

Formación para la investigación en el campo del derecho

Una aproximación a las Prácticas Educativas: la asignatura “Epistemología y Metodología de la Investigación” del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

JOSÉ ORLER*

...en el discurso universitario el poder del amo se encubre con la pretensión del saber como dominante y conocemos las atrocidades que se cometen desde ese lugar. Una apertura allí, implica la posibilidad de constitución de una forma de Escuela donde sus bordes y sus saberes vuelven a interrogarse cada vez...

Carola Orler**

1. ANTECEDENTES

En el actual debate académico en nuestras facultades de Derecho, la promoción de la investigación constituye un eje central que goza de generalizado consenso institucional.

La tradición académica que caracterizó el modelo de enseñanza del derecho en los claustros universitarios de nuestro país a lo largo de su historia ha consolidado a la investigación como actividad indispensable

* Docente e investigador. Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata. Jefe de trabajos prácticos de “Epistemología y Metodología de la Investigación” en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires.

** “Psicólogos graduados en la Universidad Bolivariana”, en *Puerco ESPIN, Revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana*, 2001.

e inherente a estas instituciones de educación superior, que tienen como misión fundamental “...la promoción de la investigación científica...”

Estanislao Zeballos, primera autoridad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires electo por el movimiento Reformista de 1918, lo decía parecido, al caracterizar la facultad como un *gabinete de investigación* (Tulio Ortiz, 2009).

Según surge del Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires (cuyos lineamientos generales se ven plasmados también en las reglamentaciones de las principales universidades del país),

La Universidad contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística. La Universidad –agrega– forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad.

El citado estatuto universitario afirma: “Se considera a la investigación como una actividad normal inherente a la condición de docente universitario. Se procura incrementar la investigación en la medida en que se logre disponer de adecuados recursos presupuestarios. La investigación se efectúa en todas las Facultades o departamentos”.

Esta importancia en la articulación entre docencia e investigación incluso excede el campo de acción de las universidades para transformarse en una política estatal generalizada. La Ley de Educación Superior 24.521 formula como objetivos de la Educación Superior: a) formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; b) preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; c) promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional fija como uno de los objetivos de la política educativa nacional “promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar re-

flexivamente en la sociedad contemporánea”. Y entre los objetivos de la política nacional de formación docente establece el de “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

Un proyecto curricular de enseñanza del derecho no puede ser ajeno a todas estas definiciones. Se deben tomar decisiones que excedan la determinación de los contenidos informativos, las habilidades y las estrategias docentes y de enseñanza, debiendo promover, además, sólidos vínculos entre las funciones de docencia, investigación y extensión.

En la misma línea deberían encontrarse las políticas de formación docente en la disciplina jurídica: según los alcances del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el perfil del egresado abarca entre sus competencias: “Posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas relativas al área de formación ética y ciudadana, y apropiarse de herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior”.

El Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas, por su parte, así lo ha entendido. En su documento “Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de la enseñanza-docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas” afirma de manera terminante que las universidades que “...reducen su actividad a la enseñanza y no producen conocimiento...” no son tales: “...utilizan esta denominación de manera ilegítima...”

En el acápite “Estándares para la autoevaluación de la Investigación Científica” especifica: “La Facultad o Unidad Académica promueve y ejecuta las actividades de investigación como uno de los aspectos privilegiados de sus políticas institucionales” (pto. 2) y que “Las políticas institucionales de investigación que desarrolla la Unidad Académica están articuladas estrechamente con la formación y actualización de los docentes, con el perfeccionamiento de los graduados, y promueven la

elevación de la calidad académica de las actividades de enseñanza de grado y posgrado..." (pto. 4).

Esta jerarquización de las actividades de Investigación Científica constituye un modo de institucionalización en lo discursivo del debate que desde hace algunas décadas se viene dando en torno a esta cuestión y de los estudios al respecto.

2. EL PROBLEMA

En síntesis, hemos dado cuenta de los consensos básicos existentes, particularmente los que han sido plasmados en normativa vigente. Podemos afirmar que las declamaciones acerca de la necesidad de que los profesores se hallen en condiciones de articular docencia e investigación y que tal articulación constituya el nódulo central del fenómeno educativo, forman parte incuestionable del actual discurso imperante en nuestras instituciones de formación universitaria.

Sin embargo, demasiados hilos se deshilvanan de lo dicho. Tales consensos operan, a esta altura de las circunstancias, apenas como módicos puntos de partida. Los interrogantes aún son muchos, y uno de ellos ocupa los desvelos de la comunidad académica, y la nuestra de modo particular: ¿Cómo debe instrumentarse tal articulación?

La pregunta acerca de cómo implementar el deseado paradigma deviene medular, pero se bifurca en otras múltiples: ¿Qué experiencias/prácticas pueden revisarse al respecto?, ¿qué evaluación crítica puede hacerse de ellas?, ¿cuáles son sus limitaciones y sus fortalezas?, ¿qué modelos de enseñanza-aprendizaje ponen en juego?, ¿qué relación docente-alumno importan?, ¿qué presupuestos pedagógicos y didácticos conllevan?, ¿qué formas de evaluación? Por otra parte, ¿qué relaciones con el contexto social e institucional?, y ¿qué relaciones ciencia-técnica-sociedad suponen?, ¿qué relación con las tradiciones cognitivas de la disciplina despliegan?, ¿qué perfil de graduado contribuyen a formar?

El problema de cómo se enseña a investigar atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de enseñanza superior en Ciencias Sociales en nuestro país y Latinoamérica (C. Nino, E. Zannoni, N. Spolansky, J. Cueto Rúa, C. Floria, 1984; M. Böhmer, 2003; M. A.

Ciuro Caldani, 2003; L. Stenhouse, 1987; A. Eichelbaum de Babini, 1991; F. Schuster, N. Giarraca, S. Aparicio, J. Chiaramonte, B. Sarlo, 1995; M. Gibbons, 1997; V. Kluger, 2004; C. Wainerman, R. Sautu, 1998; R. Rojas Soriano, 2000; G. Ruiz, 2002; N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari, G. Ruiz, C. Bianco, G. Álvarez, V. Starowlansky, 2005; N. Cardinaux, M. González, 2003; B. de S. Santos, 2005; entre otros).

El documento ya citado del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas lo resume del siguiente modo: "...la investigación tiene que ocupar un importante lugar junto con la docencia y algún tipo de articulación entre ambas debe plantearse y resolverse..."

Sin embargo, muchas y diversas son las dificultades que pueden enumerarse al respecto. El diagnóstico efectuado por Fernández Lamarra (2008) con relación a las universidades en nuestro país cabe perfectamente para caracterizar la realidad de la investigación en las Facultades de Derecho.

Enuncia la cuestión referida a la "falta de articulación entre docencia e investigación", enumerando además: problemas para definir políticas institucionales de investigación; fuertes limitaciones en la disponibilidad de recursos académicos (falta de dedicaciones) y de apoyo (falta de recursos materiales y financieros, etc.); insuficiente articulación entre diferentes unidades y proyectos de investigación; falta de consolidación de los grupos de investigación existentes e insuficiente acompañamiento para la formación de nuevos grupos; insuficiente formación en investigación de muchos docentes-investigadores; entre otros.

3. LAS ESTRATEGIAS DE ABORDAJE CONOCIDAS

Nancy Cardinaux parece recoger el guante problematizando la cuestión. En *La articulación entre enseñanza e investigación del derecho* (2008) afirma que históricamente se han seguido para ello "...dos caminos que pueden ser compatibilizados...": el primero es insertar al alumno en proyectos de investigación en carácter de becarios, aprendices o pasantes; el segundo, más específico, es crear un espacio curricular propio. En la tensión entre ambas alternativas se ubican las experiencias empíricas y los debates teóricos respecto de la cuestión, en la actualidad.

La primera vía de las enunciadas quizás abreve en aquella iniciática sentencia comtiana que corrió como un legado hasta nuestros días: "...El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea..." (Comte, 1926). En nuestro país, particularmente desde las primeras experiencias llevadas adelante por Gino Germani al crear la carrera de Sociología en la UBA, ése ha sido el "modelo" implementado. La formación de investigadores se hace en la "pedagogía del silencio", como la denomina Bourdieu:

"...una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos; el espacio de la pedagogía del silencio, que da un lugar débil a la explicitación, a los temas transmitidos, es sin duda, cada vez más grande en una ciencia en la que los contenidos, los saberes, los modos de pensar y de actuar son menos explícitos, menos codificados..." (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Esa tradición parece imponerse en nuestras Facultades de Derecho. Concentra alrededor de un proyecto de investigación determinado a alumnos y docentes, siendo los cursos y seminarios de metodología de carácter complementario. Es el viejo aserto que sostiene que a investigar sólo se aprende investigando y contradice las potencialidades de cursos de metodología o seminarios de investigación que impostan esas actividades.

Sin embargo, las transformaciones que viene evidenciando la universidad argentina desde fines del siglo pasado parecen obligar a una revisión de tal estrategia. Efectivamente, la masividad que ha adquirido la enseñanza universitaria, fundamentalmente a partir de la recuperación de la democracia en el año 1983, pone en evidencia la escasez de grupos de investigación y de presupuesto para dar lugar a esas instancias de formación de investigadores. Los proyectos de investigación, pocos y escasos en recursos y financiamiento, no son suficientes para que los alumnos que nuestras Facultades de Derecho reciben cada año puedan integrarse efectivamente a los equipos de investigación. La segunda vía es lo que ha sucedido en algunas carreras y en particular en los estudios de posgrado de Derecho. El formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación.

El sistema tiene un mayor nivel de implementación. Comenzó con la oferta académica de posgrado, de la mano del requerimiento de producción de tesis y tesinas para aprobar Especializaciones, Maestrías y Doctorados, normado por CONEAU.

Pero esta alternativa reconoce una dificultad operativa no menor en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de Derecho. Éstos, mayoritariamente, no tienen experiencia alguna en investigación y tampoco una dedicación exclusiva a la tarea docente. Tales carencias tornan al menos muy dificultosa la enseñanza de contenidos y destrezas que no son propios de su profesión y a los que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse por cuanto su ocupación principal no es la docencia sino el ejercicio profesional.

No obstante ello, actualmente parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares en los estudios de grado en las distintas Facultades y Carreras de las Universidades de Derecho de nuestro país. Los mismos, con diversas características, jerarquías y requerimientos, asumen la tarea de formación en la producción de conocimiento. Al respecto, Cardinaux (ob. cit.) advierte: "...no contamos con trabajos de investigación que nos permitan tasar su eficacia..."

4. LA ASIGNATURA "EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN" EN EL PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

El Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires constituye un caso de la segunda estrategia reseñada.

Efectivamente, se creó la asignatura "Epistemología y Metodología de la Investigación" asignándose una Cátedra con dos Comisiones, cada una de ellas con tres (3) horas prácticas (obligatorias) y una y media (1 y 1/2) hora teórica (de asistencia no obligatoria) de carga semanal. Su extensión es cuatrimestral. Cinco cuatrimestres, sumados al que se halla en curso, han sido dictados. Quien suscribe el presente proyecto se desempeña como jefe de Trabajos Prácticos en la Comisión nro. 1.

El programa se estructura en dos partes: una dedicada al estudio de la base epistemológica del conocimiento científico y otra a la metodología de la investigación. Se prevé el desarrollo de ambas partes en paralelo y de manera integrada a partir de explicitar que "...cualquier decisión tomada en el área epistemológica impacta sobre las técnicas implementadas, así como la elección de una técnica en particular supone la adscripción o crítica a alguna teoría epistemológica..."

Los objetivos que se mencionan puntualmente para cada uno de los ejes temáticos mencionados son: "Conocer las principales corrientes epistemológicas y su aplicación al área de las ciencias sociales"; "Tomar posición crítica..." respecto de las mismas y "...evaluar su impacto sobre las investigaciones educativas..."

Además, "Formular proyectos de investigación..."; "Desarrollar las habilidades básicas en el manejo de las técnicas cuantitativas y cualitativas aplicables a las investigaciones sociales" y "Evaluar el grado de confiabilidad..." de esas investigaciones.

El objeto principal de la materia es enunciado del siguiente modo: "...proporcionar los conocimientos básicos y desarrollar las habilidades que permitirán al futuro docente evaluar el grado de confiabilidad del conocimiento que enseña..."¹

Quienes estamos a cargo de la asignatura en cuestión, intentamos asumirla en el marco del proyecto institucional referido (ver *Antecedentes*), y con el encuadre teórico de las actuales corrientes de pensamiento, que conciben las prácticas educativas como instancias de interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de producción de conocimiento.

Se trata de los *enfoques socioculturales* al estilo de Brown, Collins y Duguid (1989), como también de la *cognición situada*, según lo propone Díaz Barriga (2006; 2008). César Coll y Emilio Sánchez (2008) así lo expresan, advirtiendo acerca de

"...la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que

¹ Programa de Epistemología y Metodología de la Investigación, *Presentación*, pp. 1 a 9. Profesora titular Nancy Cardinaux.

la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento..." y apuntando que "...cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia..."

De este modo, la práctica educativa se concibe como una invaluable fuente de producción de conocimiento, y por consiguiente, el docente debe ser alguien en condiciones de impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto como de conducir el proceso de investigación referido a esa práctica.

5. NUESTRA INDAGACIÓN. METODOLOGÍA. AVANCES

Nuestra indagación tiene por objeto relevar en los alumnos: 1. Antecedentes e interés en realizar investigación; 2. Percepciones y creencias referidas a la relación Docencia-Investigación; 3. Autoevaluación en relación con los objetivos planteados para la asignatura, y 4. Dificultades organizativas y cognoscitivas en el cursado de la asignatura.

Optamos por una estrategia cuantitativa para una primera aproximación exploratoria al objeto de estudio: al finalizar cada cuatrimestre se aplica un cuestionario, autoadministrado, de preguntas abiertas, poscodificadas.

Referiremos apenas algunos datos salientes de la información recogida con el instrumento mencionado en los tres primeros cuatrimestres de dictado de la materia -a modo de informe de avance- con relación a los dos primeros ítems mencionados, vinculados a aspectos *motivacionales* del proceso enseñanza-aprendizaje.

La centralidad de tal aspecto apuntada por Pintrich (1993), Driver (1989), Carretero (1993), Limón y Carretero (1997), entre otros, nos lleva a intentar "mirar" la cuestión referida a expectativas y motivaciones, a partir del precepto de que el interés por el objeto de conocimiento es condición de posibilidad excluyente de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

Un total de 69 alumnos repartidos en tres cuatrimestres sucesivos de 29, 22 y 18 alumnos respondieron el cuestionario. A efectos del presente

informe y de manera provisoria, lo trataremos como un universo único, si bien entendemos que ello resulta impropio, dadas las características particulares y diversas de cada cuatrimestre y cada grupo.

El perfil general indica que la distribución por sexo se da en partes casi iguales (37 M y 32 F), y el promedio etario supera los 30 años. Casi la totalidad son abogados (61), la mayoría de ellos se desempeña en relación de dependencia en el sector público y pocos ejercen la profesión en forma libre. Asimismo, son 17 los que manifiestan tener alguna práctica o experiencia docente (profesores de enseñanza media y auxiliares docentes universitarios).

El primero de los objetivos de relevamiento –antecedentes e interés de los alumnos en realizar investigación– fue planteado en dos preguntas sencillas y directas: *¿Ha realizado investigación? ¿Le interesa investigar?* Las negativas son casi totales en la primera pregunta, y tantas como ellas son las respuestas positivas a la segunda pregunta.

Apenas un par de estudiantes consignaron haber investigado. En cuanto al interés por investigar, parece generalizado, resultando excepcionales las negativas. Sin embargo, tal información debe cotejarse con las razones que los estudiantes esgrimen para fundamentar dicho interés (la pregunta en cuestión se completa con un “*¿Por qué?*” que apunta a que se expliciten los fundamentos de la respuesta) y que seguramente aportará datos de interés.

En cuanto a las percepciones y creencias referidas a la relación Docencia-Investigación, la opinión de los alumnos se recogió con dos preguntas, relativas a “si necesariamente van unidos los roles de docente e investigador” y “si aprender a diseñar proyectos de investigación puede servir de insumo para la tarea docente”.

La casi totalidad de alumnos respondió que “no necesariamente” van unidos esos roles, aunque también un número importante de ellos afirma que, efectivamente, la adquisición de habilidades de investigación puede servir de insumo para la tarea docente.

Se advierte de este modo un imaginario que relativiza lo inescindible de la dualidad enseñar-investigar. Ambas tareas se presentan como de diversa naturaleza y, en todo caso, la investigación aparece como un quehacer “interesante” que puede complementar y mejorar la docencia.

6. CONCLUSIONES QUE NO SON TALES

La asignatura “Epistemología y Metodología de la Investigación”, del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, constituye un modo de articulación de la relación Docencia-Investigación, con pretensiones de aportar a la formación de competencias investigativas en nuestro campo disciplinar. El presente informe es el resultado de iniciales cavilaciones que nos ocupan y nos impulsan a constituir la en nuestro objeto de estudio, a modo de tentativa de reflexión crítica sobre las propias prácticas.

Lejos de intenciones conclusivas, esta comunicación tiene por objeto compartir la divergencia advertida entre el discurso institucional y las representaciones que los alumnos del Profesorado en Ciencias Jurídicas sostienen, con relación a la articulación entre Docencia e Investigación, a saber: la investigación constituye una tarea que la mayoría no ha tenido oportunidad de experimentar pero que se les presenta como interesante y atractiva. Sin embargo, la misma es percibida como distinta de la tarea educativa, y en el mejor de los casos, apenas como un complemento de la misma.

Todo indicaría, entonces, que el proceso de *cambio representacional* (Pozzo, 2009) que requiere la adquisición de competencias investigativas en el campo del Derecho marcha por carriles disímiles al que las adscripciones institucionales y normativas remiten. Por otra parte, no se puede dejar de observar que las modificaciones en las formas de representar y concebir el mundo, que hagan posibles nuevas formas de conocimiento alejadas de la inmediatez y la naturalidad, requieren de esfuerzos que exceden, y en mucho, la experiencia áulica.

Coll y Sánchez (2008) lo expresan de este modo: “Lo que sucede en el aula es, en buena medida, el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles...” y agregan que las prácticas educativas “...no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse en forma plena al margen de los contextos socioinstitucionales en los que tienen lugar...”

Un recorrido por las tradiciones disciplinares del Derecho que jerarquizan el ejercicio profesional y lo conciben como instancia apenas aplicacionista de conocimientos generados en otros ámbitos, y la con-

vergencia con análogas representaciones de la tarea docente, cuyo desfase del volumen y la finura de los recursos pedagógicos y didácticos producidos por la investigación educativa resulta proverbial, quizás nos permita ir aproximando elementos de comprensión a una cuestión que reclama su lugar en la agenda.

BIBLIOGRAFÍA

- AGULLA, J. y A. KUNZ, *El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión*, Buenos Aires, Cristal, 1990.
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1979.
- BÖHMER, M., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- BOURDIEU, P., "Elementos para una sociología del campo jurídico", en *La fuerza del Derecho*, Bogotá, Uniandes, 2000.
- BROWN, COLLINS y DUGUID, "Situated Cognition and the Cultural of Learning", en *Educational Researcher*, nro. 18 (1), 1989.
- CALDERARI, M. y P. FUNES, *Escenas reformistas*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- CARDINAUX, N., "La articulación entre enseñanza e investigación del derecho", en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, UNLP, 2008.
- CARDINAUX, CLÉRICO, MOLINARI y RUIZ, *De cursos y de formaciones docentes*, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- CARRETERO, M., *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- COLL, C. y E. SÁNCHEZ, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en *Revista de Educación*, nro. 346, mayo-agosto de 2008.
- COMTE, A., *Cours de Philosophie Positive*, Paris, Garnier, 1926.
- CUETO RÚA, J., "El buen profesor de derecho", en *La Ley* 1989-E.
- DEL MAZO, G., *Reforma universitaria y cultura nacional*, Buenos Aires, Raigal, 1955.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006.
- *Ciclo de conferencias*, Argentina, Fedun, 2008.
- DRIVER, R., *Las ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Madrid, Morata/MEC, 1989.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- *Los procesos de gestión en las universidades argentinas. Principales problemas*, UNTREF, 2008.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- GIBBONS, M., *La nueva producción de conocimiento*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- GRAMSCI, A., *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Península, 1972.
- *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara, 1981.
- HALPERIN DONGHI, T., *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- LIMÓN, M. y M. CARRETERO, “Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?”, en *Construir y enseñar ciencias experimentales*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- LISTA, C., “La investigación en la formación de los abogados. Reflexiones críticas”, en *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, UNLP, 2008.
- NINO, C., E. ZANONI, N. SPOLANSKY, J. CUETO RÚA y C. FLORIA, “Propuesta del Plan de Estudios”, en *La Gaceta de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, nro. 0, Buenos Aires, 1984.
- ORLER, J. y S. VARELA, *Metodología de la Investigación Científica en el campo del Derecho*, La Plata, Editorial de la UNLP, junio de 2008.
- ORTIZ, T., *Sinopsis sobre la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*, Página Web de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2009.
- PINTRICH, MARX y BOYLE, “Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change”, en *Review of Educational Research*, vol. 63, 1993.
- POZZO, J. I., “La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional”, en *Investigações em Ensino de Ciências*.
- ROJAS SORIANO, R., *Formación de investigadores educativos*, México, Plaza y Valdes, 2000.
- RUIZ, G., “La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, nro. 185, México, UNAM, 2002.

SANTOS, B. de S., *La universidad en el siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

SCHUSTER, F., N. GIARRACA, S. APARICIO, J. CHIARAMONTE y B. SARLO, *El oficio del investigador*, Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Homo Sapiens, 1995.

STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984.

– *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.