo, o cualquier otra que tenga el potencial de involucrar todas estas esferas.

Se destaca que esta es una idea muy básica, concentrada principalmente en la didáctica, hay más elementos que desde otro enfoque podrían considerarse, no obstante, por el énfasis de este trabajo se abarcan principalmente los expuestos.

Después de las consideraciones anteriores, conviene agregar que la integración curricular de la investigación requiere que la toma de decisiones que se haga en cada espacio curricular esté orientada desde una perspectiva general, lo que significa que no sólo es responsabilidad de cada persona docente, sino que deben también implementarse estrategias que permitan un desarrollo integrado de las acciones propuestas, esto a través de la gestión académica y curricular.

Conclusión

En primer lugar, debe señalarse que lo expuesto en este trabajo no pretende presentarse como una ruta definitiva para enseñar a investigar, a lo sumo como algunas notas para conformar un itinerario. Ello porque se sabe que esta labor, por su diversidad y complejidad sólo se perfecciona con el tiempo y la práctica, de ahí que en la bibliografía sea común encontrarse con la sentencia que reza “aprender a investigar se aprende investigando”. Lo que principalmente se pretende defender es la necesidad y pertinencia de propiciar el desarrollo de conocimientos, actitudes, pero sobre todo, habilidades para la investigación durante el proceso educativo. Por ello, modestamente se ofrecen algunos elementos que se estiman útiles para motivar una discusión más profunda.

Enseñar a investigar requiere primero enseñar a pensar y a conocer o, dicho de otro modo, a interactuar con el conocimiento jurídico para aprender a construirlo y reconstruirlo, lo cual sería imposible al margen de la problematización y la duda genuina, dado que es la vía regia para el sano cuestionamiento de los contenidos y su realidad. Resulta primordial, entonces, guiar a la persona estudiante en el camino de aprender a conocer, comprender, cues-

tionar, indagar, analizar y otros procedimientos cognitivos que constituyen una base para enfrentarse al quehacer investigativo.

Sin embargo, una de las consecuencias de las prácticas pedagógicas tradicionales en el derecho centradas en la enseñanza ha sido constituirse en limitante para lo anterior. Aunque parte de la respuesta ante esta problemática ha sido promover un rol activo de las personas estudiantes en el proceso educativo, se hace hincapié en que esta labor debe trascender la dimensión estética o metodológica. Como se expuso, si bien se cree que los aportes del constructivismo como teoría del aprendizaje son valiosos para superar esa linealidad y darle más bien un giro al proceso hacia lo dialógico, el sentido de esto último debe entenderse conforme a la pedagogía crítica. De lo contrario, se podría correr el riesgo de caer en modificaciones de corte meramente cosmético. Es por esto que se invita a reflexionar sobre la didáctica, no como un mero conjunto de técnicas, sino a la luz de los fundamentos pedagógicos que la condicionan, para orientarla genuinamente hacia las necesidades expuestas.

Por tales razones, al concebir el currículo como un constructo complejo y a los contenidos como más que un listado de temas, se postula que, para la integración curricular de la investigación, deben trascenderse los formalismos y complementar los conocimientos sobre su metodología, con el desarrollo transversal y progresivo de los aspectos examinados. Todo ello, como se puntualizó, entendiendo la investigación desde las características de la disciplina y sus objetos de estudio.

Esto supone diversos retos epistemológicos, pedagógicos y de gestión académica, por mencionar algunas de las categorías más relevantes. Resulta indispensable la disposición a ver con mirada crítica el conocimiento jurídico, reflexionar sobre la propia praxis pedagógica y el rol de los actores en el proceso educativo, así como articular esfuerzos y consensuar perspectivas.

Es pertinente también apostar por el fortalecimiento de líneas de investigación sobre la didáctica del derecho, que propicien una reflexión sistemática y continua que permita conducir su mejora desde las particularidades disciplinares.

Referencias

- Alemán, T. y Díaz, P. (2013) La gestión curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. En Londoño, B. et al. (Ed.), *Tendencias de la enseñanza y de la investigación en derecho* (pp. 109-140). Ediciones UNAULA.
- Alonso, P. (2013). La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional. *Revista Nuevo Humanismo*, 1(1). <https://doi.org/10.15359/rnh.1-1.4>
- Álvarez, L. (2019). Conocimiento jurídico e intervención profesional: Elementos para pensar la investigación del derecho en la actualidad. *Derecho y Ciencias Sociales*, 20, 23-32. <https://doi.org/10.24215/18522971e046>
- Amado L., Berrospi, R. y Sánchez, R. (2022). *El uso del ABP en la competencia conocimiento del derecho y destreza legal de los estudiantes de Derecho Procesal Penal I en la Universidad Continental* [Tesis de maestría, inédita, Universidad Continental]. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/10765>
- Baltodano, J. D. (2022). *Estudio de resoluciones judiciales como estrategia didáctica para el aprendizaje colaborativo sobre los fundamentos de la interpretación y argumentación jurídica* [Manuscrito inédito].
- Barrère, M. (2018). La investigación jurídica desde una perspectiva contra-hegemónica: Los TFG y TFM desde la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la UPV/EHU. *Oñati Socio-legal Series*, 8(4), 555-572. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0951>
- Berger, P y Luckmann, T (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Editorial El Ateneo.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel S.A.
- Cardineux, N. (2008). La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho. *Academia*, 12, 241-255. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/la-articulacion-entre-ensenanza-e-investigacion-del-derecho.pdf

- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001) Vygotsky enfoque sociocultural. *Educere*, 13(5). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cortes-Monroy de la Fuente, J., Morales Acosta, G. y Cortes-Monroy Fernández, J. (2021). Simulación de Juicios con Casos Reales: Competencias Comunicativas en la Argumentación Jurídica. *Revista de Educación*, 1(32), pp. 187-194. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-326>
- Díaz, A (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.
- Duque De Herrera, M. (2017). Aprendizaje Colaborativo En El Estudio Del Derecho De Sociedades. Universidad Católica de Colombia. Colección JUS Privado. Web.
- Figueroa, M. (2020). El aprendizaje basado en investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el derecho: Una experiencia extracurricular en proceso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 237-259. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54858>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. et al. (Eds.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 21-43). Ediciones Morata.
- Haba, E. P. (1984). Ciencia Jurídica: ¿qué “ciencia”? (El Derecho como ciencia: una cuestión de métodos)”. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 51, 11-35. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/juridicas/article/view/17152>
- Haba, E. P. (2006). ¿Puede el jurista discurrir como un científico social? *Revista de Ciencias Sociales* 113 (14) 37-54. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS113_114/03HABA.pdf
- Haba, E. P. (2007). “Métodos” para la investigación jurídica: ¡un cuentito más! Primera parte. *Estudios de Derecho*, 64(144), 123–145. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/2528>
- Haba, E. P. (2012). *Metodología (realista) del derecho: claves para el razonamiento jurídico de visión social práctica*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hernández, J. (2019). Metodología crítica para la investigación científica del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 81-96. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55309>

- Íñigo, E. y Sánchez, P. (2014). Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho (Penal). *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (9), 9-22. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2014.v0i9.7728>
- Jaramillo, E. (2021). *Aplicación del aprendizaje orientado por proyectos en la capacidad de investigación jurídica en estudiantes universitarios de derecho ambiental de Huancayo* [Tesis de maestría, inédita, Universidad Continental]. <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/9353>
- Morales, J. (2021). Lectura en derecho: sugerencias para guiar al estudiante en su proceso formativo y en la apropiación del conocimiento. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (2), 227-246. DOI: www.doi.org/10.36390/telos232.03
- Moreno, M (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>
- Nieto, A. (2007). *Crítica de la razón jurídica*. Editorial Trotta S.A.
- Piedra, L.A. (2014). *Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario*. Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, W. (2016). El legado de Vygotski a la investigación psicoeducativa y su proyección en América Latina. En D'Antoni (ed.), *M. Vygotski: su legado en la investigación en América Latina* (pp. 25-50). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, C. (2017). Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en derecho a nivel especialidad de la UNAM. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 254-297. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46256>
- Sánchez, M. (2011). La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 14, 317-358. <http://www.rtfed.es/numero14/11-14.pdf>

- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Autónoma de México.
- Sanjurjo, L. (2005). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vásquez, J. y Restrepo, Á. (2021). Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) - Investigación: Integración para la educación jurídica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 431-451. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100431>
- Velázquez, M., Abreu, M. y Peralta, M. (2020). La epistemología y la metodología de la investigación en la carrera de Derecho. *Revista Conrado*, 16(S 1), 95-102. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1527/1511>