

Experiencias de investigación con estudiantes de Derecho

Compiladoras

M. Angela Amante y Andrea L. Gaston



Amante, M. Angela

Experiencias de investigación con estudiantes de Derecho / M. Angela Amante;
Andrea L. Gastrón. - 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Editorial FEDUN, 2023. Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3640-47-6

1. Estrategias de la Investigación. 2. Educación Universitaria. 3. Estrategias
de la Educación. I. Gastrón, Andrea L. II. Título.

CDD 340.072

Equipo Editorial

Director Editorial: Daniel Ricci

Director Ejecutivo: Claudio Di Tocco

Coordinación Editorial: Miguel Petridis

Prensa Editorial: Adrián Cioffi

Asistencia de Producción: Julián Talledo

Diseño y maquetación: Lorena Bufidis

©2024 Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta
publicación pueden reproducirse, en ninguna forma, ni por ningún
medio, sin previa autorización escrita del editor.

©Editorial Fedun

www.fedun.com.ar/editorial-fedun

Azcuénaga 770, CABA. Tel. (011) 4961-9132/5834

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que establece la ley 11.723



Experiencias de investigación con estudiantes de Derecho

COMPILADORAS

M. Angela Amante y Andrea L. Gastron

EQUIPO AUTORAL

Docentes de la cátedra 14 B1, Metodología de la Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y de la cátedra de Derecho de la infancia, Universidad Central de Chile, región de Coquimbo

Editorial

Nos complace particularmente presentar en esta oportunidad este estupendo trabajo original **“Experiencias de investigación con estudiantes de Derecho”**, fruto de la exhaustiva y continua labor de las docentes, M. Angela Amante y Andrea L. Gaston, en el que recogen, sistematizan y socializan la profunda e ininterrumpida experiencia recabada durante años de enseñanza e investigación desde la Cátedra de Metodología de la Investigación, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y de la cátedra de Derecho de la infancia, de la Universidad Central de Chile, de la región de Coquimbo.

En el caso del presente título, **“Experiencias de investigación con estudiantes de Derecho”**, es el resultado de una profunda investigación, de relevancia académica y metodológica, que por un lado, compila los saberes generados por las diversas experiencias pedagógicas y de investigación en derecho con alumnos/as de niveles de enseñanza media y superior, de Argentina y Chile, y por el otro, crea a su vez, teorías que aportan significatividad a la tarea docente como una actividad sustancial de la misma práctica, a modo de análisis de los efectos meta-docentes.

Uno de los principales objetivos de la Federación de Docentes de las Universidades, es acompañar a nuestros docentes en el desarrollo de sus carreras académicas aportando los recursos institucionales para que sus producciones puedan difundirse apropiadamente.

Así pues, la producción de Conocimiento se transforma en un componente básico y central de la función del docente universitario, que adquiere de tal modo un carácter integral, y permite la transferencia de la producción e innovación que se genera en los ámbitos institucionales, promoviendo un continuo desarrollo humano, económico y social.

Es de primordial importancia para la Editorial FEDUN catalizar la publicación y circulación de estos trabajos, pues la accesibilidad al conocimiento es algo que tiene un impacto directo e inmediato en las Condiciones de Trabajo y de producción académica de todos los docentes, y a su vez, refuerza el fuerte compromiso que los mismos docentes de las Universidades Nacionales tienen con la producción del conocimiento.

Este acompañamiento a la producción científica e intelectual y al desarrollo de la carrera académica y de investigación de nuestros docentes, refuerza nuestro compromiso de seguir construyendo día a día, mejores Universidades Nacionales, que levanten al unísono las banderas de la calidad y de la inclusión.

Dr. Daniel Ricci

Secretario General FEDUN

Índice

7 Introducción. *Andrea L. Gastron*

SECCIÓN I **Compartiendo aprendizajes**

- 11 Organizar a la distancia. Experiencia de trabajo de investigación durante el confinamiento. *Marcelo Colosimo*
- 18 Enseñar a investigar en la Facultad de Derecho de la UNLZ. *Mariano Bargeró*
- 23 Situación de adoptabilidad en Lomas de Zamora. *Isabel Cruz Alaca, Maricel Aguirre y Natalia Alegre*
- 28 Reflexiones y desafíos sobre la educación en tiempos de pandemia. *Ana del Valle*
- 34 Enseñar a distancia en la Facultad de Derecho. Un gran desafío aún hoy en proceso. *Ma. Angela Amante*
- 37 Estudiar en la nueva normalidad. *Aníbal Fabian Alexandro*
- 44 La entrevista semiestructurada como metodología de enseñanza del derecho de la infancia. Ciclo de entrevistas de la cátedra de derecho de la infancia Universidad Central de Chile, región de Coquimbo. *Natalia Carolina Moreno Varela*
- 52 Una experiencia de investigación en derecho con estudiantes de un Colegio secundario: aprendizajes y asuntos pendientes. *Andrea L. Gastron*

SECCIÓN II **Compartiendo materiales**

- 71 Metodología. Los Tres Principales Paradigmas. *Alberto Levy Martínez*
- 79 Contextos de la actividad científica. *Ana del Valle y Mariano Bargeró*
- 85 Metodología de la investigación La Idea y el Problema de Investigación. *Alberto Levy Martínez*
- 91 Metodologías cuantitativas y cualitativas en la investigación social. *Ana del Valle y Mariano Bargeró*
- 95 Hipótesis de investigación científica y tipos de investigación. *Mariano Bargeró*
- 99 Las variables en la investigación Definiciones conceptuales y operacionales. Clasificación de variables. *Ana del Valle*
- 104 Unidad de análisis, universo y muestra. *Marcelo Colosimo y Ana del Valle*
- 110 Técnicas de Recolección de Datos. La Encuesta, la Entrevista y la Observación. *Alberto Levy Martínez*

- 116** Las citas y las referencias bibliográficas. Su importancia en las investigaciones científicas en general y en las ciencias sociales y el derecho en particular.
Ma. Angela Amante.

Introducción

Andrea L. Gastron

El libro que aquí introducimos es resultado del trabajo de cátedra en la materia Metodología de la Investigación y de los proyectos LOMASCYT y CINDER 2022-2024, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora N° 272.029/22, y compila reflexiones de docentes e investigadores, que nacen de las experiencias pedagógicas y metodológicas acerca de los mecanismos a través de los cuales se transmiten conocimientos y prácticas investigativas en el campo jurídico.

Estas reflexiones fueron agrupadas según sus contenidos, en dos secciones, ambas tituladas con un mismo verbo: compartir. La decisión no es casual, sino que obedece a una dinámica que refleja, o intenta reflejar, la esencia misma de lo que significa transmitir y recibir conocimientos. Porque ningún conocimiento crece ni se fortalece en la aislada soledad de la torre de marfil, sino por el contrario, a través de una entrega generosa en la comunidad del aula.

La primera sección, que lleva por título “Compartiendo aprendizajes”, está integrada por un total de siete capítulos, a su vez escritos por siete docentes (seis integrantes de la cátedra 14B1 de Metodología de la Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y una colega de la cátedra de Derecho de la infancia, Universidad Central de Chile, región de Coquimbo).

Estos capítulos compilan los saberes generados por diversas experiencias pedagógicas y de investigación en derecho con alumnos/as de niveles de enseñanza media y superior, de Argentina y Chile.

Por su parte, en la segunda sección, “Compartiendo materiales”, encontramos nueve capítulos, a cargo del equipo docente de la materia mencionada, con material que fue concebido especialmente para estudiantes de grado de la carrera de Derecho que se están iniciando en la investigación científica.

Si es cierto que la necesidad tiene cara de hereje, el presente volumen nació a partir de una herejía, de un acto irreverente y, en algún sentido, también ineludible: la necesidad de dar cuenta de las razones y de los mecanismos que encontramos para hacer lo inesperado, aquello que está fuera de cualquier previsibilidad, de toda planificación y de cualquier programa de clases: enseñar a investigar en las facultades de derecho jamás ha sido fácil, pero hacerlo cuando la práctica se aísla y se recluye requiere, sobre todas las cosas, de imaginación.

Acaso porque la hostilidad es el agua en la cual abrevamos en esta parte del mundo signada por desigualdades de toda índole, tomamos aire, inflamamos el pecho y salimos al

ruedo. El escenario estaba, todo él, inmerso en una peste. Era el momento, como decía un colega, del “monocausalismo virósico”, que arrastraba a su paso aquello que encontraba.

Ya que el antes aparecía como un recuerdo lejano, el durante y el después de la pandemia zanjó, pues, el acontecer académico, y a estas huellas las vamos siguiendo todavía. El proceso de enseñanza-aprendizaje fue, como nunca antes, uno solo, porque la circunstancia nos urgía, y esa misma urgencia hoy permanece, incluso hasta para soplarnos al oído las líneas que ahora nos ocupan.

Así, la experiencia inédita nos enseñó el cómo y el qué, pero nuestros sentires y nuestras ganas fueron quienes nos guiaron en el por qué, otorgando nuevos sentidos al trabajo cotidiano.

De manera que aquí estamos, dando cuenta de un recorrido que atraviesa las distintas experiencias de quienes nos sabemos verdaderos ignorantes, porque si acaso algo hemos aprendido en estos recorridos, es a tener a la ignorancia y al azar como amigos. Ellos avanzan siempre a nuestro lado, callados y silenciosos, fieles compañeros cuyas respuestas son siempre conjeturales y provisionarias.

En el trayecto, hemos hecho algún descubrimiento interesante. Eso sí, en cualquier caso, el resultado de esta aventura temeraria sólo puede ser compartido y colectivo: si la pandemia fue global, no concebimos otra forma de enfrentarla. En la pluralidad no hay experiencia en singular, sino experiencias; tampoco un destinatario al cual enseñar nada, sino más bien compañeros y compañeras de ruta: investigar, a fin de cuentas, es siempre un hacer-con-otros y con-otras (colegas, estudiantes, aprendices siempre).

A quienes esto escribimos, nos tocó vivir momentos diferentes, y ellos fueron muchos y diversos, así que podemos concebir esos momentos en distintas etapas: la primera, previa a la pandemia; la segunda, que coincide con la enseñanza virtual de 2020-1, y la tercera, que corresponde a la apertura hacia la progresiva presencialidad, durante 2022, y perdura hasta hoy. Es casi obvio decir, pero nunca está demás, que estas etapas necesariamente reflejan experiencias de investigar derecho muy distintas: mientras que la virtualidad obligada reclamó la búsqueda y lectura de fuentes bibliográficas, la presencialidad se permite el trabajo de campo y el familiarizarse con ciertos quehaceres, observaciones y prácticas de una manera más directa.

Bajo la premisa de que solo se puede aprender a investigar investigando, a medida que el tiempo transcurría, fuimos concibiendo una modalidad de trabajo que implicaba la distribución en grupos de estudiantes guiados por los y las docentes del equipo.

La libertad de cátedra fue asimismo una premisa fundamental, y operó en varios sentidos: para las alumnas y alumnos, en la integración de los equipos, en la decisión del tema, delimitación del problema, elaboración de hipótesis, el marco teórico y la metodología, y para los y las docentes, en las maneras de guiar los procesos y actividades que los acompañaron.

Con el ánimo de mostrar estos trayectos y algunos resultados, nos encontramos ahora en la etapa última: volcar lo realizado en este informe final. Redactar estas líneas, dando

cuenta de los obstáculos y errores encontrados y cometidos, constituye un elemento valioso a la hora de evaluar, de confrontar y de continuar aprendiendo.

Por todo ello, tanto la redacción de cada capítulo como la elección de los proyectos que aquí se acompañan, quedaron a cargo, precisamente, de cada una y cada uno de los docentes. Dicho sea de paso, la totalidad de los capítulos fue revisado en una doble instancia: en primer lugar, por quienes generosamente ofrecieron su tiempo y un esfuerzo considerable dedicado a la unificación de criterios y errores materiales, nuestros compañeros Ma. Ángela Amante y Rodolfo Rodríguez, y en segundo término, por quien esto suscribe.

Los textos elaborados por el equipo docente con fines pedagógicos, incluidos en la Sección II, fue material de consulta obligada por parte de las y los cursantes, y complementaron las clases y videos subidos al campus virtual durante la pandemia.

Por último, quedan las palabras de agradecimiento. Que no por ser las usuales, dejan de tener significación. Todo lo contrario: intentan reflejar lo que el corazón expresa sin preámbulos.

En lo personal, deseo agradecer especialmente a las autoridades de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y en especial, a Ma. Fernanda Vázquez, a Daniela Fernández, a Mónica del Bene y a Matías Bruno, por abrirnos las puertas de esta casa generosa y por su apoyo en todas y cada una de nuestras propuestas, incluyendo este volumen, claro está.

En segundo lugar, a la editorial **FEDUN**, en las personas de su director general Daniel Ricci y su director ejecutivo, Claudio Di Tocco, quienes con enorme generosidad acogieron este volumen y lo hicieron suyo desde el primer momento.

Y por último (last but not least), a quienes con su compromiso y entrega, hicieron posible lo imposible, y lo siguen haciendo día a día: al notable equipo docente conformado por Fabián Alejandro, María Ángela Amante, Mariano Bargeró, Marcelo Colosimo, Ana del Valle, Karina Herrera, Alberto Levy Martínez, Axel Ruiz, Rodolfo Rodríguez y Jimena Vázquez.

Ahora es el tiempo de la reflexión, la lectura, y quién sabe, también el recuerdo de un tiempo en apuros. Ahora, estimado lector, atenta lectora, tendrá Ud., sin lugar a dudas, la última palabra...

SECCIÓN I

Compartiendo aprendizajes

Organizar a la distancia. Experiencia de trabajo de investigación durante el confinamiento

Marcelo Colosimo

La crisis del COVID 19 y la consecuente realidad a lo que llevó la pandemia trajo aparejado cambios en todos los aspectos de la vida social. La enseñanza universitaria no fue ajena a esto y, no solo llevó a medidas acordes a la situación desde lo pedagógico, sino que construyó nuevas subjetividades y prácticas de carácter domésticas inimaginables un año atrás.

A todos nos tomó de sorpresa, pero en algunos casos más previsores que en otros. La posibilidad que brindó el hecho de tener un aula virtual con cierto conocimiento de su uso y con elementos ya elaborados previo a la pandemia posibilitó que se nos hiciera más fácil su aplicación. Aún recuerdo, con cierta ingenuidad, cuando en el mes de febrero del 2020, en alguna reunión de cátedra, se nos dijo que tengamos en cuenta la posibilidad de suspender una o dos clases por “este tema del virus de China”. A la distancia suena tragicómico.

Las clases fueron organizadas muy bien a través de las plataformas que permitieron el contacto a la distancia entre alumnos y docentes. En poco tiempo ya nos pareció una actividad tan habitual y común como la de estar al frente del aula. Sin embargo, la tarea de organización de grupos de trabajo para elaborar un proyecto de investigación de tipo grupal, seguía siendo un desafío inédito y de mayor complejidad que una clase teórica dialogada con los alumnos. El verse a la cara, intercambiar una idea, corregir un punto de vista, hacía pensar que la tarea podía ser más complicada.

En poco tiempo notamos que no era tan complicado. La transferencia de archivos, su corrección y una nueva devolución hizo que, también en poco tiempo, nos acostumbrásemos, logrando el fin cometido.

La única dificultad era algo de lo que ya conocíamos, la investigación no es una tarea fácil, y solo se aprende intentándolo. A prueba y error; y así fue.

Los primeros intentos

El inicio de toda investigación es la selección del tema o idea. Este paso suele inaugurar el título de la investigación. Los grupos de trabajo recibieron la consigna, luego de la clase correspondiente a dicho concepto, que pensarán el tema que le era relevante para

investigar. La condición, como en toda selección del tema, que el mismo sea claro y contextualizado a los fines de tener la posibilidad de ser abordado.

Tal como lo señala Hernández Sampieri “hay una gran variedad de fuentes que pueden generar ideas de investigación, entre las cuales se encuentran las experiencias individuales, materiales escritos (libros, artículos de revistas o periódicos, notas y tesis), piezas audiovisuales y programas de radio o televisión, información disponible en internet (dentro de su amplia gama de posibilidades, como páginas web, foros de discusión, redes sociales y otras), teorías, descubrimientos producto de investigaciones, conversaciones personales, observaciones de hechos, creencias e incluso intuiciones y presentimientos.”¹

Hemos indicado que los alumnos tuviesen total libertad para elegir sus temas a investigar, solo sugerimos que estén comprendidos dentro del tópico de las ciencias sociales y jurídicas.

Entre los mismos aparecieron temas relacionados con Abuso Infantil, Demora en la instrucción en procesos penales y el daño que produce al imputado, así como la relación existente entre la entrada en el sistema penal de los condenados con un grupo familiar que posee antecedentes penales. Las temáticas elegidas inicialmente suelen ser vagas y muy generales, es por eso que se les pidió que intenten ubicar en un contexto preciso. Al mismo tiempo se inició un proceso de búsqueda de información, aún sin ser un marco teórico preciso, con el fin de familiarizarse con el campo de conocimiento y de esta manera lograr interrogantes o preguntas de investigación con un sentido más específico.

Al llegar al planteamiento del problema de investigación, o sea el interrogante principal inscripto dentro de la idea o tema elegido, debimos ser muy claros al precisar que este enunciado de forma interrogatorio, debe permitir la posibilidad de ser respondido a través de una prueba empírica, es decir, ser factible de observarse en la “realidad objetiva” (Hernández Sampieri, 2014). Es muy tentador recaer, y a todos nos pasó, en interrogantes que nos llevan a evaluar la posibilidad de éxito de una medida, o si tal medida es mejor que otra. Estos interrogantes terminan cayendo en la nada, ya que sus respuestas siguen siendo parte de una mirada subjetiva e ideológica en la mayoría de los casos.

Uno de los trabajos manifestó en su pregunta de investigación: “¿Cuáles son los factores que agravan los casos de abuso contra los niños en los ámbitos intrafamiliares? No estaba mal, pero faltaba precisar a qué se referían con el término “agravar”. ¿En qué sentido se planteaba?

Otro, con algo más de precisión, manifestaba: ¿cuál es el efecto que produce la demora al imputado, por el largo tiempo de instrucción en la justicia federal? Aquí también el término “efecto” iba a precisar ser definido con claridad.

El tercer trabajo, tal vez el más preciso, manifestó: ¿Qué influencia existe entre la entrada en el sistema penal criminal y correccional de los condenados con un grupo familiar que posee antecedentes penales? Aquí los términos resultaban mucho más específicos y

1 Hernández Sampieri y otros. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Capítulo 2. Pag. 24 6ta Edición. 2014

con una más fácil correspondencia con el concepto empírico. La redacción clara nos llevó rápidamente a pensar en lo que es el concepto de condenado penal y grupo familiar, la correlación funcionaba claramente.

¿Para qué investigamos?

Una de las cuestiones principales de una investigación es justificar su relevancia a partir de objetivos claros. Estos últimos deben conformar una especie de acuerdo entre el investigador y los destinatarios de dicha investigación acerca de qué es lo que se propone. Muchas veces indicamos a los estudiantes de investigación que, cuando corregimos los trabajos, comenzamos por los objetivos planteados los cuales deben corresponderse con la o las preguntas de investigación; luego vamos a las conclusiones. Si no hay correspondencia, si no se saldó la duda investigativa, no tiene mucho sentido seguir leyendo.

Indicamos que los objetivos de una investigación deben utilizar verbos activos y frases que comuniquen la intención básica de la investigación, como: “determinar el efecto (impacto, influencia...)”, generalizar, probar, comprobar, conocer, comparar, demostrar, evaluar, etcétera

En este sentido aparecieron delimitados objetivos claros y precisos que llevaron a evacuar las dudas que teníamos al principio acerca de la vaguedad de los términos:

En el primer caso: Analizar los hechos de abusos de menores dentro del ámbito familiar.

Así, formularon nuevos interrogantes específicos:

Definir qué grado de incidencia tienen los factores económicos en los abusos de niños en el ámbito intrafamiliar; identificar qué porcentaje de abuso de niños se da dentro del hogar; describir los diferentes tipos de abusos, violencias que pueden sufrir los menores; establecer cuál es el rango de edad, hasta los 13 años, más vulnerable ante estas situaciones, entre otros.

El segundo grupo manifestó, y solo respondiendo a la pregunta problema principal: Descubrir el efecto que tiene la demora del proceso en la gente privada de su libertad.

Por último, el tercer grupo planteó: Hallar una relación (si existe) entre la entrada de los condenados en el sistema penal correccional y su grupo familiar con antecedentes penales. Como objetivos específicos: Analizar la correlación entre el tipo penal del condenado y su grupo familiar (en caso de poseer antecedentes penales).

En este último solo hacía falta aclarar una cuestión casi semiótica, el hecho de hallar o no una relación no impide que el objetivo sea verificar dicha relación, que puede manifestarse como una relación existente o una nula relación, En cualquiera de los dos casos se está observando la asociación entre ambos términos o variables.

La relación entre teoría y método

Investigar no es acopiar datos. La autora Ruth Sautu, nos muestra la estrecha relación que existe entre la teoría, los objetivos y el método. Como todos los procesos mencionados están asociados, elegir un método u otro se vincula con lo que el investigador sostenga como teoría.

La teoría, además de ser la forma de entender el mundo en general, comprende el marco teórico o de referencia, en el cual nos basamos. Nos indica los casos que le precedieron a dicho interrogante.²

En clase nos propusimos entender qué es y qué función cumple el marco teórico en el proceso de investigación.

En principio, se estableció que es un compendio de escritos, artículos, libros y otros documentos que describen el estado de la cuestión con respecto a la problemática elegida en cuanto a nuestro objetivo de investigación. Nos ayuda a documentar cuáles fueron los alcances de investigaciones previas con respecto a nuestro objeto de estudio.

Tal vez, para los alumnos, fue la parte más ardua del proyecto que les solicitábamos, la que posiblemente les llevó más tiempo. Aun así, la tarea fue entregada con celeridad y a partir de ahí pudimos establecer las funciones que a futuro justificaban el esfuerzo.

Un buen marco teórico no solo señala los antecedentes de la temática elegida, no solo sirve para establecer el estado del arte, sino que fundamentalmente propiciará el marco que permitirá definir los conceptos y términos que en la investigación aparecen.

A modo de ejemplo, el primero de los trabajos menciona en el marco teórico “la Convención sobre los Derechos del Niño.” Señalan que es el tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado en la historia: ciento noventa y cuatro países hasta el presente. La Argentina la adoptó en 1990 y la incorporó a la Constitución Nacional en la reforma de 1994. A pesar de que no lo hicieron explícito, cabe pensar que en el mismo se encuentran definiciones certeras sobre abusos e influencias concomitantes en lo que hace al abuso sexual, tema elegido por el grupo.

El segundo grupo recurrió, como fuente teórica, lo que constituye el marco jurídico de la temática, al Código Procesal Penal de la Nación.

En ambos casos el déficit común fue la falta de citas para establecer con certeza cuál fue la fuente utilizada. Lo daban por sabido.

Metodología e hipótesis

Una vez establecidos los interrogantes y planteados los objetivos a la luz del marco teórico se les pidió a los alumnos que pensarán en una respuesta tentativa. Inmediatamente notaron que lo solicitado constituía lo que llamamos Hipótesis.

2 Sautu, Ruth Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación. Ed Lumiere. Versión digital. Buenos Aires. 2005

Es cierto que no todas las investigaciones parten de una hipótesis, los estudios del tipo exploratorios suelen concluir con una hipótesis y no tienen por función poner a prueba nada.

La idea era que se lograra establecer una relación entre marco teórico, tipo de estudio e hipótesis. Preguntarnos algo sobre una cosa está determinado por el conocimiento previo que tenemos sobre la misma. A mayor conocimiento previo se establece una pregunta problema de mayor profundidad, al mismo tiempo determina si se requiere una exploración del objeto de estudio, una descripción o una explicación de tipo causal.

Como todas las investigaciones aquí trabajadas corresponden a una metodología cuantitativa y a estudios descriptivos o correlacionales, pudieron establecer hipótesis con mayor facilidad.

El primero de los grupos manifestó a modo de hipótesis que “los niños acogidos dentro de familias con niveles económicos bajos, son más susceptibles a abusos de tipo intrafamiliar.” Es probable que tal enunciado se haya originado en algún marco teórico que desconocemos, también es probable que haya surgido desde un prejuicio bastante generalizado. No es lo más aconsejable. Aun así dejamos que la hipótesis fluyera ya que la función de la hipótesis es dirigir, direccionar el resto de la investigación y su puesta a prueba, ya sea verificada o refutada, conlleva a una afirmación. Toda hipótesis brinda información con su puesta a prueba empírica. Tal vez la mejor manera de borrar prejuicios. La única hipótesis que no corresponde es aquella que no cumple con los requisitos de una buena formulación, por ejemplo, si no tiene posibilidad de falsación: si en vez de poner familias de nivel económico bajo hubieran puesto bajo o alto sin permitir que esta afirmación pueda ser refutada.

Otro de los grupos manifestó a modo de hipótesis que “La mayoría de los condenados con un grupo familiar que posee antecedentes penales se sienten más influenciados a delinquir y entrar en el sistema penal correccional”. En esta ocasión nos pareció que la hipótesis estaba más fundada en un marco teórico más preciso, aun así, la idea de la investigación es observar si la población a estudiar está comprendida dentro de la teoría señalada o es un caso anómalo.

Hacemos como qué.

El trabajo propuesto se agotaba en la instancia proyectual. Interpretábamos perfectamente que tanto por una cuestión de tiempo como de impedimento sanitario a causa del distanciamiento social era imposible, o casi, que se pudiera hacer la toma del dato. A pesar de ello algunos grupos inventaron los datos con el único fin de poner a prueba la experiencia de análisis de los mismos.

El grupo trabajó sobre los efectos negativos en la etapa de instrucción sobre aquellos detenidos con prisión preventiva.

De esa manera lograron realizar una tabla de distribución de frecuencias donde el daño físico aparecía con mayor frecuencia seguido por el daño familiar y el daño psicológico.

Y aquí es donde considero que se dio el primer gran déficit, que ya anteriormente habíamos previsto: no hubo definición del referente empírico o indicador que nos permitiera dar cuenta sobre que son cada uno de estos daños y como se manifiestan empíricamente. Obviamente que fue uno de los puntos que se consideraron a la hora de hacer la devolución.

A pesar de ello consideramos que quedó en claro que una variable no es más que un concepto teórico, al menos en una primera instancia. Luego, y coincidentemente con su definición conceptual, se define el o los indicadores que permiten que ese concepto teórico tome cuerpo en una realidad asequible.

El grupo que trabajó con la temática de abuso infantil planteó, con acierto, que la metodología a emplear era mixta, donde triangulaban datos desde una perspectiva cuantitativa para luego complementar con la mirada cualitativa.

Para ello definieron las variables lugar de abuso, nivel socio económico, autores del hecho (que en realidad debería llamarse tipo de vínculo), tipo de abuso y edad de la víctima.

Más adelante establecen que para la parte cuantitativa, que se corresponde con las variables antes mencionadas, utilizarían expedientes donde se manifiesten estas causas de abusos. Nos pareció muy preciso ya que en este tipo de problemáticas no es aconsejable utilizar fuentes primarias, como la encuesta, que conlleva a una doble victimización.

Mencionan que las unidades de análisis se corresponden con casos de abusos de niños o niñas menores de 13 años, pero no señalan el tamaño de la muestra a emplear.

El grupo restante, que trabajó la relación entre el hecho de haber sido condenado por un delito y la existencia de un grupo familiar donde al menos alguno de ellos haya cometido un delito con el mismo destino. Mencionan que utilizarán como muestra y unidad de análisis a un grupo de internos de la Unidad 40 de Lomas de Zamora perteneciente al Servicio Penitenciario Bonaerense. En dicha población aplicarán una encuesta donde se manifestará a modo de variables a utilizar el tipo de delito imputado, la ocupación registrada con anterioridad al encierro, la modalidad que utilizó para delinquir (que en verdad no es pertinente a los objetivos de la investigación, pero el interés en este tipo de temática es inevitable) y por último, y con un carácter independiente entre las variables, determinar el carácter delictivo o no de su grupo familiar, entre otros aspectos más.

El grupo señala que es un tipo de estudio correlacional porque observan una relación entre el hecho de haber delinquirido y el tipo de antecedentes familiares. Esto hubiera sido correcto si se hubiera tomado una población de personas que haya o no cometido delito y se lo vincula con la variable mencionada. El hecho de tratarse de un universo donde todos cometieron delitos, el tipo de estudio se convierte en un descriptivo simple, donde solo se podría observar la frecuencia de la variable Antecedentes Penales del Grupo Familiar. Si luego desde ese dato se infiere el hecho de estar correlacionado con el carácter delictivo del sujeto ya es otra cuestión. En principio solo sería un descriptivo simple.

Conclusión

Es indudable que la experiencia de la educación a distancia que proporcionó la pandemia y el confinamiento fue positiva. La docencia universitaria, tal vez, fue una de las actividades que mejor se adaptó, por su velocidad y efectos, a la circunstancia.

La ayuda de las plataformas digitales obviamente ayudó en demasía a tal fin, una clase expositiva o dialogada, puede que haya tenido un breve periodo de adaptación, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, pero en poco tiempo ya era una actividad conocida y que nos parecía habitual.

En este caso el gran desafío no era solo explicar y desarrollar los contenidos, tanto desde las clases sincrónicas como desde las actividades que se planteaban en el campus. El gran reto era, en cuanto a lo que hacía a la realización de los proyectos de investigación, organizar los grupos y las actividades para la realización de cada paso de la tarea propuesta.

Tal vez fue lo más dificultoso que se nos presentó desde la didáctica: una cosa es desarrollar conceptos y dialogarlos con los alumnos, aún a la distancia o con una distancia virtual, y otra es el camino de ida y vuelta que siempre genera la organización de una actividad compleja. Y la investigación lo es.

Obviamente que sabíamos de los límites impuestos, algunos propios y otros generados por la propia circunstancia que atravesábamos.

Considero, y consideramos luego de hablarlo con el resto de la cátedra, que el resultado fue óptimo. Los objetivos del aprendizaje se cumplieron y el fruto del trabajo, que se manifiesta en estos trabajos, aún con los errores que se mencionaron, fueron muy satisfactorios.

Enseñar a investigar en la Facultad de Derecho de la UNLZ

Mariano Bargero

Cuando, en clase, intento explicar a los estudiantes en qué consiste la investigación científica acudo al manido recurso de las afirmaciones que pueden contrastarse empíricamente sin dificultad. Por ejemplo: “Todos los lunes son soleados”. Todas/os sabemos que es una afirmación falsa, pero es científica en la medida en que puede exponerse a contrastación empírica. Por supuesto, acompaño una afirmación ‘científica’ con una afirmación no-científica para que los estudiantes capten qué quiere decir *contrastación empírica*, del tipo “Es inmoral levantarse de la cama al mediodía” o “Los ángeles tienen alas”. No importa qué piense cada quien, sobre estas cuestiones, no hay manera de encontrar datos empíricos con los que estas afirmaciones puedan compararse para determinar si son ciertas o falsas.

De explicaciones como estas pasamos entonces a afirmaciones – hipótesis un poco más elaboradas, que serían un ejemplo más adecuado de lo que es una hipótesis científica. Se me ocurre este ejemplo: “La especialización que más practican los egresados de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la UNLZ es el derecho procesal civil”. No afirma algo obvio (por falso o cierto), como que todos los lunes son soleados, pero es una hipótesis que trata sobre cosas y propiedades que pueden captarse empíricamente de modo directo y, por tanto, es fácil de entender para los estudiantes. Al mismo tiempo, es una hipótesis demográfica –la demografía es una disciplina científica– en este caso sobre la población de abogadas/os egresados de la UNLZ.

Pero en la ‘ciencia profesional’ las hipótesis suelen estar revestidas de una gran abstracción conceptual y, como tratan sobre cosas que no pueden captarse empíricamente de manera directa, no son tan fáciles de entender. ¿Por qué, entonces, si no son fáciles de entender, la ciencia profesional plantea hipótesis de un alto nivel de abstracción? La respuesta es que tales hipótesis se basan en teorías, que establecen relaciones entre cosas y propiedades que permiten comprender hechos y procesos que sin esos conceptos permanecerían oscuros. A su vez, a través del uso de conceptos podemos dar explicaciones cuyo alcance vaya más allá del hecho puntual que estemos analizando.

Tanto las simples hipótesis que usamos de ejemplo en clase, como las complejas hipótesis teóricas de los científicos/as profesionales son hipótesis científicas, pero las primeras son hipótesis de una ciencia *amateur*, y las segundas son hipótesis de la ciencia *profesional*. Para explicar a los estudiantes las diferencias entre una ciencia y la otra, les presento una analogía con el fútbol. Así como llamamos fútbol al deporte que jugamos con amigas/os en una canchita que se alquila por hora o en una plaza (algunos en cancha de 11), también llamamos fútbol al deporte que practican los futbolistas profesionales, a quienes le pagan

para dedicarse exclusivamente a entrenar y aprender de tácticas y estrategias de defensa y ataque para, así, jugar cada vez mejor. Quienes jugamos al fútbol entre amigas/os, no entrenamos, ni ensayamos como practican las/los futbolistas profesionales. Puede que con el tiempo progreseemos en nuestro juego, pero se sabe que las diferencias entre un futbolista profesional y un futbolista amateur son abismales. Del mismo modo que el futbolista profesional, el científico/a profesional es alguien a quien le pagan para dedicarse exclusivamente a investigar y a estudiar teorías con el propósito de esclarecer cuestiones que aún no se entienden bien o que se quieren comprender mejor. Por último, continuando con la analogía, cabe agregar que lo que hace el amateur es mucho más inocente y simple que lo que hace un profesional. Errores comunes en la práctica amateur son inaceptables en la práctica profesional. Aun así, denominamos con las mismas palabras lo que hacen amateurs y profesionales: el amateur y el profesional juegan fútbol y plantean hipótesis científicas.

Explicar todo esto a los estudiantes es una manera de darles a entender que lo que ellos harán al momento de desarrollar un proyecto de investigación (plantear problemas; formular hipótesis; etc.) tiene, en relación a lo que hacen los científicos profesionales, más o menos la misma distancia que la que existe entre un partido de fútbol amateur y un partido de fútbol profesional. Más allá del interés por aclarar las diferencias entre la ciencia profesional y la ciencia que enseñamos cuando enseñamos metodología de la investigación, otro propósito de la analogía es tratar de reducir la presión que puedan sentir los estudiantes respecto de lo que esperamos de sus proyectos de investigación.

Sin embargo, enseñar muy sencillos problemas de investigación y dar simples hipótesis como ejemplos (necesario recurso didáctico cuando se está enseñando estas cuestiones a personas no familiarizadas con la práctica de investigar) tiene, como efecto no buscado, la consecuencia de convertir a tales inocentes y obvios ejemplos en el paradigma de un problema de investigación o de una hipótesis para las/los estudiantes. Y esto se refleja en los proyectos de investigación que realizan. No es algo que por fuerza sea negativo (quizá sea inevitable), pero son rasgos presentes en los proyectos de investigación que realizan los y las estudiantes.

De todas maneras, que los problemas de investigación y las hipótesis que plantean las/los estudiantes suelen ser simples o ingenuos no se debe exclusivamente a que los ejemplos didácticos se convierten en el paradigma que siguen en sus propios proyectos. También incide en ello que algunos docentes, por carecer de formación específica, no sabemos lo suficiente de abogacía. De contar con más conocimientos de la disciplina, probablemente podríamos orientarlos para que formulen preguntas más interesantes, que se propongan identificar cómo operan los distintos componentes de una cosa en el desarrollo de un hecho o proceso (*análisis* teórico), o que busquen conectar los efectos de cosas diferentes y en apariencia no relacionadas con la ocurrencia de un mismo hecho (*síntesis* teórica). Este déficit o dificultad para conceptualizar el derecho como actividad social y, por tanto, objeto de estudio de las ciencias sociales, se está corrigiendo con la reciente incorporación, en la cátedra, de docentes formadas en derecho.

Justamente, la capacidad que tengan las/los estudiantes para reflexionar y conceptualizar lo que saben de derecho es lo que hace la diferencia en la profundidad o agudeza de las

preguntas o hipótesis que planteen en sus proyectos. Eso fue, en rigor, lo que distinguió a los trabajos que seleccionamos, junto con la docente Karina Herrera (con quien compartí la tarea de orientar a las/los estudiantes), como dos interesantes ejemplos de lo que las/los estudiantes de derecho pueden proponer como proyectos de investigación.

El proyecto de investigación que está incluido en este libro, escrito por Maricel Aguirre, Isabel Alaca Cruz y Natalia Alegre, trata sobre adopción y se titula “Situación de adoptabilidad en Lomas de Zamora”. Las autoras conocían la última ley de adopción y algunos de sus efectos, y su trabajo refleja lo dicho: el conocimiento del derecho o de su práctica es un factor clave para que las/los estudiantes puedan plantear problemas de investigación relevantes, como es éste. Durante el tiempo en que, junto con K. Herrera, orientamos el trabajo de las estudiantes, notamos una confusión común entre los/las estudiantes al momento de desarrollar un proyecto de investigación: responder en el mismo marco del proyecto a la pregunta planteada en el problema de investigación. Esto revela no solamente la ansiedad por conocer y/o por presentar las propias ideas sobre el tema que se desea investigar, sino también la dificultad que tienen quienes no están familiarizados con las tareas de investigación para entender el sentido de los protocolos del método, es decir, qué función tiene cada paso para la construcción de un conocimiento sólido.

El diseño de investigación que eligieron es de tipo transversal, lo que significa recolectar datos en un preciso momento y analizar esos datos como hechos actuales. Hoy dudo de que ese sea el mejor diseño para la investigación que allí se proyecta, pero si ahí hay un error, es más un error mío, ya que era mi tarea observar estas cuestiones. El punto es que uno de los objetivos del proyecto es analizar los eventuales cambios provocados por la nueva ley de adopción, algo que se proponen averiguar en términos de si, con la nueva ley, el proceso de adopción es más rápido o más lento y si aumentaron o disminuyeron los trámites de adopción, *en comparación con lo que ocurría cuando se aplicaba la anterior ley*. Es decir que implica analizar y comparar dos momentos bien diferenciados. Sucede que una de las técnicas de recolección de datos que dicen emplearían es la entrevista. Y dicha técnica no es (muy) compatible con la investigación del pasado,³ a menos que se siga un diseño transversal *retrospectivo*, el cual hubiera sido una elección más adecuada que un diseño ‘simplemente’ transversal. Otra alternativa para alcanzar los objetivos de investigación proyectados hubiera sido optar por un diseño longitudinal, indicando que se consultarían datos cuantitativos de fuentes oficiales. Más allá de estos comentarios, el proyecto es coherente y realizable, y se pregunta sobre un hecho que es de sumo interés para el derecho de familia.

El otro proyecto que, junto con K. Herrera, consideramos un valioso aporte a la investigación empírica del derecho trata sobre la informatización de los sistemas en los Juzgados de Primera Instancia Civiles y Comerciales del Departamento Judicial de Lomas

3 La entrevista puede no ser una técnica adecuada en diseños longitudinales que apuntan a investigar la evolución de un fenómeno del pasado al presente, pero sí puede ser muy apta en los mismos tipos de diseño longitudinal para comparar la evolución del presente hacia el futuro (cf. Babbie 1999: 82).

de Zamora.⁴ Informatización que introdujo significativos cambios en los procesos, desde la forma de presentar escritos, hasta la posibilidad de diligenciar oficios y cédulas a través de una mesa de entradas ‘virtual’. El principal objetivo del proyecto de investigación es conocer si la informatización de los sistemas en dichos juzgados aceleró o ralentizó la tramitación de las distintas causas judiciales. Para poder determinarlo, el proyecto se propone analizar datos generados por el Sistema de Gestión Judicial (Augusta). Asimismo, se propone realizar entrevistas y una encuesta entre las/los empleadas/os de los juzgados para obtener información más detallada acerca de cómo tales cambios afectan sus trabajos. Un proyecto de estas características, más allá de que pueda presentar alguna idea o propuesta metodológica sin una debida justificación, es en conjunto consistente y, al igual que el proyecto mencionado previamente, es realizable e interesante. En suma, ambos son proyectos convincentes en relación a tres cuestiones claves: la coherencia interna, la factibilidad y la relevancia del tema.

Concluyo este relato de experiencia docente con la siguiente pregunta: ¿qué llegan a aprender los/las estudiantes cuando terminan el curso de Metodología de la investigación? No puede decirse que al finalizar el recorrido ya sepan investigar. Nadie aprende a investigar en un cuatrimestre; investigar es un oficio que se aprende con una práctica sostenida a través de los años.

La práctica de investigar necesariamente requiere ya tener aprehendidas o incorporadas una cantidad de nociones. Por ejemplo, que una cosa es lo que decimos de la realidad y otra cosa es la realidad misma; que una cosa son las hipótesis que planteamos y otra cosa son los datos empíricos que eventualmente las corroboran o las contradicen; o, en el mismo sentido, que es a través de las teorías que se interpretan los datos. Quienes no están entrenados para pensar de esta manera tienen dificultades para comprender que cada teoría define la realidad de diversa manera, y tienden a considerar que no hay interpretación de la realidad en que vivimos, sino que lo que captamos es lo que es, y que quienes no lo ven como ellos/ellas estarían evidentemente equivocados/as. En definitiva, como no todos las/los estudiantes llegan a distinguir con claridad las ideas –sean teorías o hipótesis más o menos concretas– de la realidad, les termina resultando difícil aprehender lo que implica buscar pruebas empíricas que ‘justifiquen’ una hipótesis, tanto como desarrollar un proyecto de investigación con una coherencia básica.

Aun así, algunas/os estudiantes llegan a aprehender una cantidad de conceptos fundamentales, como en qué consiste un problema de investigación, qué es una hipótesis, que la relación que existe entre el problema y la hipótesis está mediada por la teoría, que se pueden elaborar diversos tipos de conocimientos, de acuerdo a los objetivos e hipótesis que se planteen en el proyecto de investigación, y que la investigación científica se rige por un método que establece una cantidad de más o menos rigurosos pasos. Y hay otros/

4 Este trabajo no forma parte de este libro. El proyecto se titula “Las implementaciones tecnológicas y formas de trabajo remotas en los Juzgados de Primera Instancia Civiles y Comerciales del Departamento Judicial de Lomas de Zamora –provincia de Buenos Aires– a raíz de la pandemia COVID-19”. Las autoras y el autor son Rocío Aravena, Tomás González Loray, Bárbara Myszkowski, Paula Sandín y Elina Suhr.

as estudiantes que quizá concluyan simplemente que investigar es una actividad difícil, con incomprensibles pasos y protocolos, o que la materia es innecesariamente complicada.

No sé si todas/os los estudiantes que aprueban el curso de Metodología de la investigación llegan a aprehender todos los conceptos fundamentales de la materia, pero tengo la impresión de que terminan el curso con una idea más definida (o una sospecha menos confusa) de lo que es la investigación en ciencias sociales.

Como sea, el curso de una materia como Metodología de la investigación difícilmente sea la que despierte vocaciones de investigación entre las/los estudiantes de derecho (y, para el caso, de ninguna carrera universitaria). Es improbable que, en un curso donde se enseña que para alcanzar una conclusión hay que seguir una cantidad de indescifrables protocolos, se despierte el interés por investigar. Son las materias donde se traten cuestiones sustantivas del derecho, que les permita a las/los estudiantes ver con mayor claridad cómo funcionan las instituciones del derecho, entender su historia y su desarrollo en nuestro país, y comprender cuál es su lugar en ellas, donde van a adquirir la pasión por conocer e investigar. Para ello es clave también que el/la mismo/a docente sienta pasión por la materia que enseña (la pasión es contagiosa). Una vez que la pasión por conocer está presente, es de esperar que la metodología pueda orientar la búsqueda de conocimiento en una dirección rigurosa y fructífera.

REFERENCIAS

Babbie, Earl (1999). *Fundamentos de la investigación social*. (Traducción de José Francisco Javier Dávila Martínez, 2000). México DF: International Thomson Editores.

Situación de adoptabilidad en Lomas de Zamora

Isabel Cruz Alaca, Maricel Aguirre y Natalia Alegre

Problema de investigación

¿Qué efecto ha provocado la modificación de la ley de adopción? ¿Ha contribuido al aumento o a la disminución de las adopciones?

Objetivos generales

- Analizar el efecto que provoca la modificación de la ley de adopción en la sociedad.
- Medir el aumento o la disminución de adopciones después de la modificación de la ley.

Objetivos específicos

- Estudiar en qué proceso se demora más la adopción.
- Demarcar la responsabilidad en la evolución de la legislación adoptiva.
- Medir el resultado positivo o negativo en orden a la eficacia práctica con la nueva modificación.

Justificación

En Argentina hay parejas y personas solas que aspiran a convertirse en adoptantes de niños, niñas o adolescentes, para garantizarles su derecho a vivir y crecer en una familia. Sin embargo, desde hace tiempo, la queja frecuente en relación a la adopción es el tiempo en el que se extiende el proceso, los plazos que se vuelven años de espera, y sobre los que se reclama que deberían “agilizarse”. Hay una herencia que tenemos de procesos judiciales lentificados, casos de chicos que están en hogares en los que los plazos no fueron respetados y con el advenimiento del nuevo código aún en reiteradas oportunidades se tarda en declarar el estado de adoptabilidad. A veces la Justicia tarda en decidirlo, y ocurre también que los niños/as son un poco más grandes porque el tiempo se dilata y están en hogares. Respecto del funcionamiento de los juzgados, si bien algunos hacen un trabajo profesional formidable, el sistema requiere acelerar protocolos de actuación para poder darle a todos los niños/as la oportunidad de vivir y crecer en una familia, sin dejar de lado el cuidado

de la integridad de los procesos que restituyen derechos. También para que las familias no prefieran adoptar en otros países porque es más fácil o simplemente cansados de las trabas burocráticas desistan adoptar, ya que hay muchos niños o niñas que necesitan vivir en una familia para tener una infancia digna.

Factibilidad de la investigación

Consideramos, por un lado, que el presente proyecto de investigación es factible para llevarse a cabo, a través de las entrevistas, ya que nos permite observar en profundidad a los posibles adoptantes. Esta técnica es apropiada porque confiamos en la predisposición de los/las entrevistados/as en tanto que nos proveerán de cada uno de los detalles que le ha tocado vivenciar, y nos permitirá tener un mayor conocimiento acerca de los procesos adoptivos. Por medio del juzgado de familia n°1 de Lomas de Zamora podemos acceder a la información necesaria para analizar los datos pertinentes respecto a los procesos de adopción. Por otro lado, este proyecto es viable ya que se puede realizar sin la necesidad de requerir recursos extras, refiriéndonos en este sentido a lo monetario. La realización total del presunto proyecto nos llevaría un total de 18 meses para obtener la información final acerca de las adopciones y de la agilidad o no de las mismas.

Marco teórico

La adopción relativamente es un instituto nuevo en nuestra legislación, ya que fue incorporado en nuestro ordenamiento positivo en el año 1948, casi a los 100 años de vigencia del Código Civil, el que en su redacción originaria no lo contemplaba. La primera norma que legisló sobre el instituto fue la ley 13.252/48, que otorgaba la adopción a quienes tuvieran 40 años u 8 años de casados, preveía un periodo de guarda de dos años y contemplaba un solo juicio para lograrla. En el año 1971, la ley 13.252 fue reemplazada por la ley 19.134, que disminuyó tanto la edad para ser adoptante (de 40 a 35 años), como el plazo de casados (de 8 a 5 años), al mismo tiempo bajó el plazo de guarda (de 2 años a 1 año) y mantuvo la necesidad de un solo proceso para obtener la filiación adoptiva. En el año 1997 la ley 19.134 fue cambiada por la ley 24.779, que disminuyó tanto la edad para ser adoptante (de 35 a 30 años), como el plazo de casados de 5 a 3 años, bajó el tiempo de guarda (de 1 año a 6 meses o 1 año, según el caso) y aumentó la cantidad de procesos para lograr la adopción; mientras antes se requería sólo el juicio de adopción, a partir de la vigencia de la ley 24.779 se necesitan dos procesos, el de guarda con fines de adopción y el de adopción. Ya en el siglo XXI, en el año 2004, se dicta la ley 25.854 que crea el Registro Único de adoptantes que fue reglamentado por los decretos 383/2005, 1022/2005 y 1328/2008. Con la reforma del Código Civil y Comercial de agosto del año 2015, se intenta subsanar los defectos de la ley 24.779 de adopción y establecer mecanismos ágiles, eficientes y eficaces a fin de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a vivir en el seno de una familia adoptiva en el caso de no poder ser criados por su familia biológica. Las modificaciones incorporadas en el nuevo Código procuran facilitar y agilizar los trámites de la adopción, cumplir al pie de la letra con los principios procesales

inmiscuidos en la figura legal en cuestión y reforzar las garantías existentes para evitar su desnaturalización. Si observamos la evolución de la legislación adoptiva vemos que: por un lado, se disminuyen tanto los requisitos objetivos que se requieren a los adoptantes como el plazo de guarda con fines de adopción. Estos cambios legislativos no han dado ningún resultado positivo en orden a la eficacia práctica, porque año a año crecen tanto los niños en situación de abandono, como las personas que desean adoptar y no lo logran. Así, ni la disminución de condiciones relacionadas con la edad y el estado civil de las partes, ni el aumento de trámites judiciales y administrativos que se obliga a realizar a los pretendientes adoptantes han mejorado la situación de los niños en condición de desamparo, ni han contribuido a lograr su “interés superior” de vivir en una familia. El inicio del trámite judicial consta de dos procesos judiciales: la declaración de situación de adaptabilidad y la adopción propiamente dicha. La guarda con fines de adopción no es un proceso judicial. Sino más bien un accesorio del proceso. De acuerdo con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se define esta medida excepcional como aquella a la que se recurre cuando niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exigiese que no permanezcan más allí (art. 39). Dicha medida tiene como objetivo que las niñas, niños y adolescentes conserven o recuperen el ejercicio y goce de sus derechos vulnerados, tanto como la reparación de las consecuencias que su eventual privación pudiera haberles causado. Estas medidas son limitadas en el tiempo y solo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen. Consideramos que la instancia que demora el proceso de adopción es el dictado de la situación de adoptabilidad por parte del juez. Primero, se fija el plazo máximo de 30 días para que las autoridades administrativas busquen a la familia de origen en aquellos niños sin filiación establecida o huérfanos de padre y madre; 45 días después del nacimiento en los casos de que los padres decidan que el niño sea adoptado; y 180 días para los casos en los que el Estado interviene para que el chico permanezca con su familia, pero las medidas tomadas no tuvieron resultados (por ejemplo, medidas de orientación y apoyo a los padres, asistencia económica y/o tratamiento médico o psicológico para los integrantes de la familia). Por lo tanto, para que la situación de adoptabilidad se concrete en los plazos determinados por la legislación, los organismos administrativos deben tener los recursos económicos y humanos necesarios para llegar a la situación de adoptabilidad. Sin embargo, esto no siempre es así, no se cuentan con dichos recursos y esto lleva a que el proceso tarde más de lo que debería. En el desarrollo práctico de la adopción estos plazos máximos de tiempo no son plasmados de manera concreta debido a las ineficiencias administrativas de las autoridades encargadas de agilizar la situación de adoptabilidad. Una vez dictada la situación de adoptabilidad, el juez debe disponer la guarda con fines de adopción. Una vez transcurrido los seis meses que establece la sentencia de guarda se inicia el proceso de adopción.

Hipótesis

El deseo de adoptar un hijo es un proyecto de largo plazo, debido a las trabas burocráticas, tanto para los adultos que desean adoptar un niño/a, como para las menores que

desean salir de los hogares de tránsito. El hecho de que, a partir de la nueva ley, haya que iniciar dos procesos para adoptar es lo que más incide en la demora del tiempo de adopción.

Metodología de la investigación

- Diseño de estudio: Transversal
- Población/Universo: Conjunto de los matrimonios adoptantes argentinos.
- Unidades de análisis: El proceso de adopción
- Tipo de muestra: No probabilística
- Técnica de recolección de datos: encuesta/ entrevista

Cronograma y actividades

- Orden de las actividades y tiempo proyectado para cada una de ellas:
- Rastreo de la bibliografía: *un mes*.
- Lectura de la bibliografía: *tres meses*.
- Relevamiento de adopciones: *un mes*.
- Lectura de adopciones: *tres meses*.
- Sistematización de bibliografía y adopciones: cuatro meses.
- Trabajo de campo (búsqueda de sujetos a entrevistar; realización de las entrevistas en profundidad), formulación de pliegos, y sistematización y traslado de la información: doce meses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, José A. (1981). “La guarda de menores con fines de adopción”, en *Cuadernos de Familia*, Buenos Aires, vol. I.

Basset, Ursula. C. (2012). “Adopción en la Reforma al Código Civil y Comercial de la Nación La Adopción en el Proyecto de Código Civil y Comercial” en *RFyP*, p. 139.

Código Civil y Comercial de la Nación (2015).

Hernández, Lidia. B (2012). “Una primera mirada a la institución de la adopción plena en el Proyecto”, en *RFyP*, p. 159.

Medina, Graciela y Daniel Fernández (2002). “El proceso de adopción”, en *Revista de Derecho Procesal*, N° 1 (2002), Derecho Procesal de Familia.

Mizrahi, M. L. (2001). “La guarda de hecho, los aspirantes a la adopción y el interés del niño”, en J.A. 2001-I-171.

Molina, Alejandro C., “La guarda para la adopción. El dolor de los niños sin familia y la deficiencia de los servicios del Estado”.

Reflexiones y desafíos sobre la educación en tiempos de pandemia

Ana del Valle

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre nuestra experiencia docente en pandemia y compartir los lineamientos generales de dos proyectos de investigación realizados por estudiantes de abogacía durante ese contexto. El primer proyecto fue elaborado durante el segundo cuatrimestre del año 2021, momento en el que la modalidad de la cursada fue exclusivamente virtual. El segundo trabajo fue producido en el primer cuatrimestre del año 2022 bajo el sistema bimodal de cursada.

Es importante destacar la situación planteada con anterioridad, dado que la emergencia sanitaria y los períodos mencionados, estuvieron atravesados por incertidumbres y desafíos, donde tanto docentes como estudiantes tuvimos que inventar nuevas formas de enseñar y aprender. Esta situación interpeló a la comunidad educativa en múltiples aspectos, instándonos a diseñar e incorporar nuevas prácticas y herramientas que hicieran posible el ejercicio al derecho a la educación.

En este sentido, nos proponemos reflexionar alrededor de los siguientes interrogantes: ¿Cómo fue y es enseñar a investigar a estudiantes de abogacía? ¿Qué cambios y permanencias tuvieron lugar durante el contexto de pandemia? ¿Qué nuevas prácticas y herramientas educativas se pusieron en juego durante ese proceso? ¿Qué desafíos enfrentaron - en el contexto antes descripto- las/os estudiantes para llevar adelante el proyecto de investigación requerido?

Enseñar a investigar a estudiantes de abogacía

La enseñanza de la investigación vincula aspectos tanto teóricos como prácticos. La unión entre teoría y práctica implica una construcción del conocimiento que parta de situaciones problemáticas que sean de interés para los/as estudiantes y les permitan otorgarle sentido a lo que aprenden.

La modalidad utilizada es el desarrollo de clases teórico – prácticas: desde el equipo de la cátedra explicamos los contenidos teóricos de la metodología de la investigación social desarrollando cada uno de estos para luego, proponerles a las/os estudiantes la realización de un ejercicio práctico y sencillo que permita evaluar en proceso -tanto docentes como alumnos/as- la apropiación de lo aprendido.

A partir de que las/os estudiantes se apropiaron de los contenidos teóricos de la materia, proponemos la realización de un proyecto de investigación grupal, cuyo inicio está dado por la elección de un problema de investigación de carácter socio-jurídico.

Los obstáculos que se presentan en relación a la realización del proyecto son, en primer lugar, la duración de la cursada. Metodología de la investigación es una materia cuatrimestral, por lo cual en un período acotado de tiempo los/as estudiantes deben aprender los contenidos teóricos y formular un proyecto de investigación simultáneamente. En segundo lugar, nuestra materia forma parte de la currícula del segundo año de la carrera, lo cual implica que la mayoría de las/os cursantes no cuentan aún con suficientes conocimientos, propios del derecho, que les permitan elegir un tema de investigación acorde a lo solicitado.

Con respecto a los proyectos de investigación la dificultad principal radica en la formulación del problema de investigación científica. Muchas veces plantean temas que son de su interés, pero al formular la pregunta de investigación lo hacen en relación a lo que debería ser y no a lo que es. Esto es muy común en las/os estudiantes de abogacía dado que su formación, en palabras de la profesora Andrea Gastron, está orientada en argumentar para convencer⁵ y, en la ciencia, los problemas de investigación son inquietudes donde no se conoce la respuesta, pero es posible encontrarla a través de la contrastación empírica. No hay que convencer, sino observar, describir y explicar o interpretar, comprender (según el paradigma teórico) lo que es. Otra dificultad para formular el problema es la generalidad: a veces se plantean temas demasiado amplios, cuyo abordaje se torna complejo, quedando en el camino aristas de análisis necesarias para un completo tratamiento del tema/ problema.

Sin embargo, incluso con obstáculos, constituye una experiencia gratificante que las/os estudiantes puedan realizar un proyecto de investigación, aún de manera incipiente, puesto que de ese modo pueden encontrarle sentido a lo aprendido. Es loable que a partir de las clases teóricas puedan formular problemas de investigación, y visualizar que todas las etapas de dicho proceso explicadas teóricamente, pueden ser aplicadas al tratamiento de un tema de interés propio y/o profesional.

Enseñanza de la investigación en pandemia. Cambios y permanencias

A raíz de la situación de emergencia sanitaria el derecho a la educación, así como el acceso a la tecnología estuvieron en el centro de la escena. Las/los docentes nos enfrentamos a una realidad que puso de manifiesto las desigualdades existentes, profundizándolas.

Desde el equipo de la cátedra tuvimos que adaptarnos a esta situación novedosa y diseñar nuevas prácticas educativas.

En primer lugar, se intensificó el uso del campus virtual. Nos capacitamos para la utilización del mismo asistiendo a cursos virtuales promovidos por la facultad. Escribimos textos en lenguaje coloquial como apoyo a la bibliografía de la materia, filmamos videos

5 Gastron, Andrea (2013): A estaca zero: o projeto de tese em direito / A foja zero: el proyecto de tesis en derecho (edición bilingüe). Salvador (Bahia): Editora Dois de Julho.

cortos que subimos al campus relativos a temáticas particulares. Adaptamos ejercicios prácticos según las posibilidades que ofrece la herramienta: formularios con preguntas abiertas y cerradas, foros de consulta y exámenes. Dictamos clases virtuales sincrónicas.

Todas estas prácticas se vieron atravesadas por tres tensiones principales:

- En primer lugar, el ejercicio de la docencia sin el contacto presencial (la clase dialogada viendo a las/os estudiantes cara a cara, compartiendo el mismo espacio físico, el uso del pizarrón, el caminar por el aula, la realización de ejercicios grupales durante la clase).
- En segundo lugar, debimos aprender a usar herramientas (existentes previo a la pandemia) con las cuáles no estábamos familiarizados, ni con su uso ni con sus potencialidades (armar reuniones virtuales, compartir pantallas, reemplazar el pizarrón por presentaciones ppt).
- Por último, la heterogeneidad de la matrícula nos enfrentó a situaciones donde se puso de manifiesto lo conocido como ‘brecha digital’, es decir, la distancia existente en las posibilidades de acceso a las tecnologías.

Dichas tensiones nos interpelaron como equipo docente. La falta de presencialidad nos hizo preguntarnos acerca de la efectividad de la comunicación que podemos encontrar en un correo electrónico o campus virtual. No obstante, la posibilidad de diagramar un dispositivo de clases virtuales nos devolvió parte de lo perdido por la ausencia de la presencialidad. A su vez el contexto constituyó una oportunidad de enseñar y aprender y nos permitió actualizarnos, especialmente en el uso de las TICs. Sin embargo, algunas/os estudiantes, por situaciones económicas, sociales, sanitarias, vieron interrumpida la continuidad de sus estudios en dichos períodos. El derecho al acceso a las tecnologías de la información y comunicación todavía es una deuda pendiente en nuestra sociedad.

Presentación de los Proyectos de Investigación

El primer proyecto de investigación, cuyo título es *La reducción de la jornada laboral en la Argentina*⁶, fue realizado bajo la modalidad de cursada exclusivamente virtual. El tema elegido por el grupo de estudiantes fue la reducción de la jornada laboral, desde la mirada de los actores involucrados, particularmente en la industria del neumático de la Ciudad de Lomas de Zamora. A partir de dos proyectos de ley presentados en la Cámara de Diputados⁷ [2], proponen realizar una investigación de carácter exploratoria para conocer la postura

6 Los autores y autora del proyecto son Carlos Ezequiel Lavier, Graciela Sotelo y Juan Pablo Grassl

7 Los proyectos aludidos en el trabajo de investigación fueron presentados en el año 2020 por el diputado Hugo Yasky, Secretario de la CTA y la diputada Claudia Ormachea, dirigente de la Asociación Bancaria (CGT).

de diversos sujetos implicados directamente con el contenido de ambos proyectos: empresarios y trabajadores organizados sindicalmente.

Los objetivos que se plantean en el trabajo de investigación son: Analizar la postura de los actores en referencia a la reducción de la jornada laboral propuesta en los proyectos de ley. Identificar el marco contextual y normativo que sustenta la problemática abordada. Descubrir situaciones que pudieron implicar cambios en la condición laboral de los trabajadores del sector. Establecer la compatibilidad entre los proyectos presentados en la cámara baja y los aportes realizados por los empresarios y trabajadores organizados sindicalmente en la industria del neumático.

En la construcción del marco teórico, están correctamente expuestos los antecedentes y la fundamentación de la elección del tema de investigación. Exponen las normativas en relación a la limitación de la jornada laboral: el artículo 14 bis de la Constitución Nacional, los tratados internacionales incorporados con jerarquía constitucional a partir de la reforma de 1994, la Ley de Contrato de Trabajo (20744), informes de la OIT, el documento de Héctor Recalde (1993) “Bases y propuestas para un anteproyecto de reforma laboral”, y los proyectos de Ley sobre reducción de la jornada laboral del Diputado Hugo Yasky y la Diputada Claudia Ormaechea, ambos presentados en el año 2020; entre otras fuentes.

Justifican la elección del tema a partir de que la posibilidad de la reducción laboral en Argentina tomó estado público generando grandes debates, en la sociedad, en los medios, en las empresas, en los sindicatos y entre los trabajadores y trabajadoras. A su vez, exponen que el marco presentado invita a profundizar sobre algunas cuestiones, entienden que la pandemia parece haber generado el marco propicio para revisar la extensión de la jornada laboral, sus límites actuales y su posible reducción. Es en ese sentido que proponen la realización del proyecto, buscando en la voz de los actores involucrados un primer acercamiento a dicha problemática.

Para ello se plantean realizar una investigación de metodología cualitativa ya que no buscan cuantificar los datos recabados sino indagar e interpretar las voces de los sujetos. El diseño es no experimental transversal, dado que se recabarán los datos en un momento determinado y las técnicas de recolección de datos a utilizar serán la revisión de documentos y registros, y entrevistas semi-estructuradas y no estructuradas.

Este trabajo es un interesante proyecto de investigación cualitativa dentro del área del derecho laboral. Se destaca el compromiso y los avances que han hecho en el transcurso de la cursada y como fueron acotando las primeras líneas de investigación para poder producir un trabajo viable, según los conocimientos metodológicos adquiridos en el cuatrimestre. En un primer momento, cuando plantearon el tema era demasiado general, ya que se proponían conocer si era posible la aplicación de la reforma en la Argentina, lo cual es muy difícil de demostrar con los conocimientos con los que cuentan, sin embargo un estudio de tipo exploratorio sobre las voces de los actores involucrados es muy posible de llevar a la práctica, puede servir de insumo para estudios posteriores y tiene relevancia socio jurídica con la particularidad de la territorialidad, ya que toma como unidades de análisis actores pertenecientes a la comunidad de Lomas de Zamora.

Con respecto a la orientación, como la cursada fue exclusivamente virtual, fueron haciendo consultas a través del foro y correo electrónico y organizamos encuentros virtuales para que el intercambio fuera más dinámico. Considero que tuvieron un aprendizaje significativo, ya que el interés por el tema surgió del grupo a partir de la experiencia laboral de uno de sus integrantes.

El segundo proyecto de investigación, cuyo título y tema de investigación es *La violencia de género en la Provincia de Buenos Aires durante el contexto aspo/dispo*⁸, fue realizado bajo el sistema de cursada bimodal. El objetivo general del trabajo es conocer cuáles son los factores que incidieron en el aumento de la violencia de género durante el período que se extiende desde marzo del 2020 hasta septiembre del 2021.

Se propusieron llevar a cabo un estudio de tipo descriptivo correlacional, vinculando el aumento de la violencia de género con las siguientes variables: el tiempo de convivencia entre trabajadores no esenciales, el ingreso familiar, el consumo de drogas y alcohol durante el período de aislamiento, el acceso a la atención judicial, y la importancia que se le dio a la problemática en un contexto de aislamiento.

Las hipótesis formuladas son las siguientes: a) El aumento del tiempo de convivencia, durante el Aspo, en trabajadores no esenciales produjo un aumento de la violencia de género. b) La disminución del ingreso familiar provocó un aumento en la violencia de género por el Aspo/Dispo. c) El aumento del consumo de alcohol y drogas potenció la violencia de los maltratadores durante el contexto Aspo/Dispo. d) La sociedad no percibió a la violencia de género como una de sus preocupaciones más importantes. e) La dificultad de acceso a la atención judicial por restricciones durante el confinamiento generó un aumento de violencia de género.

Para poner a prueba dichas hipótesis se propusieron como técnicas de recolección de datos la realización de una encuesta a dos mil mujeres víctimas de violencia de género de la Provincia de Buenos Aires y la observación y análisis de fuentes secundarias estadísticas de organismos oficiales.

Considero que este tema de investigación tiene una gran relevancia social y jurídica. La lucha del movimiento feminista logró instalar y poner en agenda la desnaturalización y denuncia de las desigualdades de género y todas sus formas de violencia. El grupo de estudiantes que eligió este tema de investigación se encontró interpelado por esta situación. Se destaca también, en el transcurso de la cursada el trabajo grupal comprometido por parte de todos los integrantes del grupo. Como la misma tuvo la característica de la bimodalidad, la forma de orientación fue en algunos casos presencial y en otros a través del foro de consulta en el campus virtual.

Para finalizar, es pertinente destacar que las y los estudiantes de ambos grupos, aún con errores (propios de las dificultades antes mencionadas), pudieron apropiarse de los contenidos básicos necesarios para aproximarse a la investigación científica, en un contexto particular donde la presencialidad plena estuvo ausente.

8 Autoras/es del Proyecto: Pablo Franchini, Ana Paula Moreno, Luca Ramírez y Alejandra Salinas Báez

REFERENCIAS

Brizuela, del Valle y otras (2021): *Paradojas de la educación a distancia* en: XIV Jornadas de Sociología UBA

Cardini, A. y otros (2020). “*Educación en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social*”, BID. Disponible en: <https://www.cippecc.org/textual/educar-en-pandemia-entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social/>

Gastron, Andrea (2013): *A estaca zero: o projeto de tese em direito / A foja zero: el proyecto de tesis en derecho* (edición bilingüe). Salvador (Bahia): Editora Dois de Julho

Enseñar a distancia en la Facultad de Derecho. Un gran desafío aún hoy en proceso

Ma. Angela Amante

Ya había tenido en lo personal experiencia en el dictado de clases con la metodología pedagógica de combinar encuentros teóricos con prácticos. Había trabajado por muchos años en otras casas de estudio a nivel universitario con la propuesta pedagógica de que los y las estudiantes al final del curso pudieran presentar como complemento de su evaluación individual, un trabajo grupal cuya consigna fuese elaborar sus propios proyectos de investigación científica, todo lo cual se vio truncado cuando, a raíz de la pandemia, se dictaron las medidas sanitarias preventivas y nos vimos obligados, docentes y alumnos, a retirarnos de las aulas. Los primeros días fueron de mucha incertidumbre, nadie sabía muy bien que era lo que estaba pasando o cuando volveríamos a nuestras tareas habituales, en todos los órdenes de la vida.

Rápidamente surgió la propuesta desde la Universidad de utilizar el aula virtual que ya disponía la facultad y que muy pocos utilizaban como medio para continuar adelante con el dictado de los cursos y así procurar que la enseñanza no detenga su camino. Esta cobró absoluta relevancia y protagonismo. Y aunque la razón de ser era otra, muchos nos aferramos a ella para sentirnos un poco menos aislados.

En este contexto, nos fuimos acomodando con el correr de los días, que se transformaron en meses y así transcurrió todo el año 2020. Para el segundo año, ya estábamos convertidos en casi expertos del sistema y es allí donde surgió la idea de ir un poco más allá. Al comenzar con las clases virtuales, jamás hubiésemos imaginado que seríamos capaces, docentes y alumnos, de trabajar de manera remota en grupos y replicando lo más fiel posible, aunque con sus particularidades, lo que hacíamos antes de marzo 2020 en las aulas. El sistema es diferente, aunque el espíritu es el mismo: aprender a investigar ... ¡investigando!

El primer interrogante que me asaltó, fue plantearme cómo íbamos a enseñar si no estábamos físicamente presentes, frente a la clase. Ya se había instalado la modalidad virtual para algunas propuestas educativas, pero nosotros no teníamos nada que ver con todo eso, hasta ahora.

A medida que avanzábamos con las clases y con los encuentros de tutorías, me di cuenta para mi sorpresa de que ya no importaba el medio de comunicación que utilizábamos, lo que importaba era lo que decíamos y como lo decíamos a los alumnos y que, pese a todo, nos estábamos comunicando, y eso era lo más valioso.

Alumnos y alumnas que no se conocían, que tal vez se habían cruzado alguna vez y sin mirarse en los pasillos de la Facultad en otro tiempo, estaban conformando grupos de trabajo virtuales, discutiendo ideas a través de plataformas informáticas y concretando una entrega final para su evaluación.

Sin duda alguna, los encuentros de tutorías virtuales enriquecieron el desarrollo de los trabajos prácticos toda vez que nos permitieron mantener un permanente intercambio de ideas con los alumnos y las alumnas, complementando la retroalimentación por escrito que les brindábamos en los tiempos de espera hasta el próximo encuentro virtual pautado en el cronograma de clases, lo que fue posible gracias a la plataforma virtual de la Facultad.

En nuestro caso, nos organizamos en encuentros a través de la plataforma digital Google meet. Nos conectábamos docente y alumnos, todos los grupos en simultáneo y hacíamos una puesta en común respecto de los avances que cada grupo tenía desde el último encuentro. Las preguntas de algunos, tal y como en la presencialidad, servían para que otros pudieran autoevaluarse.

Para cuando iniciaba el ciclo lectivo 2021 y volvimos a la presencialidad en una modalidad mixta, tuvimos que volver a modificar la planificación, para aprovechar los encuentros presenciales y así poder dar lugar a las tutorías en ese nuevo espacio que aparecía como una oportunidad.

Tanto en la primera de las experiencias (virtualidad absoluta) como en la segunda etapa (semi presencialidad), las dificultades e inquietudes de los alumnos fueron las mismas. Comprender las particularidades de la investigación de carácter científico y llevar a la práctica toda esa teoría que vamos incorporando a lo largo de la cursada. Cuesta mucho a los alumnos de Derecho, especialmente aquellos que tienen un arraigado sentido de la justicia, comprender y aceptar que la investigación científica no trata de convencer a nadie de nada, sino que el lenguaje científico se limita a poner sobre el tapete una realidad concreta que existe. Este siempre fue, es y será, entiendo, el mayor desafío.

Una vez sorteado esto, con el planteo de un buen problema de investigación y la formulación de una hipótesis coherente con éste, el trabajo va cobrando sentido y fluye hasta el final.

Para esta primera edición, voy a centrarme en comentar los puntos más relevantes de dos de los trabajos evaluados, los que he seleccionado a modo de ejemplo. En el primero de los grupos⁹, sus integrantes se propusieron analizar el impacto que tuvo la pandemia covid 19 en el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios de la provincia de Buenos Aires, con discapacidad. Para poder plantear el problema de la investigación, definieron discapacidad, adoptando una postura teórica sobre la que basaron todo su trabajo. Adoptaron la definición que brinda la Organización Mundial de la Salud y su clasificación, conforme los diferentes tipos existentes, los que sistematizaron y conceptualizaron. A partir de allí, se plantearon la pregunta de su proyecto de investigación y formularon una hipótesis.

9 Realizado por: Cecilia Paula Reinoso, Leonardo Martín Reinoso, Damián Osvaldo Pugliese, Nair Jéscica Pugliese, Christian Adrián Pinto, alumnos del segundo cuatrimestre de 2021.

Entre sus objetivos, se propusieron explorar cuáles fueron las herramientas técnicas puestas a disposición de los alumnos, explicar de qué modo las instituciones acompañaron el proceso de las nuevas modalidades de aprendizaje, y si los esfuerzos realizados fueron suficientes para contener al grupo de personas con discapacidad.

Con un prolífico marco teórico, establecieron las bases sobre las que sustentaron su propuesta. En el diseño de prueba, se inclinaron por trabajar, en concordancia con su problema e hipótesis de investigación, con entrevistas en profundidad, con el fin de poder analizar las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios con discapacidad en cuanto al acceso a la virtualidad durante la pandemia. Escuchar sus vivencias y dificultades y obtener una mirada más minuciosa desde “su sentir y comprender su realidad”.

En el otro trabajo,¹⁰ los alumnos se propusieron investigar acerca de la nueva ley de alquileres e indagar como impactan las reformas propuestas por esta Ley en relación con las pautas para calcular los aumentos en los precios pactados inicialmente, y respecto de los salarios de los empleados municipales de Almirante Brown, entre otras.

La pregunta de investigación se planteó del siguiente modo: “¿Cómo afecta el índice anual de actualización de contrato de alquileres en lo que respecta a la variación de los salarios de los empleados municipales que alquilan en Almirante Brown, a partir de la entrada en vigor de la Ley 27.551?”. Como hipótesis formularon entonces: “Los empleados municipales que alquilan en Almirante Brown han perdido poder adquisitivo a partir de la entrada en vigor de la Ley 27.551”. Entre sus objetivos se plantearon, entre otros, examinar si los salarios de los empleados municipales de Almirante Brown, han sido actualizados conforme al índice del Banco Central de la República Argentina, en consonancia con los de los contratos de alquiler.

En cuanto al diseño de prueba, para la recolección de los datos y poner a prueba su hipótesis, se inclinaron por utilizar la técnica “encuesta”, combinada con fuentes de recolección de datos primarias, secundarios y tercerías, brindadas por los datos del índice de tabla del Banco Nación, del colegio de Martilleros, de la web, periódicos, información brindada en el Honorable Concejo Deliberante de Almirante Brown, entre otras.

Como se puede ver, la investigación científica no detuvo su marcha en las aulas “virtuales” por la pandemia. Continuó gracias al compromiso y la entrega de cada docente de la cátedra que apostó y se animó a ir más allá de los posibles obstáculos que podían presentarse y cada uno de los alumnos y las alumnas que confiaron en la propuesta pedagógica que les propusimos y se brindaron completamente para que el resultado sea el esperado.

Quiero aprovechar para agradecer a todos los alumnos y las alumnas que estuvieron en mis tutorías, ya que fueron ellos los que me inspiraron a seguir desafiando lo que en un inicio pensamos como obstáculos. Se conectaron en cada encuentro y escucharon respetuosamente todas las sugerencias.

No fue fácil, aunque podemos decir que ¡sí! ... fue posible y fuimos parte de esto.

10 Realizado por: Gabriela Canturi, María Romina Luercho y Diego Nieva, alumnos del primer cuatrimestre de 2022.

Estudiar en la nueva normalidad

Aníbal Fabian Alexandro

Cómo enseñar a investigar en tiempos de pandemia

Cuando la pandemia finalmente llegó a nuestro país, por el mes de marzo del 2020, el 93 % de la oferta universitaria en la Argentina se concentraba en la educación presencial, el 7% restante era de carácter virtual y se dictaba únicamente en instituciones privadas.

Al inicio de las restricciones sanitarias dictadas mediante el decreto 297/2020, el cual determinaba el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), prácticamente de la noche a la mañana, más de dos millones de estudiantes, se vieron obligados a cambiar su forma habitual de cursar.

La Universidad Pública tuvo que adaptarse velozmente a la crisis. Todos sus integrantes se vieron obligados a adecuarse a este nuevo escenario, en el cual los docentes debieron utilizar todos sus recursos tecnológicos particulares, con el fin de continuar con el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo más rápido posible.

Pero los inconvenientes relacionados con los equipos tecnológicos de los docentes, si bien resultaron de suma importancia, no fueron los únicos.

Prácticamente todos los profesores del sistema público, asumieron el compromiso de transformar el dictado de sus materias a la modalidad virtual, para así poder darle continuidad a la totalidad de las actividades académicas.

Este proceso de adaptación, no fue solo en el diseño de nuevas maneras de dictar el contenido curricular de las materias.

Los docentes también debieron repensar la forma de evaluación, de tal manera que, esta, cumpliera con todas las garantías necesarias para validar la apropiación de saberes por parte de los alumnos. Estos últimos, también se vieron forzados a adaptarse a la nueva realidad e hicieron un gran esfuerzo por adecuarse a ella.

El mayor de los inconvenientes, se registró en relación a la falta de conectividad. Esta fue una de las situaciones insalvables, lo que como resultado, ocasionó que un porcentaje de los inscriptos no pudieran proseguir con sus estudios de manera adecuada.

Para Jaime Perczyk, en ese entonces Secretario de Políticas Universitarias, las Universidades Argentinas demostraron que estuvieron a la altura de las circunstancias, al adaptarse a la modalidad virtual. Desde el Ministerio de Educación afirmaron que lograron dar una respuesta integral y veloz: “cerca del 80% de las universidades se adaptaron en un mes” dijeron.

Sin embargo, este proceso no resultó tan simple y lineal como afirmaban los funcionarios.

Todo este cambio de escenario supuso un gran esfuerzo por parte de todos los integrantes de las casas de estudio, donde permanentemente se reevaluaba y reflexionaba acerca del accionar, en el marco del dictado de los cursos, con el fin de perfeccionar las estrategias didácticas.

Todo fue sin tener la certeza absoluta de los pasos a seguir. Todo fue un ensayo a prueba y error.

La Facultad de Derecho de la U.N.L.Z. no fue la excepción. Tanto las autoridades de la Institución, como el personal docente y no docente, rápidamente diseñaron e implementaron estrategias para resolver la compleja situación que se estaba generando.

Clases virtuales, videoconferencias, grupos de mensajería, reuniones por zoom o meet, la incorporación del campus virtual al uso cotidiano, la generación de videos a través de YouTube constituyó la "nueva normalidad educativa".

Desde la materia Metodología de la Investigación se organizaron las clases a través de la plataforma virtual. Esto permitió mantener el contacto a la distancia, de los docentes con los alumnos.

En nuestra cátedra teníamos cierto conocimiento previo de los entornos digitales y de la utilización de las herramientas tecnológicas aportadas por las TICS. Esto hizo que fuera más fácil su implementación.

Visto todo esto en retrospectiva, resulta necesario reflexionar acerca del desafío que supuso transitar dicho proceso.

Reflexionar acerca de las continuidades que subyacen dentro del marco de cambio, acerca de cómo aprovechar los recursos y estrategias para la enseñanza que surgen de estas nuevas prácticas, como volcar todo este bagaje para el estudio de la investigación en el derecho.

Continuidades dentro del cambio

Al hablar acerca de continuidades, tenemos que hacer referencia a la manera en la que se desarrollaba la enseñanza de la materia en la etapa previa a la pandemia.

La currícula de la materia establecía que, para maximizar los resultados en el proceso de aprendizaje, la enseñanza debía poseer contenidos teóricos seguidos por ejercicios prácticos, con el fin de afianzar en la comprensión de los conocimientos.

Dicho de otra manera, a través de esta modalidad teórico - práctica se desarrollan los conceptos clave para luego abordar alguna problemática simple, que los alumnos deben resolver trabajando en equipo.

Para garantizar la apropiación de saberes, a la evaluación tradicional consistente en dos parciales, se le suma la realización de un proyecto de investigación grupal con una defensa individual.

En este trabajo se les pide que apliquen los conocimientos adquiridos a un problema de orden jurídico o social.

Es aquí donde se detectan determinadas situaciones que conspiran con el abordaje adecuado a la problemática.

Uno de los factores que detectamos fue la dificultad de los alumnos para conformar los equipos, pues, si bien en una primera instancia se materializaban, estos grupos no lograban consolidarse, fundamentalmente por la deserción de estos durante la cursada, especialmente luego del primer parcial.

Otro de los inconvenientes que se debió afrontar, fue la duración de la cursada, que, al ser cuatrimestral, hizo que el plazo de apropiación de conocimientos no fuese el óptimo.

Con referencia al trabajo de campo

El rol de los docentes de la cátedra fue realizar tutorías dirigidas a los grupos que tenían asignados. La idea era realizar una tarea de seguimiento y asesoramiento acerca de las diferentes etapas que conforman una investigación científica.

Esta tutela se llevó a cabo asesorando en cada una de las instancias, pero siempre teniendo en cuenta que la resolución de cada inconveniente la debían generar los integrantes de los grupos, por supuesto, sobre la base de algunas indicaciones de los docentes.

Debe tenerse en cuenta, que el inicio de toda investigación es la selección de un tema, o generar una idea de investigación, siempre dentro del marco de la consigna de la cátedra.

El tema elegido debía relacionarse con un problema jurídico o social concreto, dentro del área de influencia de la Universidad. Es decir, debía relacionarse con alguna expresión particular referida a la justicia o la falta de ella, teniendo en cuenta, incluso, su grado de accesibilidad, en el pleno ejercicio de los derechos de las personas, o bien si alguno de sus derechos (o todos) se encontraban vulnerados.

Estos trabajos debían involucrar siempre el área de la ciudad de Lomas de Zamora.

La temática elegida por los estudiantes fue variada. Desarrollaron cuestiones tan diversas que abordaban desde el maltrato animal hasta la violencia de género, la capacitación laboral de la población carcelaria, la jubilación mínima en la argentina o relacionaban el grafiti con el pedido de justicia, entre otros.

A modo de ejemplo, se toman trabajos elaborados durante el segundo cuatrimestre del año 2021, momento en que la cursada se encontraba bajo la modalidad virtual y del primer cuatrimestre del año 2022 cuando la asistencia a clases era bajo el régimen híbrido, o sea, en parte virtual combinada con algunas exposiciones presenciales.[HAA1]

Los alumnos, que al momento de hacer los trabajos se encontraban cursando el segundo año de la carrera, eligieron estos temas u otros de su interés.

Se pudo observar que estos eran vagos e imprecisos, inclusive, para esta primera etapa de la investigación. Esto debe haber obedecido a la escasa formación en derecho con la que contaban.

Se les pidió que intenten situarse en un contexto más específico además de iniciar un proceso de búsqueda de información para lograr una primera aproximación, al todavía poco preciso objeto de estudio.

Al abordar el planteamiento del problema de investigación, debimos ser extremadamente cautos, pues es aquí donde se generan la mayor cantidad de inconvenientes.

Según Hernández Sampieri:

“En realidad, plantear el problema de investigación no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema en ocasiones puede ser inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; ello depende de cuan familiarizado esté el investigador con el tema a tratar”

(Hernández Sampieri, Fernández Collado y otros. 2006. Página 46)

En esta etapa es común caer en algunos errores producto de no definir con claridad cada uno de los términos que constituyen el interrogante principal del problema de investigación.

Algunos de los trabajos se referían a:

- ¿Las últimas modificaciones en la legislación resultaron eficaces para contener la cantidad de casos registrados por violencia de género?
- ¿Cuál es el grado de aplicación de las leyes contra el maltrato animal?
- ¿Existe relación entre la capacitación laboral (no formal, oficios) de la población carcelaria y la reinserción social en el contexto carcelario de la unidad 43 González Catán durante el período 2018-2019?
- ¿Existe relación entre la restricción de la patria potestad establecida en el artículo 12 del Código Penal argentino, con la reinserción social de los condenados?

Resulta evidente que estos problemas de investigación carecen de la precisión necesaria. Siguiendo nuevamente a Hernández Sampieri.

“Los criterios para plantear adecuadamente un problema de investigación son:

- El problema debe expresar una relación entre dos o más variables.

- El problema debe estar formulado como pregunta, claramente y sin ambigüedad: por ejemplo ¿Qué efecto? ¿en qué condiciones...?

- El planteamiento debe implicar la posibilidad una prueba empírica.

Como vemos, en algunos casos no se cumple con los criterios planteados referidos, sobre todo a la claridad y precisión de los términos utilizados. Un término vago puede desencadenar una serie de errores que sin duda afectarán negativamente el desarrollo de la investigación.

Recordemos que en ciencia, los términos que conforman las proposiciones en un enunciado deben ser siempre: claros, precisos, concretos y contener información. Si esto no se cumple, no sabremos con seguridad que estamos afirmando o preguntando.

Investigar no es repetir lo conocido sino adentrarse en lo desconocido.

Para eso se debe construir el objeto de estudio, construcción que implica la delimitación del fenómeno más el enfoque y la estrategia para abordarlo.

La realidad está dada. El fenómeno se encuentra visible, pero una cosa es el fenómeno y otra diferente es lo que se pueda entender del mismo.

Otro de los inconvenientes que evidenciaron la dificultad de los alumnos, fue encontrar la relación lógica entre las diferentes etapas que conforman la investigación. Dicho de otra manera, poner en práctica la vinculación entre las diferentes etapas que conforman el método de investigación. Resulta evidente que, sin esa consistencia lógica, la validez de la conclusión se encuentra seriamente comprometida.

En este punto resulta necesario recordar que los primeros trabajos fueron ejecutados bajo la modalidad virtual con la plena y estricta vigencia de la ASPO, mencionada al inicio del presente.

Ello implicó que los alumnos no pudieran realizar la salida a campo donde la recolección de datos se vio fuertemente condicionada por dichas restricciones.

Con respecto a las diferentes etapas que conforman una investigación, Andrés Mombro, expresa:

“Los métodos son herramientas, y por lo tanto, su uso depende de la tarea de investigación que el científico tiene por delante, pero no son herramientas neutras, esto es, su elección implica un modo de entender la ciencia y de considerar el alcance de todas sus implicancias: éticas, ideológicas, políticas, culturales, etc. Así como el dentista no elegirá una masa y un cortafierros para sacar una muela, y un plomero no tomara una llave Stillson de un metro de largo para aflojar una canilla, sino que buscara las herramientas que más se prestan

a su tarea, así también el científico ha de estar munido de un sentido de la adecuación con respecto al método a aplicar“.

(Mombrú Ruggiero. 2017. Página 369)

Párrafo aparte merecen dentro de estas etapas, la referida a la elaboración del marco teórico.

En algunos casos se limitaban al denominado marco normativo o a la elaboración de un conjunto de definiciones de los términos utilizados.

Por ejemplo, en el trabajo que tiene como pregunta problema: ¿Existe relación entre la capacitación laboral (no formal, oficios) de la población carcelaria y la reinserción social en el contexto carcelario de la unidad 43 ubicada en González Catán.

Los estudiantes además de definir cada uno de los términos que conforman el planteamiento del problema, incorporaron lo normativo, como la ley de ejecución de la pena (24660), la ley de ejecución penal bonaerense (ley 12256), la CADH (Pacto de San José de Costa Rica), programas estatales, desde el punto legal.

Si bien esto es válido, resulta insuficiente como marco teórico. Según Hernández Sampieri el marco teórico excede estas tareas, incluso la sola revisión de la literatura. Este autor afirma que esta etapa comprende dos tareas.

La revisión de la literatura correspondiente, que consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales que sean útiles para el propósito del estudio.

La adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica, que implica la determinación del enfoque teórico a través del cual se va a leer o interpretar el fenómeno analizado.

Debemos agregar que esto último resulta de capital importancia, porque en ciencias sociales la mayoría de los conceptos tiene diferente interpretación. Por ejemplo el término “clase social” no es lo mismo en la teoría del sociólogo alemán Max Weber que entiende este concepto como *la totalidad de aquellas situaciones de clase entre las cuales un intercambio personal-o en la sucesión de la generaciones- es fácil y suele ocurrir de un modo típico*, que la difundida por Karl Marx que refiere la inclusión a una clase social en función de la propiedad privada de los medios de producción. Aun observando a los mismos sujetos puntuales, la teoría encuentra fenómenos distintos según los fundamentos que sostenga.

Una vez resuelta esta etapa los estudiantes estaban en condiciones de pensar el tipo de estudio, la hipótesis y el diseño de investigación correspondiente. En este caso se puede hacer mención a otro trabajo elaborado en el segundo cuatrimestre del año 2021 donde la problemática se refería a:

¿Las últimas modificaciones en la legislación resultaron eficaces para contener la cantidad de casos registrados por violencia de género?

Si bien luego de la elaboración del marco teórico se perfeccionó el planteamiento del problema inicial, luego se pudo vincular exitosamente las tres etapas mencionadas en el párrafo anterior. Es decir, al resolver satisfactoriamente las etapas iniciales, las siguientes resultaron más sencillas de abordar. Por supuesto la recopilación de datos, debido a las restricciones se transformó en un mero ejercicio intelectual.

Conclusión

Enseñar bajo estas condiciones especiales supuso un gran desafío tanto para docentes como para alumnos. Pero la resiliencia forma parte de la genética argentina y la universidad pública no escapa a esto. Solo con revisar la historia de nuestras instituciones, podemos tener una idea del coraje y la capacidad de adaptación de sus integrantes a los escenarios complejos.

Si bien nada suple el contacto directo entre docentes y alumnos que constituye la presencialidad, en este proceso de apropiación de saberes, la incorporación de las plataformas digitales y los entornos virtuales ayudaron a concretar este proceso.

Por supuesto y tomando en consideración todo este escenario, para la evaluación y seguimiento de los grupos, se obviaron algunos detalles en los trabajos, para hacer eje en la incorporación de los recursos teóricos y prácticos necesarios en este proceso.

Podemos afirmar que la experiencia en la incorporación de dispositivos tecnológicos, como herramientas útiles que permitieron generar nuevas propuestas de enseñanza, resultó altamente positiva, pues, gracias a ella, el alumnado pudo continuar en el ejercicio del aprendizaje e incorporación de nuevos conocimientos.

Teniendo en cuenta lo dicho, mantener en el tiempo el uso de esta nueva técnica de enseñanza, aporta nuevos elementos útiles, en pos del desarrollo de los contenidos académicos.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz E. La Posciencia, segunda edición Editorial Biblos, 2002.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Hernández Sampieri, Fernández- Collado y otros. Metodología de la Investigación. Cuarta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de CV.[HAA5] .

Mombrú A. Metodologías y Epistemologías de la Investigación. Ljc Ediciones. 2017.

La entrevista semiestructurada como metodología de enseñanza del derecho de la infancia.

Ciclo de entrevistas de la cátedra de derecho de la infancia Universidad Central de Chile, región de Coquimbo

*Natalia Carolina Moreno Varela*¹¹

Resumen

El presente trabajo describe las posibilidades que brinda la entrevista semiestructurada conducida por una docente de pregrado como técnica de enseñanza del derecho. La actividad se plantea como un complemento a la cátedra de Derecho de la Infancia, con la participación de distintos actores vinculados al área de interés, desde su ejercicio laboral o experiencias de vida que dialogan con los contenidos tradicionales del curso y los alumnos del noveno semestre de la carrera de Derecho a punto de iniciar su vida profesional

Las entrevistas son una fuente para recolectar información y ahondar en aspectos de interés pedagógico y del desarrollo profesional de los estudiantes de derecho, les permite aproximarse a distintas realidades y contextos, enriquece el aprendizaje más allá del contenido normativo que propone la mayoría de los programas de estudios y conecta el aspecto teórico de las normas legales y la jurisprudencia con las experiencias vitales de los sujetos de derecho, mejora la comprensión del ejercicio y goce de los derechos humanos en la etapa vital de la infancia y proporciona un conocimiento que promueve mejoras directas e inmediatas en su vida más allá de su futuro desarrollo profesional además de una reflexión ética del ejercicio de la abogacía.

Palabras clave: enseñanza del derecho - entrevista semiestructurada - derecho de la infancia

¹¹ Licenciada en Ciencias jurídicas y Sociales de la Universidad Católica del Norte, Abogada, Magister en Ciencia Política Universidad Autónoma de Barcelona, Diplomada en Mediación familiar y comunitaria Universidad de Chile, Diplomada en Derecho procesal Civil Universidad Andrés Bello, Chile, Diplomada en Educación Superior Universidad Santo Tomás, Chile, Diplomada en Gestión Pública Universidad del Desarrollo Chile, Diplomada en infancia, parentalidad y apego Fundación América por la Infancia, académica adjunta pregrado y postgrado de la escuela de Derecho y Trabajo Social de la Universidad Central región de Coquimbo, académica postgrado Escuela de Trabajo Social Universidad Santo Tomás La Serena morenovarelanatalia@gmail.com

De la necesidad de nuevos enfoques de la enseñanza del Derecho.

Conforme el escenario tecnológico de la enseñanza es abruptamente moldeado por la emergencia global que sufre el planeta a consecuencia del Covid 19 y se consolidan los espacios virtuales de encuentro y enseñanza para la didáctica en general, producto de las necesidades del momento, es necesario repensar las metodologías tradicionales de la enseñanza presencial del derecho en aula y plantear nuevos métodos aprovechando el acentuamiento en la validación y uso de los espacios virtuales que desde 2020 se instalan en el espacio académico además de dominar todo espacio de comunicación ante la imposibilidad física de encuentro.

En este contexto la enseñanza del Derecho de la Infancia concibe la necesidad de revisar los contenidos de las ciencias jurídicas del área, definidos principalmente por el programa académico así como la metodología empleada para abordar el perfil del egresado o egresada de la carrera de Derecho de la Universidad Central de Chile que considera cinco áreas de dominio y despliega veintiún competencias específicas que se pueden conceptualizar de la siguiente manera: el egresado de Derecho de la Universidad Central de Chile se vincula con los requerimientos de la sociedad y el país, estudia, interpreta y aplica el derecho; ejerce la defensa de terceros, la función jurisdiccional y de servicio público (Juez, Fiscal, Defensor Público), para lograr soluciones basadas en la justicia y responsabilidad social; presta asesorías jurídicas para dar respuesta o alternativas ajustadas al orden jurídico, como también negocia, media y concilia entre dos o más partes con intereses contrapuestos, para lograr acuerdos que satisfagan a las partes.

Contrastadas las áreas de dominio y competencias específicas claves de la carrera es necesario relacionarlos con el Derecho de la Infancia. La cátedra, sus contenidos y metodologías ofrecen el desafío al profesor o profesora de formar un profesional comprometido con el goce pleno de los derechos y el acceso a la justicia para todas las personas y en especial para el niño, niña y adolescente, con sensibilidad a las distintas realidades e identidades de este colectivo. Esta idea se refuerza frente a los nuevos principios del derecho de familia, desarrollados por la doctrina y jurisprudencia, en especial aquellos que promueven la igualdad entre los integrantes del grupo familiar, adultos cuidadores, padres e hijos, así como la protección al sujeto más débil en las relaciones de familia, el reconocimiento de la autonomía vital progresiva de la infancia (Lepin Molina, 2014, 9) y su legítima existencia como “el otro” en la relación familiar junto con el principio de intervención mínima del Estado promueven y desafían al académico para que desde la cátedra el derecho de familia y en especial el derecho de la infancia se enseñe con una perspectiva desligada del enfoque adultocéntrico con que históricamente la sociedad occidental se relaciona con la infancia, considerándolo más bien como un sujeto digno y titular de derechos independientes de los de su tutor o adulto responsable, con un enfoque de derechos humanos e interdisciplinar.

Este desafío implica enseñar más allá del contenido normativo del derecho de la infancia, textos legales especiales y genéricos, tratados internacionales, jurisprudencia y doctrina y avanzar hacia la enseñanza del abordaje del conflicto en sede judicial familiar y la orientación en sede jurídica con una perspectiva integral del ser humano; capaz de trabajar colaborativa e interdisciplinariamente, con solidaridad y honestidad, en un aprendizaje

constante y comprender cómo los derechos de la infancia pueden ser promovidos y reivindicados más allá del ámbito judicial o normativo, incorporando perspectivas desde áreas como la educacional, el activismo social, las artes, la pertenencia a pueblos originarios, en definitiva traer al aula la inclusión de la diversidad en el tramado social en torno a los niños y niñas.

La importancia y justificación de la enseñanza con este enfoque más allá de lo normativo radica en los bienes jurídicos que tutela el derecho de la infancia y las consecuencias que su vulneración acarrea en la vida adulta en forma de traumas complejos, trastornos de la personalidad, enfermedades de la salud mental, comisión de delitos o conductas de negligencia, violencia o daño entre otras. La indemnidad física y emocional, la identidad étnica y cultural, el derecho a la integración familiar y a una existencia libre de traumas complejos tempranos para los niños y niñas es vital como factor de protección y prevención, por lo que el derecho de la infancia debe ser enseñado, promovido y aplicado con un enfoque ex ante a la vulneración; en palabras sencillas en la medida que como sociedad se respeten y garanticen en la cotidianidad de la vida de los niños y niñas sus derechos y garantías fundamentales, estaremos promoviendo el desarrollo de una sociedad más justa, pacífica y equitativa para niños y luego, sus versiones adultas.

El desafío docente para la cátedra de infancia es promover el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, autónomo, más allá de la enseñanza normativa. Asimismo, debe considerar la búsqueda de soluciones colaborativas que permitan a las partes involucradas en un conflicto familiar asumir el protagonismo en la transformación del vínculo familiar y en el reconocimiento de los niños y niñas como legítimos otros seres humanos como elemento de prevención del trauma en la infancia. También la cátedra de derecho de la infancia debe aproximar al estudiante al ejercicio de la profesión incorporando los nuevos conocimientos derivados de la tecnología, con conciencia de la realidad social del momento, y de la diversidad de ésta, con sensibilidad ante los movimientos sociales y políticos del contexto local al que adscribe y que se vinculan con la infancia tales como migración y desplazamiento nacional e internacional, los conflictos civiles y armados de Latinoamérica que impactan en la diversidad social y cultural del colectivo infancia del Chile de hoy, la protección a la infancia en las prácticas culturales presentes en el territorio nacional, la pertenencia a pueblos originarios, vinculación con los espacios públicos y virtuales, trata de personas y esclavitud moderna y enfoque de género y reconocimiento de la identidad de género entre otros como una manera de promover el activismo por los derechos de los niños y niñas desde distintos ámbitos, tales como la sociología, el arte, la pedagogía, y la prevención y respuesta oportuna frente a la vulneración de sus derechos fundamentales.

El académico o académica es por tanto responsable de acoger, guiar, mostrar, evaluar y retroalimentar al alumno, debe favorecer durante el proceso de enseñanza la transferencia del valor de la justicia con un enfoque de derechos humanos así como buenas prácticas de litigación y prevención de conflictos con conocimientos, por ejemplo, desde el ámbito de la psicología a propósito de las consecuencias para la salud mental de un trauma en la infancia, o una experiencia como la emergencia sanitaria que también puede configurarse como un trauma complejo para un niño; debe el profesor integrar los conocimientos

jurídicos del estudiante e introducirlo al ejercicio profesional relacionado a la infancia y justicia en un marco de comunicación bidireccional, promoviendo el diálogo interno de los estudiantes así como con el académico y con una perspectiva interdisciplinaria, más allá de la enseñanza normativa, extendiéndola a otros ámbitos del activismo por los derechos de la infancia, por ejemplo desde el área de la psicología, el voluntariado, las artes, la fotografía, la educación y con actores con distintas áreas de formación y trasfondos culturales o sociales.

Queda entonces plantearse la cuestión de la teoría sobre el contenido de la enseñanza, si debe adscribir la cátedra a la teoría de los Contenidos Formales, esto es que el plan de estudios considere solo el desarrollo de las capacidades intelectuales o bien incorporar la enseñanza material y la adquisición de conocimientos en un sentido utilitarista, conocimientos de utilidad directa e inmediata para la vida del ser humano (López Betancourt, 2009). En ese sentido el enfoque del presente trabajo adopta una visión utilitarista que pretende llevar al estudiante a una enseñanza transformadora de la realidad social a la que adscribe en el momento vital que enfrenta y en su futuro ejercicio profesional.

2. La entrevista semiestructurada como metodología para la enseñanza del Derecho de la Infancia.

Sabido es que la entrevista semiestructurada se utiliza como una técnica de investigación, como instrumento de recolección de datos en el marco del paradigma cualitativo, permite recoger datos empíricos y a través de una pauta preestablecida con criterios de flexibilidad ahondar en determinados contenidos (Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. 2003) pero además permite generar un espacio de encuentro e interacción social con enriquecedores aprendizajes y experiencias para quienes participan.

Como una estrategia para abordar los objetivos y desafíos planteados en la primera parte de este trabajo, durante el primer semestre de 2021 para apoyar la enseñanza del derecho de la Infancia de la carrera de Derecho de la escuela de Derecho y Trabajo Social de la Universidad Central región de Coquimbo, Chile, se diseñó e implementó un ciclo de entrevistas a distintos actores ligados al ámbito de la infancia que se relacionan con el sector público como jueces, consejeros técnicos, directores de programas ejecutores de políticas públicas de infancia y el mundo privado tales como activistas, educadores, documentalistas y gestores culturales en sesiones complementarias a la cátedra en un horario de cuarenta y cinco minutos, a través de plataformas de conferencia virtual teams, las que se llevaron a cabo con la participación de los estudiantes de la cátedra, estudiantes de la carrera de psicología de la misma casa de estudios y de la comunidad en general promocionándose por la dirección de Vinculación con el Medio de la universidad. Las entrevistas fueron grabadas y se encuentran alojadas en la lista de reproducción “Ciclo de entrevistas de la cátedra Derecho de la Infancia”¹² y que se alojan en el canal de Youtube de la profesora y autora del presente trabajo.

¹² Las sesiones fueron grabadas y se encuentran alojadas en la siguiente lista de reproducción: Ciclo de entrevistas cátedra Derecho de la Infancia <https://youtube.com/playlist?list=PLL4WvXGptTek3y8kVD97gLqPG-t3D2oKR>

La actividad aborda tres dimensiones del entrevistado, la historia vital, el desarrollo laboral y las competencias esperadas del abogado y abogada que ejerce en el área del derecho de la infancia, que se abordan a través de tres preguntas que pretenden conectar las experiencias y conocimientos situados del entrevistado con las del alumnado y la sensibilización a otras realidades e identidades, seguidas de un diálogo reflexivo conducido por la profesora de la cátedra:

2.1. Trayectoria personal. ¿Cuál es su historia?

El objetivo de esta pregunta es abordar aspectos relacionados con la trayectoria personal, las experiencias personales, oportunidades o falta de ellas y preparación formal o informal que tuvo el entrevistado para llegar al actual rol. Esta aproximación acerca al estudiante a vivencias personales de un otro, que son significativas y en las que el estudiante puede reflejarse y son de motivación para alcanzar sus propias metas. Además, son un espacio de reflexión respecto del tramado social y un ejercicio para situarse en la realidad de otras personas y sus contextos vitales, así como las brechas o desigualdades que debieron abordar para abrirse camino. Resulta especialmente pertinente abordar este ámbito considerando el contexto de alta afectación a la salud mental que los estudiantes de enseñanza superior presentaron con la pandemia y los confinamientos, así como la pérdida de espacios físicos de encuentro con sus pares. Conocer experiencias adversas, desafíos personales u otras vivencias significativas les permite ganar perspectiva respecto de los propios desafíos y dificultades actuales, académicos o personales. Además, rescata la historia personal de los miembros de la sociedad con lo que el relato de la historia social universal se diversifica.

2. 2. Ámbito laboral, ¿Qué hace y cómo se relaciona con el derecho de la infancia?

En este momento el entrevistado nos introduce en las experiencias propias de su ámbito laboral o de activismo social lo que entrega a los estudiantes una visión transversal e interdisciplinaria de cómo se vivencian los derechos de la infancia en estos contextos, del impacto de la aplicación o ausencia de los derechos y garantías además de una aproximación al ejercicio profesional y sus posibilidades.

2. 3. ¿Qué esperaría encontrar en el abogado y abogada que se dedica al área de infancia?

Tiene por objeto que los entrevistados entreguen una visión de los valores y competencias esperados en un profesional que se dedique al área de la infancia, situado desde una perspectiva ajena al derecho, reflexión que promueve los valores del currículum oculto de la carrera, y permite sensibilizar al estudiante frente a fenómenos y realidades sociales que en ocasiones no fueron vivenciadas previamente por éste, fomentando su contribución a la realización de valores de la justicia social y una sociedad más igualitaria, diversa, libre y solidaria.

En relación a estas experiencias, la primera tuvo lugar el lunes 12 de abril de 2021 con el abogado Juan Pablo Segovia Flores, coordinador regional del programa Mi Abogado de la región de Coquimbo, Chile, que asume en 2020 la implementación de un nuevo programa de representación jurídica e interdisciplinaria de carácter especializado de niños y niñas en contexto de vulneración de derechos y víctimas de delitos violentos que además son sujetos de residencia del actual servicio Mejor Niñez, ex Sename, llamado Mi Abogado que se ejecuta en convenio con la Corporación de asistencia Judicial del país. El abogado Juan Pablo Segovia Flores tiene una destacada trayectoria en el ámbito de la defensa de la infancia y dirige un equipo psicosocial importante que promueve la reparación y reinserción familiar de estos niños y niñas. Además el profesional presenta la condición de ceguera que influyó la propia formación y desarrollo profesional.

La segunda entrevista tuvo lugar el día 23 de abril de 2021 con la participación de la consejera técnica del Juzgado de Familia de La Serena, Chile y miembro de la mesa de género del Poder Judicial, señora Karen Damke Calderón, quien refirió a los participantes parte de sus experiencias profesionales y motivaciones personales en trayectoria laboral de quince años, primero como profesional de la salud mental de la red Sename y su labor como psicóloga en sectores rurales del Valle de Elqui en programas de intervención de infancia del sector justicia, así como su actual rol de consejera técnica del tribunal de familia, las experiencias en la sala de litigación del juzgado y la asistencia técnica al juez para resolver conflictos, desde el área de su especialidad, proporcionándoles a los alumnos un análisis crítico y constructivo sobre la administración de justicia y el desempeño actual de los profesionales abogados en el área de la litigación de la infancia.

La tercera entrevista tuvo lugar el treinta de abril de 2021 y contó con la participación del destacado fotógrafo y documentalista argentino Yonathan Adamchuk, parte del equipo ganador de varios premios Martín Fierro, entre ellos un Martín Fierro de oro federal, quien ha viajado por África, Europa y Latinoamérica retratando la infancia vulnerable y la vida cotidiana en sectores apartados como una manera de promover el activismo social y, a la época de este artículo, se desempeña en la Universidad de Córdoba Argentina. Entre otras vivencias el entrevistado relató cómo luego de contraer matrimonio en su país natal, junto a su mujer de profesión veterinaria y hoy médica decidieron celebrarlo nuevamente con la comunidad de la aldea de Mindu, Mozambique, en un contexto cultural en el que la violencia y la desvalorización de la mujer está ampliamente extendida y validada, para llamar la atención acerca de la igualdad de género.

La última del ciclo 2021 tuvo lugar el siete de mayo con la educadora intercultural pewenche Tatiana Gutierrez Cayupan quien abordó las barreras y desigualdades en el derecho a la educación de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios del país; uno de los momentos más significativos de esta experiencia tuvo lugar cuando la profesora refirió cómo la escuela mapuche de Ralco Lepoy, alto Bio Bío, fue penalizada por el ministerio de Educación chileno debido a que los niños y niñas contestaron las preguntas del instrumento, planteadas en español, en su lengua materna chedungun. La profesora a través de su relato invita a la reflexión sobre el hecho de que un instrumento, la prueba de evaluación Simce, nacida gracias a políticas públicas en materia de educación, puede

transformarse en un elemento de violencia estructural del estado, con la afectación a derechos consagrados en la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes como el derecho a sus propias prácticas culturales, identidad y pertenencia familiar.

A través de las tres preguntas de apertura, estructuradas para conducir el diálogo, los participantes y asistentes se conectan bidireccionalmente para la comprensión del impacto de la vulneración, promoción o prevención de los derechos de la infancia en distintos contextos; los estudiantes se aproximaron al ejercicio laboral, en el ámbito de los menores institucionalizados y a la vez conocieron una historia de desarrollo profesional que inspira a los estudiantes a lograr sus objetivos y conocer uno de los múltiples escenarios del ejercicio profesional; recibieron el testimonio acerca del impacto de políticas públicas construidas desde la invisibilización o infravaloración del contexto lingüístico, étnico y territorial rural para la promoción y protección de los derechos de la infancia y el acceso a la justicia y recibieron un aporte significativo para el desarrollo de sus competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales en su formación profesional desde una mirada distinta del ámbito jurídico. También tuvieron la oportunidad de comprender las conexiones entre derecho y sociedad y el rol de las artes en el activismo por los derechos de la infancia y la igualdad de género, además de impactar a los alumnos despertando inquietudes en torno a trabajos comunitarios y voluntariado a propósito de las labores del documentalista invitado que fueron manifestadas por algunos estudiantes luego de la sesión; por último la aproximación a las experiencias en el ámbito educacional, rural e indígena les proveyó de una enriquecedora visión de la interseccionalidad y diversidad de la sociedad y de las brechas de desigualdad material que aún existen, pese a que en lo normativo éstas han sido superadas a través de principios doctrinarios como la igualdad ante la ley o el desarrollo teórico de los derechos humanos de la infancia.

3. Resultados y reflexiones finales.

El uso de la entrevista semiestructurada como parte de la metodología de la enseñanza del derecho imprime un sello personal, vital y significativo al proceso de aprendizaje de los alumnos y del docente, permite innovar en las actividades en el aula, aprovechando las ventajas de los nuevos escenarios virtuales como espacios de encuentro y diálogo, que acortan las distancias físicas que antes impiden el contacto con realidades diferentes o alejadas, adaptando el aula a la nueva realidad post emergencia sanitaria como una primera medida de motivación para el estudiantado y consolidándose como una metodología permanente con el paso del tiempo.

De esta manera la enseñanza del derecho adopta un enfoque (a) Como punto de unión de la teoría con la práctica, proporcionando a los estudiantes oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que apliquen o se aproximen al mundo real el conocimiento, las habilidades y las actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio universitario, (Price, 1987) enriqueciendo más allá del ámbito normativo tradicional, el derecho y sus fuentes, a propósito de los contenidos del programa de estudios con la incorporación de testimonios vitales del impacto de la norma jurídica en el sujeto de derecho. (b)

Como organizador del currículum, posibilitando la formulación de problemas y cuestiones importantes para generar o poner en funcionamiento la investigación (Schön, 1992) aproximándose a distintos escenarios y problemas relacionados con el derecho de la sociedad nacional. (c) Como oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinar detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los estudiantes obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran (Boud, Keogh & Walker, 1985, citados por Benatuil & Laurito, 2015). En suma, la norma adquiere vitalidad, se traslada desde el texto escrito y definido desde la norma hacia el sujeto y sus consecuencias. El relato en primera persona de activistas sociales, artistas y profesionales de diversas disciplinas que se vinculan con la infancia evidencian las tensiones sociales, políticas y culturales que subyacen en la relación sujeto-norma, promueven un aprendizaje significativo, con criterio de realidad y comprometido con valores como la justicia social y la consolidación de una sociedad más justa e igualitaria.

REFERENCIAS

- Benatuil, D., & Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 397-410.
- Lepin Molina, C. (2014, diciembre). Los nuevos principios del derecho de familia. *Revista Chilena de Derecho Privado*, (23), 9-55.
- López Betancourt, E. (2009). La enseñanza del Derecho. *Sistema de Universidad Abierta Facultad de Derecho Unam, Amicus Curiae*. http://www.derecho.duad.unam.mx/amicus-curiae-english/descargas/10_feb_09/LA_ENSE.pdf
- Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario digital de investigación educativa*, (14)
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.

Una experiencia de investigación en derecho con estudiantes de un Colegio secundario: aprendizajes y asuntos pendientes

*Andrea L. Gastron*¹³

Introducción

Como parte de las experiencias de investigación en el campo jurídico, vamos a referirnos aquí a una actividad de articulación educación media-educación universitaria, que llevó por título “El Colegio y el derecho”¹⁴, y a partir de ella realizar algunas reflexiones generales.

La mencionada actividad consistió en una serie de eventos desarrollados a lo largo de los ciclos lectivos 2017 y 2018, en los cuales participaron docentes y estudiantes de dos instituciones de educación pública que gozan de alto prestigio en nuestro medio, ambas dependientes de la Universidad de Buenos Aires: la Facultad de Derecho y el Colegio Nacional de Buenos Aires (en adelante, CNBA).

Los objetivos planteados incluyeron, en una mención que dista de ser exhaustiva, la trasmisión de prácticas y saberes académicos, jurídicos y metodológicos en un ambiente extra-escolar, pero bajo la supervisión institucional, el desarrollo de pedagogías y mecanismos de enseñanza-aprendizaje que combinan aspectos formales e informales, y el fortalecimiento de vínculos primarios y secundarios (mentorías) entre profesores y alumnos/as de derecho, a lo largo de todo un año escolar.

Cada uno de los eventos que tuvieron lugar fueron planificados de manera conjunta por las autoridades del CNBA y del Departamento de Ciencias Sociales (en adelante, DCS) de la mencionada Facultad, quienes previamente llevaron adelante encuentros

13 Posdoctora en Estudios de Género en dos oportunidades (UCES), Doctora en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Sociología Jurídica (UBA), Abogada y procuradora (UBA). Vicedirectora del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho (UBA). Profesora Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora y Universitat de Girona. Dirige los Proyectos UBACYT 20020190100104BA y CINDER-UNLZ 272.029/22. Contacto: andreagastron@hotmail.com

14 Amén de lo inédito de la experiencia, la decisión de incluirla en el presente volumen se debe a un interés particular, puesto que, quien esto suscribe, ha tenido en ella una participación directa, tanto en su concepción como en su desarrollo. Para la autora del trabajo, esta experiencia fue una valiosa instancia de aprendizaje de los mecanismos a través de los cuales se transmiten, se reproducen y/o se discuten los conocimientos investigativos en derecho, tanto en términos intra como intergeneracionales.

e intercambios telefónicos y por correo electrónico, a los fines de la organización e implementación del programa.

Por último, cabe señalar que tanto los/as estudiantes como los docentes participaron de manera absolutamente voluntaria y sin haber cobrado estipendio alguno en relación con esta labor¹⁵.

Ejecución del programa

La actividad dio comienzo con una visita guiada a la Facultad y reunión de bienvenida a alumnos/as de 4º, 5º y 6º años del CNBA, quienes habían sido previamente seleccionados por estar orientando sus carreras universitarias hacia el mundo del derecho.

Simultáneamente, se realizó una convocatoria a los profesores y profesoras universitarios de diferentes áreas jurídicas, a los fines de la confección de un listado de participantes. Dicha convocatoria fue expresamente abierta, y difundida a través de la cartelera del DCS, de avisos colocados en lugares estratégicos y en la página web institucional de la Facultad, y reforzada por mail en algunos casos (selección de informantes clave por conocimiento directo, y a través del método de la “bola de nieve”).

CONVOCATORIA ABIERTA: “EL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES Y EL DERECHO”. Edición 2018

A todos los profesores/as y docentes de la Facultad de Derecho (UBA) que tengan alguna vinculación con el Colegio Nacional de Buenos Aires.

Se trata de una actividad académica a realizarse a lo largo del año 2018, organizada por el Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA) y la Facultad de Derecho (UBA). Para participar de la misma, será condición la elaboración de una ponencia en derecho, concebida conjuntamente por un docente e investigador de la Facultad de Derecho (UBA) que demuestre algún tipo de vínculo con el CNBA, y por estudiantes actuales y ex -alumnos/as del Colegio a los cuales el campo jurídico les interese particularmente, quedando el tema y enfoque a la libre elección de los mismos. Las ponencias elaboradas serán publicadas y expuestas en una jornada abierta al público a realizarse en el Aula Magna del Colegio, en fecha a determinar.

Las personas interesadas en participar deben inscribirse en el Departamento de Ciencias Sociales, mencionando su nombre completo, correo electrónico, cargo docente en la Facultad y tipo de vínculo con el CNBA, hasta el lunes 16 de abril de 2018.

Informes e inscripción:
Departamento de Ciencias Sociales (Fac. Der., UBA)

15 El interés de los docentes que de hecho se involucraron se relacionó, en términos generales, con sus historias de vida y su paso por el CNBA en calidad de ex -alumnos.

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB). Primer Piso
Lunes a viernes 10 a 20 hs
(5411) 5287-6770
dcienso@derecho.uba.ar

Una vez confeccionado el listado de participantes, quedaron conformados los distintos grupos de trabajo, según sus áreas de conocimientos e intereses personales. De este modo, cada grupo estuvo integrado por uno o más alumnos/as del CNBA y uno o más profesores de la Facultad.

A ellos deben sumarse los y las docentes de la materia Derecho del CNBA, quienes participaron muy activamente a lo largo de todo el proceso¹⁶.

Cada grupo recibió una serie de consignas, que por regla general presentaron un margen de discrecionalidad muy alto. Ellas incluían, básicamente, la tarea a realizar y el cronograma que debía cumplirse a los fines organizativos.

Cronograma de actividades de “El Colegio y el Derecho” (año 2018)

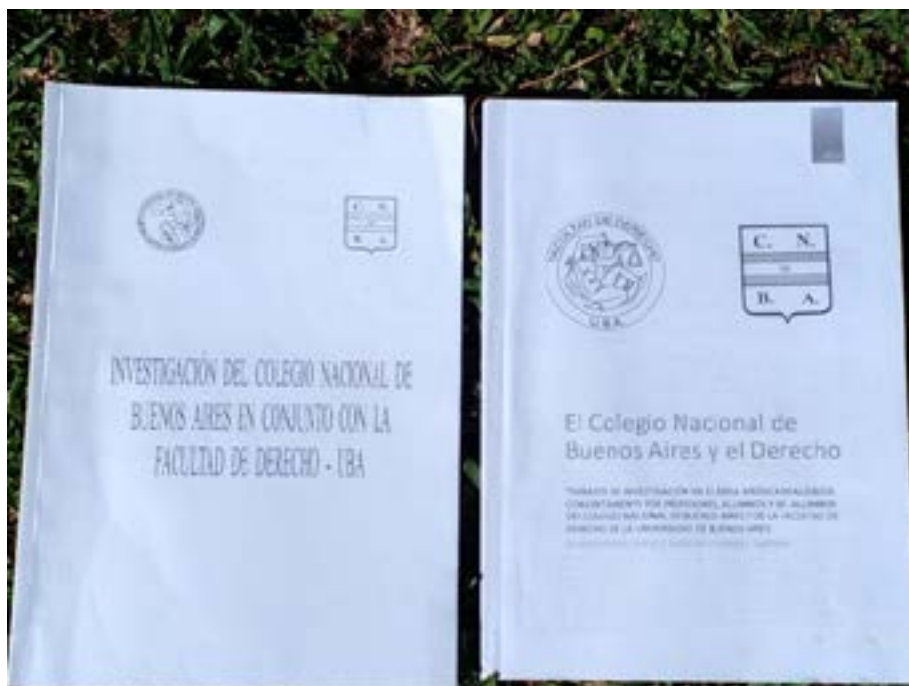
- Del 22 de marzo al 12 de abril: convocatoria abierta.
- Semana del 17 al 21/abril: envío al CNBA del listado de profesores y temas de investigación.
- Semana del 24 al 28/abril: establecimiento de los contactos entre los profesores y alumnos participantes.
- Día miércoles 3/5, 16 a 18 hs.: Reunión de bienvenida. Lugar de encuentro: Departamento de Ciencias Sociales (Fac. Der., UBA). 16 hs.: Visita guiada a la Facultad a los alumnos del CNBA, a cargo de Martín Testa. 17 hs.: Reunión y presentación de los participantes en el aula 217 (Fac. Der., UBA).
- Envío de las pautas de publicación a los participantes.
- Día 22 de setiembre: envío de los trabajos para publicación.
- Día jueves 19/10, 16 hs.: exposición de los trabajos y presentación de la publicación en el Aula Magna del CNBA. Cena de confraternidad.

A partir de los hallazgos científicos obtenidos y las experiencias de investigación, los participantes elaboraron sus artículos. Estos fueron compilados por los organizadores y

16 Ellos/as asumieron, de hecho, un rol muy importante, en tanto orientaban y reforzaban los conocimientos que iban surgiendo en las investigaciones, durante las horas de clase.

editados en la imprenta del CNBA¹⁷, y destinados a sendos volúmenes (uno por cada año de trabajo).

Imágenes de las carátulas de los libros en que se publicaron las investigaciones de los/as participantes



Como cierre, se organizó una visita guiada al Colegio por parte de los/as docentes participantes, y luego la exposición de las investigaciones realizadas por los estudiantes y la presentación del libro en una jornada académica que tuvo lugar en el Aula Magna del CNBA.

La actividad contó con la presencia de Juan Carlos Manteola (entonces vicerrector y profesor del CNBA) y del jurista brasileño Wilson Alves de Souza, además de los alumnos/as, ex-alumnos y familiares de los expositores y docentes. Se recibió también la adhesión del entonces subsecretario de Justicia del Gobierno de la Ciudad, Jorge Enríquez¹⁸.

Finalmente, tuvo lugar un ágape, llevado a cabo en la Asociación de Ex –alumnos del CNBA, donde los participantes tuvieron la oportunidad de confraternizar e intercambiar experiencias de diversa índole.

17 El contenido de los mismos puede consultarse en Universidad de Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires (2017). Investigación del Colegio Nacional de Buenos Aires en conjunto con la Facultad de Derecho-UBA (mimeo), y en Carducci, Pablo S., y Andrea L. Gaston (coord.) (2018). El Colegio Nacional de Buenos Aires y el Derecho. Trabajos de investigación en el área jurídica realizados conjuntamente por profesores, alumnos y ex -alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (mimeo).

18 Ver <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/el-colegio-nacional-de-buenos-aires-y-el-derecho-/+6950>

Contenidos, enfoques teóricos y métodos de investigación: su impacto en la enseñanza del derecho

Los contenidos a investigar, siempre asociados al derecho (definido en sentido amplio), fueron elegidos de común acuerdo entre los integrantes de cada equipo, y desarrollados por los estudiantes con la guía de cada docente. Esta mecánica dio como resultado un índice temático sumamente variado, que reflejaba una interesante diversidad de intereses, gustos personales y aptitudes.

A los fines ilustrativos, los mismos fueron volcados a la tabla que a continuación se acompaña.

Ciclo lectivo 2017

Título	Docentes	Estudiantes
Cine y Derecho: El Colegio, Hogwarts y las reflexiones jurídicas. Una exploración sobre el universo mágicójurídico	Ricardo Rabinovich-Berkman.	Nazarena Rearte y Joaquín Baumann
La percepción del derecho. Spinoza, la religión y el derecho	Gonzalo S. Aguirre	Leonel Feldman y Luján Calvo
El conflicto sirio desde la perspectiva del derecho internacional: Las normas jurídicas aplicables y sus limitaciones políticas	Emiliano J. Buis	Camila D'Attellis, Martina Duarte, Camila Guinjoan, Salvador Lescano y Emma Soriano
El aborto y los partidos políticos en el Congreso	Paola Bergallo y Andrea L. Gastron	Malena Casalins, Lucila Repetto, Felipe Vega y Abril Viladrich
¿Libertad o 'exceso' de expresión? Cecilia Pando contra la Revista Barcelona	Pablo Carducci	Francisco QuerinuZZi
Sindicato único y libertad sindical. El modelo histórico argentino y los principios internacionales	Adrián Goldin	Tomás Vidaurreta y Félix Samoilovich
Responsabilidad civil en establecimientos educativos	Jonathan M. Brodsky	Facundo Fernández

Ciclo lectivo 2018

Título	Docentes	Estudiantes
El proceso, de Franz Kafka, como dramatización del tránsito entre sociedad disciplinaria y sociedad de control	Gonzalo Aguirre	María Inés Goldzycher
El libre albedrío como mecanismo de legitimación del sistema jurídico	Gonzalo Aguirre	María Mercedes Pombo
Interrupción voluntaria del embarazo vs. responsabilidad parental	Mary Beloff	Micaela Canal Pereira
Derechos de los niños, niñas y adolescentes y religión: cuánta autonomía tienen para elegir profesar un culto	Mary Beloff	Lucía Pérez Sammartino
La cuestión del federalismo y el derecho a la salud en el Proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE)	Cora Borensztein	María Belén Balestrieri y Cristian V. Paz
La situación de Venezuela desde la perspectiva del derecho internacional público: acerca de la aplicabilidad de la doctrina de la responsabilidad de proteger (R2P)	Emiliano J. Buis	Victoria Elizabeth Barrueco y Gerónimo E. Vega
Neutralidad de red: ¿un beneficio, un derecho o un obstáculo?	Pablo S. Carducci	Juan Martín Durisotti
Escraches sobre abusos en las redes sociales	Federico Carestia	Solange Cardozo
La importancia de las patentes medicinales en el resguardo del derecho a la salud en Argentina y en países subdesarrollados	Marta Cazayous	Tomás Vidaurreta, Lucas Holzman, Alejandro Pérez y Juan Simonetti
Aspectos de la propiedad intelectual en Argentina	Carlos Mario Clerc	Alexis Facundo Huamani Llallire
La enseñanza del derecho en el Colegio Nacional de Buenos Aires	Ricardo Rabinovich-Berkman	Francisco Romero Brenlla y Pedro Mosquera Guevara

Por otro lado, los enfoques y la metodología de cada investigación, así como los lugares de encuentro fueron decididos exclusivamente por los integrantes de cada equipo de trabajo, con conocimiento de las autoridades institucionales. Esta dinámica favoreció el desarrollo de prácticas investigativas no dogmático-normativas, que abarcaron incluso la recolección de datos empíricos y el trabajo de campo fuera del ámbito escolar en varios casos.

Todas estas circunstancias constituyen un valioso antecedente en relación con las rutinas académicas y pedagógicas más usuales, teniendo en cuenta que las mismas no suelen ser frecuentes en el campo jurídico. Por el contrario, de acuerdo con los especialistas en el tema, por lo general los procesos de enseñanza del derecho son a-críticos, caracterizándose por la promoción de la adquisición memorística de normas, carentes de perspectivas críticas y altamente formalistas (González, Lista et al., 2011). A ello debe sumarse que el sistema jurídico educativo suele centrarse en las fuentes dogmáticamente consagradas, leyes y textos básicos, conformando una verdadera “tradición libresca” (Fucito, 2014).

Dificultades y obstáculos

La implementación del programa no estuvo exenta de dificultades. Algunas de ellas, de enorme importancia, tienen que ver con un contexto general que, en la práctica, no favorece la investigación científica: tratándose de un país, a su vez inserto en un continente, donde más de la mitad de la población habita por debajo de la línea de pobreza, no sorprende que los escasos recursos existentes sean derivados a actividades económicas de otra índole. Al respecto, es muy poco lo que puede hacerse desde las aulas universitarias, si menos del 1% del PBI nacional es destinado a investigación y desarrollo¹⁹, porque, tal como sostenía Guillermo Jaim Etcheverry (1991), ex-rector de la Universidad de Buenos Aires, hace ya más de treinta años, quizás nuestros niños y jóvenes “no comprenden lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad”.

Otro aspecto a destacar es la sobreexposición de los/as adolescentes, y también los adultos, a las redes sociales y el uso de los dispositivos tecnológicos, que muchas veces, y paradójicamente, operan como factores de distracción y desconcentración cuando de investigar se trata.

Habría que mencionar además algunas dificultades específicas, que tuvieron que ver con diferencias inter-generacionales²⁰ entre los integrantes de los equipos de trabajo.

19 De acuerdo con las cifras correspondientes al Banco Mundial, la Argentina invierte en investigación y desarrollo el 0,46% de su PBI (datos al año 2019). Para la misma época, el promedio mundial en dicho concepto rondaba el 2,63%, y el de América Latina y el Caribe, el 0,67%. Fuente: Banco Mundial (2023). Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>

20 Citamos a modo de ejemplo, ciertos desencuentros de agenda, probablemente ocasionados por las diferencias generacionales entre los/as estudiantes, adolescentes entre 15 y 17 años, y sus docentes: en varias oportunidades, los primeros cancelaron sobre la hora reuniones que habían sido previstas con bastante antelación, teniendo en cuenta las múltiples ocupaciones de los adultos/as participantes.

No obstante, más allá de las circunstancias generales, es importante reconocer que la cultura organizacional de los miembros de las instituciones involucradas estimula permanentemente el esfuerzo intelectual y el ejercicio del pensamiento crítico, todo lo cual ha ido supliendo en alguna medida las limitaciones del contexto general.

De manera que fueron muchas las puertas que se abrieron, los aportes realizados y los recursos de toda índole con los que contamos a la hora de implementar el programa aquí analizado.

Ejemplos y citas

A continuación, y a mero título ilustrativo, analizamos algunas de las habilidades adquiridas por los alumnos/as a través de párrafos extractados de sus propias investigaciones.

Análisis y ponderación de fuentes de investigación

El análisis de lo investigado es producto de diferentes testimonios, tanto entrevistados como citados de diferentes páginas on-line, para así conseguir de primera o segunda mano la información necesaria sobre algún momento o personaje polémico; también, como principal actividad indagatoria, fuimos a la biblioteca del Colegio Nacional de Buenos Aires en busca de información sobre magia y hechicería, al mismo tiempo que se le preguntaba a las bibliotecarias consultas pertinentes sobre la investigación, como si había algún registro de que alguno de aquellos libros había estado prohibido en algún momento, debido a la gran influencia de la Iglesia sobre el Colegio.

Además, para lograr confirmar una hipótesis sobre el tema “limpieza de sangre” del Nacional de Buenos Aires, se fue a Mesa de Entradas para intentar conseguir diferentes archivos que prueben lo dicho anteriormente. Varias idas y vueltas sucedieron a la primera visita y finalizaron con un “no hay archivos que contengan lo que están buscando” y un “son muy antiguos para que aún se conserven”. Ese veredicto no cedió ni ante las continuas visitas y los diferentes puntos de enfoque en la búsqueda. Luego de esa decepcionante noticia, internet proporcionó un nuevo piso, con inesperada información para enriquecer la investigación. Hubo que sostenerse de cualquier indicio pertinente y aceptar nuevas hipótesis, sobre todo por los libros encontrados en la biblioteca del Colegio (Alumnos: Rearte y Bauman. Profesor: Rabinovich-Berkman).

Construcción del marco teórico

Volviendo al punto, las reflexiones de Spinoza sirven para marcar una época respecto a los conceptos éticos y religiosos de sociedades enteras. Él mismo era teísta de origen judío, y tomar riendas revolucionarias²⁹ en ese sentido en particular es una actitud propiamente producto de esa experiencia. Ya pasamos por el derecho cristiano inamovible de Aquino y podemos también relacionar a filosofía ética de Spinoza con

el concepto de Estado de Hobbes, pues si bien ambos autores tienen influencias clásicas y auges claramente post-renacentistas, es Hobbes quien escribe *Leviatán* en pleno mercantilismo de 1651 e influencia en su parte también a Spinoza acerca del absolutismo político. La principal divergencia en los términos de enunciación entre Hobbes y Spinoza es que Hobbes declara que, por naturaleza, el hombre es malo y destructivo, mientras que Spinoza soslaya por completo los conceptos del bien y del mal, centrándose en el pragmatismo filosófico de la pasión versus la razón. Podemos obviar la postura en la que Hobbes defiende el absolutismo político y la restricción a la libertad humana en pos de garantizar el orden, versus la visión de Spinoza quien considera que el cénit de la sociedad es la libertad, la libertad relativa que adquiere el individuo al renunciar a sus pasiones primitivas de aislamiento para vivir con las ventajas de una sociedad, firmando esos contratos que claramente podrían ser conflictivos, pero que inherentemente a sus raíces el ser humano es un animal social, y el orden político es solo una expresión de normas que vayan a garantizar los derechos de las personas que componen las sociedades. En este punto específico, Hobbes y Spinoza opinan lo contrario el uno del otro; no obstante, comparten la visión del absolutismo político como una entelequia gigantesca que influenciara e impusiera visiones sesgadas al grueso de la sociedad, imagen que desagrada a Spinoza y que según él retroalimentaría la violencia y las ideas radicales (Alumnos: Feldman y Calvo. Profesor: Aguirre).

Formulación de objetivos de investigación

En este trabajo nos proponemos analizar algunos aspectos del conflicto armado actual en Siria desde la perspectiva del derecho internacional y sus condicionamientos políticos. Lejos de pretender llevar adelante una labor exhaustiva sobre un tema inabarcable, a partir de los intereses concretos expuestos en el grupo se decidió focalizar la atención en ciertos ejes. Así, nos ocuparemos aquí de examinar el caso de estudio desde varios enfoques: en primer lugar, plantearemos a modo de contextualización las causas históricas que desembocaron en el conflicto armado. En segundo lugar, se tratará de explicar la intervención de los distintos sujetos de derecho internacional involucrados en las hostilidades, haciendo particular hincapié en el terrorismo internacional, el rol de las potencias mundiales y su intervención, así como las organizaciones internacionales que han tenido una participación en el conflicto. En tercer lugar, se discutirán las normas en materia de uso de fuerza presentado atención a la acción armada llevada a cabo por parte de Estados ajenos al conflicto y las consecuencias que esto acarrea en el marco de la Carta de las Naciones Unidas. En cuarto orden, trabajaremos las dimensiones jurídicas y políticas referidas al que quizás sea tema más preocupante de todo el conflicto: el problema de los refugiados. Finalmente, nos focalizaremos en la regulación del uso de armas de destrucción masiva y el impacto que esto genera —para el derecho internacional— en el accionar de las partes del conflicto.

A partir de estos puntos examinados —que son distintos pero que, como se verá, resultan interdependientes—, la intención del trabajo es mostrar hasta qué punto la regulación que brinda el derecho internacional en el caso concreto de Siria requiere

tener en consideración los condicionamientos políticos; el ejemplo muestra bien de qué modo las normas, que existen, terminan muchas veces siendo interpretadas según intencionalidades particulares de los sujetos involucrados (Alumnos: D'Attellis, Duarte, Guinjoan, Lescano y Soriano. Profesor: Buis).

Planteo del problema de investigación

Para comenzar la investigación, planteamos un interrogante: ¿Cuáles son y qué tipo de propuestas presentaron los distintos partidos políticos sobre el aborto en el Congreso, durante el período 01/03/2005 y 01/03/2017? No es nuestra intención elaborar aquí un informe acerca de nuestra postura personal con respecto a la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), sino mostrar cómo se comportaron los partidos políticos con respecto al aborto, cuyos efectos legales, en la práctica, no se modifican sustancialmente desde hace más de 90 años.

De esta forma, realizamos la investigación con el fin de analizar los resultados obtenidos, para que cada lector pueda obtener sus propias conclusiones (Alumnos: Casalins, Repetto, Vega y Viladrich. Profesoras: Bergallo y Gastron).

Relevamiento y análisis de leyes y de jurisprudencia nacional y extranjera

El presente trabajo tiene por objetivo determinar si la tapa de la revista Barcelona publicada el 13 de Agosto del año 2010, en su edición 193, en la que se expone a la Sra. Cecilia Pando en un fotomontaje está amparado por la libertad de expresión o si, en su defecto, corresponde definir que existe responsabilidad civil en la cabeza de la revista.

Con el fin de obtener una respuesta a esta pregunta planteada voy a recurrir a analizar las sentencias de primera y segunda instancia dictadas en la causa de “Pando de Mercado, María Cecilia y otros c/ Gente Grossa SRL s/daños y perjuicios” y además trazar una investigación que refiera de dónde surge la figura de Pando y porqué su público conocimiento.

Una vez logrado esto, la idea será compararlo con las disposiciones de la Constitución Nacional, de la Convención Americana de Derechos Humanos, la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación y de la Suprema Corte de los Estados Unidos, de forma que se observe y comparen las sentencias para ver si se ajustan a este caso en particular.

Para esto recurriremos específicamente a los siguientes casos que se dieron previamente para determinar la jurisprudencia: “Servini de Cubría, María Romilda s/ amparo”, del 8 de septiembre de 1992; “Patitó, José Ángel y otro c/ Diario La Nación y otros s/daños y perjuicios” del 24 de junio de 2006; “Alsogaray, María J c/Revista Humor s/daños y perjuicios” del 12 de octubre de 1998, a nivel nacional. Además, y recurriendo a casos sentenciados por tribunales extranjeros, trataré “New York Times

vs Sullivan”, del 9 de marzo de 1964 y el caso “Hustler Magazine vs Falwell” correspondiente al 24 de febrero de 1988 (Alumno: QuerinuZZi. Profesor: Carducci).

Formulación de conclusiones a partir de la utilización e implementación de una metodología de investigación

Para realizar este trabajo leímos textos teóricos que abordan las temáticas expuestas. Los primeros textos que abordamos planteaban cómo es el ordenamiento de los sindicatos; después, leímos sobre sus órdenes jurídicos y como la jurisprudencia internacional los afecta y por último leímos textos de carácter histórico para poder traer a nuestra realidad todos los textos aprendidos. Son fundamentales en este trabajo las bibliografías finales ya que nos permitían entender el difícil entramado de la historia sindical. Nos parece, como sujetos críticos, que debíamos entender, non solum como eran los sindicatos, su funcionamiento y sus regímenes, sed etiam porqué eran así y cómo surgen dichas estructuras. Es claro en el texto que nuestro modelo sindical no cumple con los estándares internacionales establecidos por la OIT y eso se debe sin duda a la utilización de los mismo por los partidos políticos, especialmente del justicialismo en todas sus ramas y vertientes. Este último punto se puede entender gracias a la correlativización que pudimos hacer entre los textos históricos y los que podríamos llamar “jurídicos”.

Un último elemento de vital importancia para este trabajo, que no debemos dejar de mencionar, es la comparación de nuestro modelo sindical (y su historia) con diferentes modelos sindicales, especialmente el brasileño (Alumnos: Vidaurreta y Samoilovich. Profesor: Goldin).

Reflexiones sobre la actividad realizada y aprendizajes adquiridos

Previo a abordar el objeto de estudio propiamente dicho, nos gustaría destacar lo interesante que resultó esta iniciativa para los dos autores de este humilde trabajo. En primer término, nos unió el interés por el Derecho de las Obligaciones y la Responsabilidad Civil (incipiente e intuitivo en uno, adquirido y desarrollado en otro), “match” que agudamente procuraron realizar los organizadores de la iniciativa al momento de “armar las parejas” estudiante-docente.

El contacto fue prácticamente inmediato, y el encuentro, doble. El primero de ellos, lo concertamos en la Facultad de Derecho, edificio cuya imponente arquitectura atrae a cualquiera que la fuera a admirar: aspirantes a la carrera de Abogacía, ingresantes, estudiantes, turistas, e incluso quienes hace años recorremos sus claustros no dejamos de sentirnos subyugados por su magnificencia cada vez que levantamos la mirada hacia las columnas dóricas. En este marco inspirador, pues, sentamos las primeras pautas de nuestro trabajo.

A su vez, la semana siguiente repetimos el encuentro presencial, aunque esta vez en el Colegio Nacional de Buenos Aires, edificio no menos hermoso, con muchísima historia y, para quienes nos egresamos hace ya diez años, impregnado de nostalgia en cada baldosa, cada aula y cada rincón.

Aprovechamos la ocasión para conversar con varios docentes (muchos de ellos compartidos, para un coautor en tiempo presente o pasado reciente, y para el otro en un pretérito más lejano), contándoles acerca de este proyecto que comenzábamos a encarar y charlando con ellos “desde otro lugar”. Todos ellos se mostraron muy interesados en la temática del que sería nuestro futuro artículo y compartieron nuestra visión de que resulta de suma importancia que se den a conocer de manera clara las implicancias de tener a cargo, en un aula, a niños y adolescentes. Más de una vez, en su experiencia docente, se habían encontrado en situaciones delicadas en las que no habían sabido muy bien cómo actuar “jurídicamente hablando”.

Pues bien: hemos adelantado ya el objeto de estudio que terminamos de delinear en esa segunda reunión. Dentro del área más amplia que conforman las Obligaciones Civiles y Comerciales y el Derecho de Daños, escogimos en particular la responsabilidad civil en establecimientos educativos, tema que nos resultó de interés compartido siendo uno de los coautores estudiante de secundaria, el otro docente de las mencionadas materias, y ambos interesados en tales ramas jurídicas.

Para terminar de introducir el tema, vamos a sentar las bases sobre las que desarrollaremos los párrafos siguientes de este artículo.

La responsabilidad civil en establecimientos educativos abarca tanto a los derechos y obligaciones de los docentes y de cualquier autoridad del establecimiento educativo, como a los de los alumnos menores de edad a su cargo. Teniendo en cuenta que el conocimiento técnico-jurídico al respecto no es compartido por toda la sociedad, sino que está limitado a los pocos que nos involucramos en la lectura de la legislación, la doctrina y la jurisprudencia en la materia, resulta lógico que hoy en día surjan numerosos interrogantes con respecto a esta materia en la vida cotidiana (Alumno: Fernández. Profesor: Brodsky).

Desarrollo del pensamiento crítico

Utilizando como materia prima el excedente de la justicia formal, Kafka dramatiza, en la figura del Tribunal, una imagen de la administración de la justicia que se nos presenta como grotesca. Pero si, a primera vista, esta imagen parecería ser exactamente lo opuesto de un orden “normal” (esa normalidad a la que K tanto se aferra, esa que tantas garantías parece ofrecerle), en última instancia se nos revela, por el contrario, como la visibilización súbita del lado oculto del derecho “normal” (Alumna: Goldzycher. Profesor: Aguirre).

Formulación de interrogantes de investigación

Podría afirmarse entonces la existencia un elemento innato en el entendimiento que nos permite actuar de manera independiente del contexto. Sin embargo, la manera en que procesamos la realidad difícilmente implica la capacidad de elegir el propio accionar, sino que simplemente modifica la forma en la que nuestro contexto nos determina.

A pesar de ello, se sostiene, en la pretensión de preservar la noción de libertad, que una esencia independiente del contexto e incluso de la propia razón nos permite actuar libremente.

De esta forma, se seculariza la idea del alma, síntesis del yo y portadora de dicha fuerza voluntad.

Este postulado suscita múltiples cuestionamientos: ¿esta esencial se manifiesta en el ser humano espontáneamente desde el comienzo de su existencia? Y de ser así ¿podemos ofrecer una respuesta no fundamentada en la religión a su origen?

Si realizamos esta asociación entre el origen de la voluntad y la energía, área de la que poco conocemos, es necesario hacer frente a múltiples problemáticas (Alumna: Pombo. Profesor: Aguirre).

Reflexiones acerca de la redacción de trabajos científicos

En el presente trabajo haré uso del lenguaje inclusivo mediante el reemplazo por la letra “x”, en palabras que denoten algún género, dado que prefiero no encasillar a todas las personas dentro del género masculino. Reconozco que no es la manera más formal de escribir; sin embargo, creo que son estas pequeñas acciones las que logran grandes cambios (Alumna: Canal Pereira. Profesora: Beloff).

Síntesis de ideas con interpretación de textos normativos

Entre las diversas discusiones dentro de este debate se puede destacar el tema de la religión y de cuánta libertad de elegir profesar o no una religión tiene una persona al nacer y después durante su crecimiento. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niños menciona que se les debe garantizar el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Pero ¿puede este derecho interferir con otros derechos básicos?

Un bebé no tiene la capacidad de poder decidir cómo quiere ser educado. Nace en un entorno donde se tienen ciertas costumbres y su percepción del mundo se irá formando a partir de las experiencias que tenga con respecto a estas, pero al ir creciendo puede llegar a no compartir ciertas posturas o formas de vivir con sus padres, madres o tutores, y aunque siendo menor de 18 años todavía no tiene una autonomía absoluta sobre sí, tiene derechos que deben ser respetados.

Me propongo a hacer un análisis sobre cuánto se respetan los derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando están bajo el cuidado de un adulto que los cría bajo una cierta religión con sus respectivos dogmas (Alumna: Pérez Sammartino. Profesora: Beloff).

Argumentación jurídica y análisis de legislación, doctrina y jurisprudencia

En el presente trabajo nos proponemos analizar desde la legislación, la doctrina y la jurisprudencia, la cuestión del reparto de competencias entre el Estado Nacional y las Provincias en materia del derecho a la salud, centrandolo en el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo que obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados y fuera posteriormente rechazado por el Senado este año.

El objetivo final de nuestra exposición será demostrar que el argumento federalista no es válido a la hora de “decirle no” al Proyecto de Ley (Alumna/os: Balestrieri y Paz. Profesora: Borensztejn).

Aplicación de una doctrina de derecho internacional público

En vistas de la necesidad del pueblo venezolano de obtener esta ayuda humanitaria, apelando en primer lugar a la diplomacia y al derecho internacional, consideramos menester derivar los asuntos de los que no son competencia del Consejo de Seguridad a los comités que corresponda. Por ejemplo, la crisis migratoria y la crisis alimentaria a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), respectivamente.

Todas estas medidas, que deben agotarse previamente debido su carácter diplomático, responden a lo que determina el derecho internacional tradicional. Entonces, lo que se comprende al agotarse las vías diplomáticas resulta controversial. Sin embargo, en virtud de proteger los derechos humanos vulnerados por el régimen, sería posible justificar el recurso a ciertas excepciones de carácter dudoso. La R2P encajaría, en nuestra opinión, dentro de esta categoría, y sólo podría ser justificada en términos jurídicos si su objeto está bien determinado (Alumna/os: Barrueco y Vega. Profesor: Buis).

Aplicabilidad de las leyes en el mundo de internet

El “Zero Rating” es una práctica poco conocida por su nombre, probablemente muy pocas personas que la conocen se hayan puesto a reflexionar acerca de su influencia sobre la neutralidad de red. Sin embargo, a primera vista, constituye una clara violación de la ley 27.078.

Si, por un lado, tenemos en cuenta que la neutralidad de red es el trato de manera indiscriminada a todos los paquetes de datos y, por otro, que el “Zero Rating” implica

no cobrar o no contabilizar como uso de datos móviles a ciertos servicios o páginas web, no nos llevaría mucho darnos cuenta la contradicción que implica su coexistencia.

En este sentido, la aplicación del “Zero Rating” en Argentina resulta contradictoria con la legislación existente en varios aspectos (...) (Alumno: Durisotti. Profesor: Carducci).

Ponderación de dos o más derechos

En el presente ensayo se desarrollará el límite de hasta dónde llega el derecho a la libertad de expresión frente al derecho a la intimidad o al honor en el campo de las redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, etc.) en publicaciones referidas a denuncias de abuso entre adolescentes. Los escraches creados por alumnas a través de las redes se han vuelto una forma moderna de denuncia: relatos en los que se acusa con nombre y apellido (como en algunos sitios denominados “No es no”) ponen en evidencia la violencia de género, el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra el patriarcado (Alumna: Cardozo. Profesor: Carestia).

Definición conceptual y construcción del marco teórico

¿Qué es el Derecho a la Salud?

La definición de este concepto ha cambiado a lo largo de los años en la historia universal como también en la Argentina. De tal manera es que en las reformas constitucionales de este país se han modificado las interpretaciones de lo que se considera tener una vida saludable. En la de 1994 se impuso la siguiente idea: “El derecho a la salud es el derecho humano a gozar sin distinción alguna, del más alto nivel de salud que permita a cada persona vivir dignamente”.

Los conceptos y definiciones de la palabra salud fueron cambiando y evolucionando a lo largo del tiempo en busca de adaptarse mejor a las demandas sociales y sus necesidades. Una de las primeras definiciones consideraba a la salud simplemente como la ausencia de enfermedades. Desde esta definición hasta la más habitual del día de hoy podemos decir que se dio un gran avance al ahora definirse como el completo bienestar físico, psíquico y social. Estos cambios conceptuales se ven también reflejados en las modificaciones constituciones del país. A la vez, existe un rol internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que también le otorga una definición a la salud y determina que los Estados tienen el rol fundamental de proteger el derecho a la salud que todos los humanos tenemos (Alumnos: Vidaurreta, Holzman, Pérez y Simonetti. Profesor: Cazayous).

Análisis de un caso de jurisprudencia (los hechos y leyes invocados)

El caso Taringa! sentó un precedente importantísimo para las empresas proveedoras de Internet en nuestro país. El mencionado sitio web fue creado en 2004 y con el correr de los años, supo convertirse en un sitio sumamente concurrido. Su popularidad fue tal, que la cantidad de “posteos” diarios había comenzado a incrementarse rápidamente. Sin embargo, para esas épocas tampoco existía una regulación por parte de la página, que permitiera eliminar eficazmente todas las publicaciones de usuarios que no contaban con las autorizaciones para reproducir, en numerosos casos, obras completas de autores. Por lo tanto, era inevitable involucrarse en una situación judicial. En el siguiente apartado, se mencionarán y analizarán los hechos en torno a los conflictos judiciales que Taringa! tuvo que afrontar.

En el año 2009, el famoso sitio de internet Taringa! fue demandada por Edgardo Donna, Mosset Iturraspe, Francisco Ferrer, autores de obras jurídicas reconocidas, y las editoriales La Ley, Rubinzal y Asociados, Ediciones de la Flor S.R.L., Ediciones La Rocca S.R.L, Editorial Universidad S.R.L., y Gradi S.A (Editorial RedUsers); por haber violado el Inciso a) del Artículo 72 de la Ley 11.723, que defiende la propiedad intelectual. Se acusó a la página Taringa! de ser un sitio web, donde se podía descargar de manera ilegal obras sin autorización. En la denuncia, se notificó la descarga de 29 obras jurídicas y 12 libros de computación (Alumno: Huamani Llallire. Profesor: Clerc).

La curiosidad y la propia biografía cómo mecanismos de indagación

¿Dónde estamos sentados? ¿Quiénes ocuparon estos pupitres antes que nosotros? ¿Quiénes dictaban clase en otro tiempo? ¿Cuál es nuestra historia? Sentimos la necesidad de revalorizar el conocimiento acerca de lo que nos rodea: sólo se puede interpretar lo que se vive a partir de lo que se sabe y, a veces, lo cotidiano escapa a nuestro entendimiento y terminamos por ignorar las bases más fundamentales de nuestra realidad.

Por ello, la intención del presente trabajo de investigación es aportar algunas respuestas a estos interrogantes. Trataremos de acercarnos al pasado de la asignatura que hoy conocemos como Derecho. Así, procuraremos echar algo de luz sobre la estructura y el funcionamiento de nuestro Colegio Nacional de Buenos Aires.

No existía, hasta ahora, ningún escrito o investigación que detallase quiénes estuvieron al frente de las clases de Derecho desde la fundación del Colegio en el año 1863, ni que se dedicara a compilar la información disponible sobre ellos. Esto es clara muestra de cómo suele suceder que, a pesar de que las fuentes se conserven y la información exista, prevalezca un relativo desconocimiento acerca de multitud de cuestiones. Es evidente, entonces, que tener todo puede, a veces, equivaler a no tener nada. Y es aquí que entra en juego la curiosidad propia de la investigación y la creciente necesidad de rescatar ciertos asuntos de la fatalidad del olvido (Alumnos: Romero Brenlla y Mosquera Guevara. Profesor: Rabinovich-Berkman).

Conclusiones

En esta contribución, nos propusimos dar cuenta de ciertos elementos concurrentes en un programa de articulación enseñanza media-enseñanza superior, que tuvo como meta la elaboración y puesta en práctica de proyectos de investigación por parte de estudiantes secundarios con vocación para el derecho, con la guía de docentes universitarios, todos ellos pertenecientes a dos instituciones de educación pública reconocidas por su calidad académica en la ciudad de Buenos Aires. El presente informe ha dejado transcurrir un lapso prudencial (5-6 años) desde que dicho programa fuera implementado, lo cual nos permite tomar cierta distancia a la hora del análisis.

El desarrollo del programa no estuvo exento de dificultades, algunas de los cuales tienen que ver con la inmersión en un contexto que no favorece la investigación científica en términos generales o específicos (razones presupuestarias, de sobre-exposición a los dispositivos tecnológicos, diferencias culturales inter-generacionales, etc.). Sin embargo, podemos citar hallazgos interesantes.

Entre las destrezas y aprendizajes desarrollados, y que surgen al repasar las páginas de los libros publicados, se destacan la formulación de problemas e hipótesis, la redacción de objetivos científicos, la construcción del marco teórico, la recopilación y sistematización de leyes, proyectos legislativos, fallos de jurisprudencia y datos estadísticos, la búsqueda, lectura, análisis y fichaje de bibliografía, la confección de cuestionarios, la realización y procesamiento de entrevistas, el ejercicio de la argumentación jurídica y científica, el recurso a citas bibliográficas y fuentes de información académica, etc.

En tanto la implementación del programa consistió en una experiencia piloto en varios sentidos, no fueron previstas instancias de evaluación ni de control a mediano o largo plazo²¹ en cuanto a los mecanismos específicos en que operaron dichos aprendizajes, ni tampoco en qué medida los vínculos entre estudiantes y docentes podrán permanecer a lo largo del tiempo.

No obstante, tenemos buenas razones para sospechar que, en el seno de la sociedad tecnológica-tecnocrática, que tanto requiere del contacto humano de calidad y la transmisión de saberes intergeneracionales de manera directa, ejercicios como el aquí relatado constituyen valiosas oportunidades para explorar hacia el futuro mecanismos de enseñanzas y aprendizajes aun por transitar en el mundo investigativo y pedagógico del derecho.

21 Con la excepción de la elaboración de los trabajos en sí, que para los alumnos/as participantes, formó parte de la nota de la materia Derecho en el CNBA.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2023). Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>

Carducci, Pablo S., y Andrea L. Gaston (coord.) (2018). El Colegio Nacional de Buenos Aires y el Derecho. Trabajos de investigación en el área jurídica realizados conjuntamente por profesores, alumnos y ex-alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (mimeo).

Derecho al día, Notas. “Actividad de articulación educación media-educación universitaria. El Colegio Nacional de Buenos Aires y el Derecho”, Año XVI, Edición 297, 21 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/el-colegio-nacional-de-buenos-aires-y-el-derecho-/+6950>

Fucito, Felipe (2014). Investigación sobre la educación jurídica en la Facultad de Derecho de la UBA, FUNDEJUS, Buenos Aires.

González, Manuela, Carlos Lista et al. (2011). “La formación de los abogados y la educación jurídica en la Argentina”, González, Manuela G., y Carlos A. Lista (comp.), Sociología jurídica en la Argentina: tendencias y perspectivas, EUDEBA, Buenos Aires, p. 297-352.

Jaim Etcheverry, Guillermo (1991). La tragedia educativa, FCE, Buenos Aires.

Universidad de Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires (2017). Investigación del Colegio Nacional de Buenos Aires en conjunto con la Facultad de Derecho-UBA (mimeo).

SECCIÓN II

Compartiendo materiales

Metodología.

Los Tres Principales Paradigmas

Alberto Levy Martínez

Introducción

Tanto entre los que se dedican al estudio de lo humano y de lo social, como entre los epistemólogos que se ocupan del conocimiento producido por aquéllos, pueden reconocerse tres enfoques totalmente diferentes. Veremos a continuación los que entendemos que son los principales paradigmas, aunque no podemos soslayar la existencia de otros. En última instancia, estos últimos remiten o guardan semejanzas con alguno de los tres principales. Estos son, a saber: el Paradigma Naturalista/Positivista, el Paradigma Interpretativista y el Paradigma Socio Crítico. Cada uno supone creencias diferentes, a veces contrapuestas, acerca de la naturaleza de las ciencias sociales y de su método.

El término Paradigma

El término Paradigma ha sido explicado como “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis de Gialdino. 1995). Agregamos la ya muy conocida noción de Paradigma que nos ha legado Thomas Khun, en su libro *La Estructura de las revoluciones científicas*, aparecido en la década del '60 del Siglo XX. Allí, el autor define “Paradigma” como un modelo o patrón aceptado por la comunidad científica durante el período llamado de ciencia normal.

Sin embargo, le atribuye más tarde otros significados; entre estos, lo asocia a un conjunto de normas, valoraciones, reglas y procedimientos que utiliza un marco teórico que posibilita la elección de problemas y la selección de técnicas con las cuales analizar los observables de interés científico. En otro lugar, sugiere entenderlo como “...un logro científico fundamental, que incluye una teoría y alguna aplicación ejemplar a los resultados de la experimentación y la observación”. Dicho modelo explicativo es siempre el resultado de una revolución que se viene incubando en la propia comunidad científica, hasta que la teoría o los enunciados esenciales que postula, son aceptados por la comunidad científica, en vistas de su conformación empírica y su mayor rango explicativo. (Kuhn. 1982) En relación con la aplicación de los Paradigmas en las investigaciones científicas, trazaremos una serie de concepciones que deben tomarse en cuenta en la elección del punto de vista desde el cual se interpreta a lo que llamamos comúnmente “realidad”.

Cuatro concepciones

Se pueden establecer, a grandes rasgos, cuatro concepciones de la realidad. Entendemos brevemente por concepciones a aquellas cuestiones de alguna u otra manera, *definen qué estudian los científicos y cómo lo estudian*. Quizá podrían considerarse “miradas”, en el sentido de que orientan el análisis o la reflexión del científico o del filósofo en determinada dirección (hacia la realidad, hacia el método, o hacia lo que considera conocimiento válido). Estos pueden desarrollarse de la siguiente manera:

- a) concepción ontológica, (¿Cómo es la Realidad?)
- b) concepción gnoseológica, (¿Cómo conozco la Realidad?)
- c) concepción epistemológica (¿De qué forma se valida el conocimiento de la Realidad?) y
- d) concepción teleológica. (¿Qué finalidad tiene el conocimiento de la Realidad?)

Todo sujeto que se considere investigador científico debe entender cómo se responde, desde el paradigma de investigación que él utiliza, a estas concepciones. La concepción ontológica se refiere a la forma en que un sujeto piensa el ser y el existir de la realidad. La concepción gnoseológica hace alusión a la manera en que se concibe que un sujeto se apropia de la realidad; la concepción epistemológica, por su parte, refiere los criterios que legitimarán un conocimiento como científico y la concepción teleológica indicará la intencionalidad que se tiene al construir conocimiento científico (Covarrubias. 1995a).

Todo paradigma de investigación se basa en sistemas filosóficos y se operacionaliza mediante un *Sistema de Investigación*. De esta forma, el Paradigma Naturalista/Positivista se operacionaliza por medio del Sistema de Investigación denominado Hipotético Deductivo, mientras que el Socio Crítico, también llamado Materialista Histórico, lo hace vía el Sistema de Investigación Dialéctico-Crítico, aunque puede tener más de una forma de operacionalización y, finalmente, el Interpretativo lo hace a través del sistema de Investigación Hermenéutico. (Covarrubias, 2000).

El Paradigma Naturalista/Positivista

Este método de construir conocimiento surgió a mediados del siglo XIX, cuando el estudio de la naturaleza y variedades de la especie humana se escindió en especialidades y disciplinas separadas y desiguales (Wolf. 1987). Algunas de ellas son la biología, la física, la química, etc.

Puede considerarse heredero de la tradición social francesa expresada por pensadores como Augusto Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917). Lo que caracteriza a esta corriente es la admiración ante los avances producidos en el seno de las ciencias

naturales y formales, y la creencia concomitante sobre el valor e importancia que la emulación de tales logros podría conllevar para las ciencias humanas y sociales.

El interés que manifiestan los naturalistas en la búsqueda de regularidades, de patrones subyacentes, de conexiones causales en la ocurrencia de los hechos sociales, conduce indefectiblemente a desarrollar estrategias de investigación que pasan por alto las particularidades culturales y motivacionales, para encontrar en las dimensiones biológicas, ecológicas y económicas, entre otras, una base posible de generalización y comparación transcultural, es decir, atinente a diversas culturas.

El paradigma de investigación denominado positivista se sustenta, como ya se ha referido, en una concepción ontológica, una gnoseológica, una epistemológica y una teleológica, las cuales se describen a continuación:

En su concepción ontológica, la realidad es un conjunto de cosas tangibles que pueden ser estudiadas por separado. En esta concepción está ausente la reflexión sobre el problema del reconocimiento de lo real.

En cuanto a su concepción gnoseológica y epistemológica, el Paradigma Naturalista/Positivista no reconoce diferencia. Esto quiere decir que en ese paradigma no se admite que la apropiación cognoscitiva del mundo pueda realizarse mediante referentes provenientes de la vida cotidiana, del arte o de la religión. Así, desde él, sólo se puede conocer mediante referentes científicos, entendiéndose por científico sólo aquello que es susceptible de ser medido en forma cuantitativa y comprobada. La realidad es, pues, percibida, como un todo indivisible de entidad y significado, y está implícitamente comprendida en la unidad de los juicios de existencia y de valor.

En relación con su concepción teleológica, el positivismo tiene como finalidad la solución de problemas visibles y mensurables que aquejan a la sociedad desde cada uno de los campos disciplinarios constituidos.

En el Sistema de Investigación Hipotético Deductivo, el propósito principal es la comprobación de hipótesis para contribuir, se dice, al establecimiento de leyes que permitan luego, enriquecer la teoría. (Covarrubias. 1995a).

Si tuviésemos que mencionar alguna cuestión concreta en que es evidente la presencia de este paradigma, es ineludible la referencia a la relación entre las características biológicas y microsociales de los individuos y la conducta social que asumen, en la que las primeras aparecen como causa de las segundas. La teoría lombrosiana del delito es un exponente de esta idea (individuos predeterminados para el delito y las medidas que atacan las causas) y la legislación penal, mediatizadora de la “solución”, es el producto adecuado para esa mirada. (Machado, Turiano y Otros. 2000)

El Paradigma Interpretativo

El segundo Paradigma es el que suele llamarse Interpretativo, interactivo o hermenéutico. En realidad, aquí nos encontramos con un conglomerado de posiciones y autores:

los que se autodenominan “comprehensivistas”, como el filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911); aquéllos que proponen una comprensión de la acción humana a través de un análisis de motivaciones; y, finalmente, quienes atienden a lo que en la filosofía británica del lenguaje ordinario se denomina “razones”, en oposición a la búsqueda de causas de los naturalistas. Cuando los interpretativistas hablan de “razones” lo que quieren destacar son aquellas consideraciones de pensamiento, emocionales o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo.

En la concepción ontológica se puede observar que, para el interpretativismo, captar la motivación es entender por qué los agentes actúan como lo hacen (sea por temor, ambición o simpatía) y, en este sentido, las analogías con la física o la biología son difíciles, pues no se puede decir que alguien actuó “a causa” de la ambición. Aunque la motivación y las razones intervienen aquí esencialmente, quizá lo más importante y característico de esta posición es: la *significación*.

El hombre actúa y se comporta de una cierta manera porque ha incorporado un código -el código de las relaciones sociales- que establece jerarquías, dependencias, vínculos, todo un concepto que excede el ámbito de lo biológico, y se aproxima, más bien, al de la lingüística. Así como las palabras tienen significado porque hay reglas gramaticales, los roles sociales lo tienen porque hay una gramática social que depende de un grupo humano determinado.

En la concepción gnoseológica, los interpretativistas aducen que el científico social debe tener, frente a la sociedad, una actitud parecida a la que el lingüista tiene frente a los lenguajes o el semiótico ante los signos y sus propiedades: una actitud relativa a la captación del *significado* de la acción. Ejemplos muy interesantes muestran que, si tal captación no se consigue, en realidad no se comprende lo que ocurre. Así, pues, la posición interpretativista apunta a captar y explicitar las motivaciones y razones que están presentes detrás de la acción humana en distintas sociedades y momentos históricos, además de las significaciones peculiares que revelan tales acciones.

Dentro de la concepción epistemológica, hablando de investigación cualitativa (este nombre se usa para distinguirlo del enfoque cuantitativo) su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes.

Desde la concepción teleológica, como advertimos, ser interpretativista es muy distinto a ser naturalista, porque al primero no le interesa la búsqueda de causas ni de relaciones funcionales, sino practicar algo más bien parecido al método de la lingüística, tendiente a captar un código, a formular lo que metafóricamente se asemeja a una gramática: la gramática de las relaciones sociales.

Sobre su Sistema de Investigación y, a diferencia del método que se sigue en el sistema Hipotético-Deductivo, el sistema Hermenéutico es menos preciso (de acuerdo a la “lógica” de aquel), porque depende de la forma en que se concibe el conocimiento. Se da un vuelco a la estrategia para tratar de conocer los hechos, los procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos. Se establece, entonces,

un procedimiento que da un carácter particular a las observaciones. Es un proceso de interrelación mutua, por lo que no importa tanto la generalización de sus conclusiones, sino la peculiaridad del fenómeno estudiado de tal modo que se dan, entre los elementos constituyentes, relaciones dependientes, dialógicas y participativas, donde el investigador se sumerge en la realidad para captarla y comprenderla.

Desde una perspectiva interactiva, las definiciones de lo justo y de lo injusto adquirirán diferentes dimensiones, sencillamente porque el ejercicio interpretativo es personal, singular y subjetivo. Unos autores del campo de la Criminología, David Matza y Gresham Sykes, autores de una teoría acerca de las propias interpretaciones que de los hechos criminales hacen los que los cometieron, sintetiza esa perspectiva en algunos principios; uno de ellos alude a la mirada sobre los que, al aplicar la ley –jueces- los han condenado. A esos jueces y esas leyes, desde su perspectiva, se les resta estatus y se los deslegitima. Desde otra perspectiva, es legítimo imaginar al legislador interpretando de una manera a la realidad y, consecuente con esa interpretación basada en los significados que le atribuye, produce y sanciona leyes.

El Paradigma Socio Crítico

La escuela crítica está vinculada, ante todo, a una serie de trabajos de la escuela marxista francesa -nos referimos especialmente a la de Louis Althusser- y a la llamada “Escuela de Frankfurt”. Los nombres más prominentes asociados a esta última son los de Herbert Marcuse y Jürgen Habermas.

Un autor como Wolf, defiende una concepción dialéctica de la realidad, considerando a ésta como un conjunto de relaciones y, así, sostiene que sólo entendiendo los conceptos como conjuntos de relaciones y colocándolos de nuevo en el terreno del que fueron abstraídos, podremos evitar inferencias engañosas y acrecentar nuestra comprensión. (Wolf. 1987) Lo anterior puede entenderse teniendo en cuenta que dialécticamente los conceptos son construidos en base a relaciones contradictorias y extraídas de contextos más amplios. Como partes que se abstraen del todo, para luego volver a insertarse sintéticamente dentro del mismo.

Covarrubias comenta respecto al paradigma dialéctico que a “...la concepción fijo-fragmentarista del mundo, se contrapone la concepción dialéctica que piensa la realidad como totalidad”. Es decir, que no existen conceptos de la realidad per se, sino que se construyen en relación con otros. En este sentido, se desarma la fijeza y la fragmentación de conocimientos, al englobarlos dentro de una estructura mayor que los abarca y los define. Se aspira desde el Paradigma Socio Crítico a la unión entre teoría y práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, con una interacción mutua. (Covarrubias. 1995a).

El Paradigma Socio Crítico desarrolla las cuatro concepciones de la realidad de la siguiente manera:

En lo que tiene que ver con la concepción ontológica, el momento actual de un proceso social debe ser concebido como desarrollado y al mismo tiempo desarrollándose. Lo

real fue producido en el pasado, pero sin embargo sigue produciéndose en el presente. Así, desde el Paradigma Socio Crítico, la realidad es una totalidad orgánica en constante devenir, donde el todo está en la parte y la parte es condensación diferencial del todo. Se trata de un movimiento dialéctico, por ende, contradictorio. Dos conceptos contradictorios, se desarrollan negándose uno a otro hasta encontrar una síntesis superadora. Aquí la noción de contradicción es la que motoriza todo el sistema y no, como suele creerse, un obstáculo.

En cuanto a la concepción gnoseológica, desde el Paradigma Socio Crítico se considera que la conciencia de un sujeto operará dependiendo de la cantidad y potencia de los referentes que lleguen a su pensamiento. Dichos referentes pueden ser por lo menos de cuatro tipos: prácticos, religiosos, artísticos y teóricos. De esta forma, por ejemplo, una persona que cuente en su pensamiento con una mayor cantidad de referentes empíricos, tendrá un tipo de conciencia que operará con una lógica práctica.

En relación con la concepción epistemológica, el criterio de objetividad desde el Paradigma Socio Crítico es el argumento, es decir, un discurso es considerado como teoría en la medida en que explique racionalmente la realidad.

Desde la concepción teleológica, la intencionalidad de construir conocimiento desde la perspectiva dialéctica es conocer la realidad para transformarla. Al conocer la lógica ontológica de un concreto determinado, es decir, su forma y su contenido, será posible identificar las fuerzas que están direccionándolo y las que pueden direccionarlo en el sentido que se proponga el investigador.

Los fundamentos teóricos del Sistema de Investigación Dialéctico-Crítico se localizan, principalmente, en las obras de Kant, Hegel, Marx y otros teóricos contemporáneos. En el sistema de investigación Dialéctico-Crítico el propósito principal es el conocimiento de uno o más aspectos de la realidad, con pretensiones de asignar a los objetos, reales o formales, solo contenidos que puedan existir en el objeto estudiado, pero no en los sujetos que investigan.

En la escuela Crítica, las características distintivas conciernen al entendimiento de por qué el científico produce determinada clase de ciencia y por qué, a su vez, el epistemólogo propone análisis de cierto tipo. Los factores que aquí interesan son la economía, las fuerzas sociales, las presiones comunitarias o políticas, además de las motivaciones, aunque no en un sentido psicológico sino en conexión con la defensa de intereses sociales y posiciones políticas particulares. En este caso, la preocupación fundamental es entender cómo se relaciona la investigación que se está llevando a cabo con el estado político de la sociedad en ese momento y con la estructura social dominante. La mirada crítica en el campo jurídico es cuestionadora de la legislación que redunde en beneficio de minorías y perjuicio de mayorías, sin desatender, en su abordaje, a la presencia más o menos evidente de la puja por el poder. (Machado, Turiano y Otros. 2000)

Resumen

Podemos definir los siguientes elementos centrales del Paradigma Naturalista/Positivista:

- La existencia de un mundo real exterior e independiente de los individuos como seres despersonalizados.
- El conocimiento de ese mundo puede conseguirse de un modo empírico mediante métodos y procedimientos adecuados libres de enjuiciamientos de valor para ganar el conocimiento por la razón.
- El conocimiento es objetivo (medible), cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles de análisis matemáticos y control experimental.
- Las condiciones para la obtención del conocimiento se centran esencialmente en la eliminación de los sesgos y compromisos de valor para reflejar la auténtica realidad.

Los elementos centrales del Paradigma Interpretativista son:

- Primacía de la conciencia subjetiva.
- Entendimiento de la conciencia como activa, concesión con sentido.
- Reivindicación de que hay estructuras esenciales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo, mediante una cierta clase de reflexión.
- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. No busca la generalización, la realidad es dinámica e interactiva. Tienen en cuenta el comportamiento de los otros/as actuando consecuentemente desde una perspectiva holística.
- El sujeto es un individuo comunicativo que comparte significados. Entre ellos/as (incluido el investigador/a) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno.

Y finalmente, los elementos considerados centrales del Paradigma Socio Crítico:

- Visión holística y dialéctica de la realidad. La realidad no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo.
- Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones.
- La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes.
- Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Alexandro, F.; Levy Martínez, A.; Machado, R. 2017. La Ciencia, El Conocimiento Científico y la Ciencia Jurídica. Capítulo del “Manual de Ciclo de Orientación y Formación (COF)” Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Lomas de Zamora.

Covarrubias Villa, F. 1995. “La teorización de procesos histórico-sociales (Volición, ontología y cognición científica)” ; ed. UPN-SEP: México

Covarrubias Villa, Francisco 2000a. “Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social desde la Epistemología Dialéctica Crítica”; ed. Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca: México.

Escudero, J. 1987. “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”. Revista de Innovación e Investigación Educativa. N° 3.

Klimovsky, G. 1998. La epistemología de las ciencias sociales en “La Inexplicable Sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales”. Buenos Aires, AZ Editora.

Kuhn, T. 1982. “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, Ed. Fondo de Cultura Económica, México D. F.,

Machado, R., Turiano, J. y Otros. 2000: “Delincuencia metropolitana y medio social. Un estudio descriptivo y correlacional sobre el individuo condenado y el medio social del que proviene”. PROFIDE, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Bs. As.

Martinez Godinez, L. 2013. “Paradigmas de Investigación. Manual Multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica”. S/D.

Melchor, J. y Martínez, A. 2002. “Los sistemas de investigación en México” Cinta Moebio 14: 180-189 www.moebio.uchile.cl/14/melchor.htm

Ricoy Lorenzo, C. 2006. “Contribución sobre los Paradigmas de Investigación”. Educacao. Revista do Centro de Educacao. Vol 31. N° 1. Universidade Federal de Santa María. Santa María. RS. Brasil.

Sykes, G. y Matza, D. 2004. (1957). “Técnicas de Neutralización: una teoría de la delincuencia. En Delito y Sociedad”. Revista de Ciencias Sociales. N° 20. Santa Fe.

Vasilachis De Gialdino, I. 1995. El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. En “Estudios Sociológicos del Colegio de México”; Vol. XV, núm. 43, enero-abril 1997.

Wolf, E. 1987. “Europa y la gente sin historia”; ed. F.C.E.: México; trad. Agustín Bárcenas, del inglés.

Contextos de la actividad científica

Ana del Valle y Mariano Bargeró

La epistemología es el estudio crítico del conocimiento científico. En palabras de Klimovsky, el término epistemología refiere “a los problemas del conocimiento científico, tales como las circunstancias históricas y sociológicas que llevan a su obtención, y los criterios con los cuales se lo justifica o invalida. La epistemología sería, entonces, el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico” (Klimovsky 1994: 27-28).

Determinadas corrientes epistemológicas, las consideradas clásicas, distinguen tres contextos diferentes en que se desarrolla la actividad de investigación científica. Cada uno de esos contextos aluden a distintos tipos de tareas científicas, las que, a su vez, cuando son analizadas por estos especialistas en el estudio de la ciencia llamados epistemólogos/as, implican distintas preguntas acerca de lo que hacen o deben hacer las/los investigadoras/es.

Contexto de descubrimiento

Lo que se llama ‘contexto de descubrimiento’ refiere al momento en que las/los científicas/os van elaborando y puliendo sus ideas –desde las hipótesis más básicas hasta las teorías más generales– acerca de qué sucede en ese sector de la realidad que es su objeto de estudio (los ‘cuerpos’ para las/los físicas/os; los ‘seres vivos’ para las/los biólogas/os; el ‘clima’ para los/las meteorólogos/las; los ‘elementos básicos de la naturaleza’ para las químicas; las ‘relaciones sociales’ para las sociólogas/os; las ‘relaciones de producción o el intercambio de mercancías’ para los/las economistas y así).

Lo que los/las epistemólogos/as clásicos buscan destacar, al distinguir entre el ‘contexto de descubrimiento’ y el ‘contexto de justificación’ (que será explicado a continuación), es que la actividad de las científicas/os en el primer contexto está expuesta a la influencia de múltiples factores sociales. Las ideas de las científicas/os son el resultado de determinadas condiciones político-culturales y económicas que las hacen posibles. Así, algunas preguntas que los epistemólogos/as se podrían hacer para analizar este contexto serían las siguientes: ¿Cómo surgió una determinada teoría? ¿Qué tipo de agente social la elaboró? ¿Cuáles fueron las condiciones históricas (económicas, culturales, institucionales) que hicieron posible el surgimiento de esa teoría? ¿Podría haber aparecido en otro contexto histórico? En suma, quienes estudian lo que las científicas/os realizan en el ‘contexto de descubrimiento’ son epistemólogos/as provenientes de la historia, de la sociología, de la psicología, de la economía (es decir, de las ciencias sociales), quienes buscarán identificar cómo determinados factores políticos, culturales, económicos –en una palabra, ‘sociales’– fueron claves para que, dentro de una comunidad científica, surgiera tal o cual hipótesis o teoría.

Para entender mejor el tipo de actividad científica que tiene lugar en el ‘contexto de descubrimiento’ (que es lo que analizan las/los historiadoras/es, psicólogas y sociólogos epistemólogos/as), la pandemia de COVID-19 nos ofrece un excelente ejemplo. A partir de 2020, científicas/os nucleados en organizaciones de investigación de distintos países (EEUU, Gran Bretaña, China, Rusia, Cuba, entre muchos otros, incluso Argentina) se lanzaron a la investigación del mentado virus con el propósito de desarrollar una vacuna que ponga freno a la pandemia.

Lo primero a tener en cuenta es una obviedad: de no haberse propagado el virus hasta convertirse en una pandemia, esa cantidad de científicas/as no se habría dedicado a investigar. Ahí ya se puede identificar factores sociales claves para que empiece a investigarse este tema: la alarma generalizada por la expansión del virus, pero también el interés de los laboratorios que saben que pueden obtener ganancias extraordinarias de la venta de vacunas (por citar solamente dos factores ‘sociales’). Luego, ¿en qué países se ha estado investigando sostenidamente el virus desde principios de 2020? De los países mencionados anteriormente, Estados Unidos, Gran Bretaña, Rusia y China tienen en común el hecho de ser las naciones más ricas del mundo (Gran Bretaña quizá unos escalones más abajo que los otros tres, pero también es una nación rica). El punto es que la investigación científica es muy cara y lograr avances en tan poco tiempo como lo hicieron las/los científicas/os de estos países requiere de mucha inversión de dinero. Además, Estados Unidos, Gran Bretaña y, quizá un poco más atrás, Rusia son países muy avanzados en investigación farmacológica. China, por otro lado, además de ser un país muy rico, es el lugar de origen de las infecciones y, además, dada la relevancia que va adquiriendo como potencia mundial, es presumiblemente importante para este país tener una vacuna propia para no depender de otros países y para poder hacer nuevos acuerdos con otros países que la necesiten. Por último, Cuba, sobre todo, y Argentina son países que han alcanzado un desarrollo destacado en medicina y en investigaciones biológicas, pero como cuentan con muchísimos menos recursos para investigación científica y tecnológica no llegaron a resultados tan rápido como los otros países mencionados.

Lo mencionado en el párrafo anterior remite a una cantidad muy reducida de factores que sirven para entender por qué se investiga el virus en un lugar y no en otro. Si estuviéramos en contacto con los científicos y entendiéramos sobre sus temas de estudio, podríamos identificar otros factores que pudieran estar detrás del hecho de haber elegido tal camino (en vez de otro) para caracterizar el virus. Y tal vez diríamos: “el científico X está explorando esta idea porque estudió con la profesora T en tal Universidad; en cambio, la científica Y, que estudió con el profesor N en la Universidad de ‘Pepito’, considera que es mejor idea avanzar por esta otra dirección”. O relacionado específicamente con el ámbito de las leyes y regulaciones, podríamos imaginar que, dada la urgencia que existía por identificar y caracterizar al virus que propagaba tan rápido la enfermedad, algún grupo de empresarias/os, políticas/os y/o científicas/os podrían haber presionado para que la investigación se llevara a cabo sin seguir los estrictos protocolos establecidos para realizar experimentos en humanos, dado el interés por acelerar los tiempos de desarrollo de la vacuna. Sin duda, las leyes y disposiciones que regulan la investigación sobre humanos, la eventualidad de que tales regulaciones sean distintas en cada país, hasta la posibilidad de

que se abriera una discusión acerca de la conveniencia, o no, de flexibilizar tales regulaciones, son todas cuestiones que, de alguna u otra manera, pudieron haber influido sobre la investigación del COVID.

En la medida en que se entienda que las tareas a que nos estamos refiriendo son aquellas orientadas a conocer el virus (es clave no incluir entre estas tareas la del desarrollo de la vacuna), estamos tratando cuestiones que las/os epistemólogas/os asocian al llamado ‘contexto de descubrimiento’ (el desarrollo de la vacuna se ubicaría en el llamado ‘contexto de aplicación’). Así, identificar en la educación y las tradiciones científicas factores que pueden incidir en las prácticas de teorizar o caracterizar al virus; o decir que la riqueza de los países –en especial, de los Estados– influye en la cantidad de recursos que se invierten en investigación y, consiguientemente, en la sofisticación y detalle de las hipótesis que se ponen a prueba; o sugerir que las diversas reglamentaciones acerca de la experimentación en humanos pudieron haber repercutido en los tiempos que demandó a las/los científicas/os de un país u otro poner a prueba sus hipótesis; todo ello, en suma, implica hablar de ‘factores sociales’ (la educación, las tradiciones de investigación, la economía, la política, las reglamentaciones, etc.) influyendo en lo que se investiga, en las hipótesis y en las teorías que surgen, etc. Vale decir, implica hablar de los objetos de estudio de epistemólogas/os de las ciencias sociales, sean economistas, sociólogas/os, psicólogas/os, etc.

Contexto de justificación o validación

Se denomina ‘contexto de justificación’ o ‘validación’ al momento de la investigación en el que las/los científicas/os trabajan para poner a prueba sus hipótesis. Es cuando buscan ‘justificar’ o ‘validar’ sus hipótesis (de ahí el nombre). ¿Y cómo se justifican las hipótesis en el mundo de la ciencia? Aportando datos empíricos a favor de lo que se afirma. Las características de la prueba empírica, cómo se consiguió, qué tan posible es encontrar los mismos resultados empíricos en otras circunstancias más o menos análogas son, en suma, cuestiones fundamentales de este contexto. Pero no es lo único. También es importante el trabajo de conectar los conceptos teóricos (más abstractos) con otros conceptos más concretos que permitan la ‘contrastación empírica’ (es decir, comparar lo que decimos con lo que observamos).

Como quizá puedan darse cuenta, todas estas actividades están directamente relacionados con lo que las/los epistemólogas/os llaman ‘método científico’, que vendría siendo los protocolos, reglas y técnicas que siguen los científicos para probar sus hipótesis. Las/los epistemólogas/os que tradicionalmente se han abocado al estudio de lo que hacen las/los científicas/os en estas instancias de sus investigaciones son las/los filósofas/os de la ciencia, las/los cuales suelen saber mucho de lógica y eso les da herramientas para evaluar si los conceptos de diferentes grados de abstracción están adecuadamente conectados.

Además, otra característica del análisis del ‘contexto de justificación’ es que tiene una impronta normativa. A diferencia de los estudios en el ‘contexto de descubrimiento’ o en el ‘contexto de aplicación’, donde las/los epistemólogas/os describen cómo se llegó a tal teoría o a tal vacuna, el trabajo de las/los epistemólogas/os filósofas/os al analizar lo hecho

en el ‘contexto de justificación’ es el de determinar si el método científico estuvo *bien* o *mal* aplicado.

Las preguntas que surgen al analizar este contexto podrían ser las siguientes: ¿Está justificado tal o cual científico/a para decir lo que dice? ¿Es sólida esa teoría? ¿Se sustenta con suficiente prueba empírica? ¿De qué cosa son prueba esos datos? ¿Es tal o cual método el más indicado para probar tal hipótesis? ¿Puede considerarse corroborada esta hipótesis con tales y cuáles datos?

Volviendo a la investigación sobre el coronavirus, ejemplos de las actividades que tienen que ver con el ‘contexto de justificación’ serían la elección del método utilizado para aislar el virus; la clasificación del virus; el desarrollo de las técnicas con las que se fabrica el test para comprobar la infección, etc.

Nótese que todas estas cuestiones –y esto es lo que pretende destacar la epistemología clásica– son cuestiones de orden técnico o metodológico. Hay filósofos/os que adhieren a esta concepción clásica de la epistemología que sostienen que, en este contexto, no intervienen ‘factores sociales’ o ‘factores no-técnicos’ (vale decir, ‘no-metodológicos’) influyendo en la actividad de poner a prueba una hipótesis o de analizar la relación lógica entre afirmaciones empíricas y afirmaciones teóricas. Y hay otras/os filósofos/os epistemólogos/os que sostienen que, más allá de que existan condiciones ‘sociales’ influyendo en decisiones de orden metodológico (decisiones ‘muy técnicas’, podría decirse), la perspectiva filosófica opta por no examinar la influencia de tales condiciones sociales, sino que se interesa estrictamente en analizar la aplicación del método y los vínculos lógicos entre conceptos, con lo cual sus análisis son abstractos y ‘normativos’; vale decir, únicamente orientados a determinar si tales vínculos conceptuales han sido, o no, correctamente establecidos.

Contexto de aplicación

El ‘contexto de aplicación’ es en el que, una vez alcanzado cierto conocimiento, científicas/os e ingenieras se disponen a hacer algo con él, se disponen a ‘aplicarlo’. El propósito de la aplicación puede ser variado: vender algo; bajar los costos de un proceso productivo; mejorar la salud pública; mejorar la calidad de vida; rediseñar el funcionamiento de una organización; etc. Nuevamente, aquí, como en el ‘contexto de descubrimiento’, las condiciones que rodean la aplicación de ese conocimiento determinan lo que sucede con la tecnología que se pretende desarrollar. En el contexto de aplicación el actor clave es el tipo ‘práctico’ de científica/o; es decir, la ingeniera/o.

Decir que, para entender lo que sucede en este contexto, son claves las condiciones en que se busca desarrollar la tecnología en cuestión implica regresar a los mismos factores (culturales, económicos, políticos, etc.) que mencionamos cuando hablábamos del contexto de descubrimiento.

Asimismo, para las/los sociólogas/os, historiadoras/es y economistas que estudian lo que sucede en este contexto, no solamente es de interés conocer las condiciones que hacen posible que se desarrolle una determinada tecnología (y no otra igual o más eficiente), sino

también las consecuencias de la difusión de la tecnología que finalmente termina imponiéndose socialmente. Y esto muchas veces también involucra preguntas de orden ético, político, legal, ideológico o económico.

Las preguntas que surgen al analizar las actividades que se desarrollan en este contexto son las siguientes: ¿por qué apareció esta determinada tecnología en este preciso momento histórico? ¿Por qué se difundió masivamente tal técnica o artefacto (y no tal otra) que era igual o más eficiente? ¿Qué consecuencias tuvo la difusión de tal o cual tecnología en las prácticas sociales? ¿Qué consecuencias tuvo la difusión de tal o cual tecnología en el medio ambiente? ¿Es moralmente bueno avanzar con el desarrollo de tal o cual tecnología (la energía nuclear, por ejemplo, o la ingeniería genética)?

De nuevo, volviendo a la pandemia de coronavirus, el desarrollo de vacunas para detener la pandemia es un clásico ejemplo de ciencia aplicada. Toda vacuna requiere de una cantidad de pruebas antes de considerarse segura para ser aplicada en humanos, pero ante una situación de la gravedad que ha tenido la pandemia de COVID-19, la presión para aprobar una vacuna lo antes posible era enorme: de las autoridades de los países (porque la pandemia provocó una seria caída en la economía de diversos sectores sociales, poniendo en jaque el apoyo a las autoridades); de los laboratorios farmacológicos (porque se sabía que los fabricantes de las primeras vacunas en distribuirse obtendrían ganancias económicas extraordinarias); de las/los científicas/os e ingenieras involucradas/os (porque quienes trabajaron en el desarrollo de las primeras vacunas distribuidas masivamente sabían de antemano que, por estar allí, podrían alcanzar un reconocimiento y prestigio en el ámbito académico y de la industria farmacológica que encumbraría sus carreras). Podemos imaginar, entonces, que esos diversos factores (u otros análogos) —que son claramente políticos, económicos, culturales— seguramente afectaron el desarrollo de las vacunas para prevenir el COVID-19.

A estos ejemplos de ciencia en el ‘contexto de aplicación’ relacionados con el COVID-19 podemos sumar otro vinculado con el ámbito jurídico. Se sabe que las políticas de aislamiento social dispuestas para prevenir el COVID-19, adoptadas de manera diversa en una gran cantidad de países en todo el mundo, tuvieron por objetivo evitar una transmisión muy acelerada del virus (dada la facilidad con que se producían los contagios cuando aún no se había generalizado la inmunidad de anticuerpos); transmisión acelerada que, de haber sido más grave en nuestro país, hubiera provocado el completo colapso del sistema sanitario y el aumento de las muertes. Prohibir la circulación de personas era una manera de evitar la aceleración geométrica de los contagios. Pero circular y trasladarse libremente es un derecho constitucional. Ante esta situación, una investigación aplicada podría ser aquella —llevada adelante interdisciplinariamente por abogadas/os, biólogas/os y médicas/os— que busque establecer normativas que pongan un límite a la circulación de manera tal que sea efectiva para desacelerar las tasas de contagios, pero que a la vez implique limitar lo menos posible los derechos individuales garantizados por la Constitución. En este caso, analizando la cuestión desde un punto de vista ético y jurídico, pareciera que hay una tensión o conflicto entre el derecho a la salud (que, en esta ocasión, requiere medidas colectivas) y el derecho a la libre circulación. A su vez no hay que olvidar que cualquier reglamentación

o legislación que se quiera establecer va a estar sujeta a las presiones de distintos grupos que, por intereses económicos o por convicciones éticas y políticas, van a presionar hacia una u otra de las alternativas que estén evaluando las/os expertas/os.

REFERENCIAS

Klimovsky, Gregorio (1994). *Las desventuras del conocimiento científico: una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z editora.

Metodología de la investigación

La Idea y el Problema de Investigación

Alberto Levy Martínez

Introducción

Históricamente se han sucedido situaciones que, por motivos diversos, a partir de determinado momento, comenzaron a tornarse dificultosas, y, a partir de ello, pudieron constituirse en problemas. Así, por ejemplo, el hecho de que casi toda la población occidental no supiese escribir, no constituyó un problema sino hasta el siglo XVIII. Cuando esta situación se convirtió en una dificultad para el desarrollo social, comenzó el problema del analfabetismo. Hasta entonces, la agrafía²² no solo no era un problema, sino que hasta podía constituir un rasgo de distinción entre las élites. Cuando las condiciones sociales cambiaron, comenzó a constituirse en un problema. Al principio se trató de un problema que sólo afectaba a la población masculina, tardó en plantearse esta situación como problemática también para la mujer.

Por lo tanto, en la medida que un problema se constituya plenamente, se extienda y se asiente, entonces van a comenzar a aparecer formas de soluciones adecuadas al mismo. Como podrá haberse advertido, la constitución de un problema nunca es producto de una “genialidad”, sino que se trata de un proceso social complejo, generalmente inadvertido, al que en algún momento una persona o un grupo de personas logran darle forma inteligible (Nievas. 2010).

La Idea de Investigación

Las investigaciones se originan en ideas. Siempre se necesita una idea para iniciar una investigación. La realidad brinda a la sociedad y en especial a los epistemólogos y científicos, la o las ideas acerca de qué investigar. Hay una gran variedad y cantidad de fuentes para adquirir ideas de investigación, entre las cuales podemos mencionar las experiencias que vive cada persona, materiales escritos (de toda clase), teorías, descubrimientos, conversaciones personales, observaciones, creencias y aun intuiciones mínimas.

Sin embargo, hay una diferencia entre las fuentes y la calidad de estas. Por lo tanto, la forma en que las personas y especialmente los científicos acceden, llegan, se relacionan con una idea, es muy vasta. Es un error creer que las ideas de investigación solo se dan en

22 El hecho de no poder o no saber escribir.

las mentes brillantes o tras un fatigoso período de concentración y aislamiento espiritual, puede ocurrir en cualquier momento, lugar o circunstancia, estando solo o acompañado, es indistinto. Es clásica la imagen del científico aislado, con su canoso cabello revuelto y su guardapolvo blanco, entre frascos humeantes y “maquinando” una fórmula que salve a la humanidad... sin embargo, la realidad muestra algo diferente...

Una idea puede surgir donde se congregan grupos de personas – bancos, escuelas, industrias, universidades, confiterías bailables, etc. – es decir por observación de comportamientos, de actitudes, de la propaganda, de los movimientos y un sinfín de motivos. La mayoría de las ideas iniciales no son claras. Requieren un análisis pormenorizado para intentar un planteamiento más preciso. Cuando una persona desarrolla una idea de investigación debe aproximarse al campo de conocimiento fuente de la idea, hablando con personas que puedan aportar datos, leyendo algunos artículos en revistas o en libros y una vez que se haya adentrado en el tema estará en condiciones de precisar su Idea de Investigación.

Para llevarla adelante, es necesario entonces conocer los estudios, las investigaciones y trabajos anteriores.

El conocer lo que se ha hecho ayuda a:

- 1) No investigar – o no investigar de la misma manera – alguna cuestión que ya ha sido estudiada muy a fondo. Esto implica que una buena investigación debe ser *novedosa*, lo que puede lograrse ya sea tratando un tema no estudiado, profundizando un poco en uno medianamente conocido o dándole un enfoque diferente o innovador a uno que haya sido examinado repetidamente.
- 2) Estructurar más *formalmente* la Idea de Investigación. Consiste en realizar una planificación previa en líneas generales indicando las consultas que se deben realizar.
- 3) Seleccionar la *perspectiva principal*. (Sociológica, psicológica, jurídica, etc.) para el caso donde se trate del comportamiento humano, que en muchos casos presentarán enfoques múltiples o interrelacionados, que se deben analizar por separado y al final expresar el comportamiento principal. (Hernández Sampieri. 1995)

Hay temas que han sido más investigados que otros y en consecuencia su campo de conocimiento se encuentra más estructurado, hay más material de consulta que otros. Aunque se dificulta el encontrar aspectos que no hayan sido abordados previamente. En cuanto a los Temas ya investigados, se puede encontrar documentación escrita y otros materiales sin mayores esfuerzos. En relación con Temas poco investigados, se requiere bastante esfuerzo para encontrar el material y generalmente son escasos o de difícil acceso. Y finalmente, en cuanto a Temas no investigados, no hay material de estudio.

Problema de Investigación

Una vez que se ha concebido la idea de investigación y se ha profundizado el tema en cuestión, ya se está en condiciones de plantear el Problema de Investigación. La palabra *problema* no necesariamente es algo molesto, negativo sino todo aquello que incite a ser conocido o comprobado, pero considerando que su solución sea útil; plantear un Problema es dar una respuesta que resuelva algo práctico o teórico, ya sea a través de un trabajo de investigación experimental o mediante el desarrollo de proyectos de mejora y/o innovación. El paso de la Idea al planeamiento del Problema puede ser a veces inmediato, casi automático, o bien llevar una considerable cantidad de tiempo; lo que depende de qué tan familiarizado esté el investigador con el tema a tratar, la complejidad del mismo, los antecedentes y las habilidades personales del investigador.

Los elementos para plantear un Problema de Investigación son tres y están relacionados entre sí:

Los Objetivos que persigue la investigación, las Preguntas de Investigación y la Justificación del estudio, veamos cada uno de ellos.

Objetivos de Investigación.

Los Objetivos, constituyen una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del Marco Teórico seleccionado. En la práctica, los investigadores suelen distinguir entre Objetivo/s General/es y Objetivos Específicos. Los Objetivos de Investigación deben ser susceptibles de ser contestados. Esto no implica que conozcamos la respuesta de antemano, sino que en el estado actual del conocimiento sea posible alcanzarla al menos tentativamente. Los Objetivos son formulados como proposiciones que contienen los conceptos teóricos fundamentales, en las que el investigador postula una intención, generalmente explicitada por medio de un verbo (analizar, explicar, comprender, describir, explorar, etc.), de abordar un sector de la realidad en un espacio y tiempo determinado. El recorte espacio-temporal es una condición necesaria para encarar cualquier investigación; no se puede estudiar el mundo a lo largo de toda su historia. (Sautu. 2005)

En primer lugar, es necesario establecer qué pretende la investigación. Hay investigaciones que buscan ante todo contribuir a resolver un problema en especial, en este caso debe mencionarse cuál es y de qué manera se piensa resolverlo. Otras investigaciones tienen como Objetivo Principal probar una teoría o aportar evidencias a ésta.

También es conveniente comentar que durante la investigación pueden surgir otros Objetivos, modificarse los iniciales e incluso ser sustituidos por nuevos Objetivos.

Preguntas de investigación

Del planteamiento del problema se deriva la pregunta rectora de investigación, la cual debe expresar la relación entre dos o más conceptos o variables (siempre que la investigación así lo requiera) así como su vinculación con la hipótesis, los objetivos, la metodología y las conclusiones de la investigación. (Calderón de la Barca. S. 2003) En una investigación es posible plantear y articular diferentes Preguntas de Investigación que lleven implícitas diferentes perspectivas teóricas (mientras sean coherentes entre sí, es decir, que enuncien ideas relacionadas) y se respondan con distintos métodos asociados a metodologías cuantitativas o cualitativas (Sautu. 2000).

Se pueden plantear una o varias preguntas, según sea el caso. El problema que se estudiará tendrá la ventaja de que se lo presentará en forma directa, minimizando las distorsiones. Desde luego que no siempre la o las preguntas pueden comunicar todo el problema con toda su riqueza y contenido. No existe un solo método para la formulación de las preguntas, cada problema requiere un análisis particular. Se debe tener cuidado con las preguntas demasiado generales y con las ambiguas, se deben pulir, refinar y delimitarse para que sean útiles.

Algunos criterios para la construcción de Preguntas de Investigación son los siguientes: El Problema debe expresar una relación entre dos conceptos o “Variables”. Otro criterio aconseja que el Problema debe estar formulado como Pregunta, claramente, sin vaguedades. Algunos ejemplos: ¿cómo se relaciona el concepto 1 con el concepto 2?; ¿en qué condiciones se observa el concepto 1?; ¿qué efecto produce la utilización del concepto 2?; ¿cuál es la probabilidad de que no se observe el concepto 1? (Kerlinger-, 1975). Toda Pregunta de Investigación (y todo Problema en general) debe tener implícito la posibilidad de realizar una prueba empírica para, ya sea confirmar o refutar, lo planteado (cualquier resultado no invalida per se la investigación realizada).

Justificación de la investigación

En la Justificación se registra qué aspectos teóricos, prácticos y metodológicos motivaron el interés a la investigación, dentro de un contexto amplio que posteriormente sea fácil comprender. (Calderón de la Barca. 2003)

Entonces es necesario justificar esas razones que motivan el estudio, ya que la mayoría de las investigaciones se efectúan con un propósito definido, no se hacen simplemente por capricho de una persona y ese propósito debe ser lo suficientemente fuerte como para que justifique su realización. Las investigaciones necesitan financiamiento de organismos públicos y/o privados, fundaciones, asociaciones, empresas, etc. Cada investigación debe realizar algún aporte. La Justificación de la Investigación es el espacio para dar cuenta de lo que el investigador puede ofrecer a la sociedad. Su Justificación será evaluada por quienes deben invertir recursos para que pueda llevarse a cabo. Por ese motivo, la Justificación de la Investigación debe expresarse claramente.

Algunos criterios a tener en cuenta pueden ser:

- a) Conveniencia. (¿Para qué sirve?)
- b) Relevancia social. (¿Qué proyección tiene en la sociedad?)
- c) Implicaciones prácticas. (¿Logrará resolver algún problema práctico?)
- d) Valor teórico. (¿Se podrá generalizar el conocimiento? ¿Descubrirá nuevos aspectos para estudios futuros?)
- e) Utilidad metodológica. (¿Podrá crear nuevos instrumentos para construir/analizar datos?) (Hernández Sampieri. 1995)

Factibilidad y Consecuencias

Otros dos importantes aspectos deben ser tenidos en consideración para la construcción del Problema de Investigación: La Factibilidad y las Consecuencias de la Investigación.

La Factibilidad (o Viabilidad) implica tomar en cuenta la disponibilidad existente de recursos humanos, financieros y en definitiva materiales, que determinarán los alcances de la investigación. Es posible que logremos incluso recursos materiales pero, por ejemplo, cuestiones políticas podrían ser un impedimento importante para la realización del estudio. Si nuestro Problema de Investigación fuera, ejemplificando, establecer la relación entre Jueces de determinado Tribunal y el Índice de Corruptibilidad de la localidad en la que tiene competencia ese Tribunal, se podrían realizar Encuestas a Jueces para determinar si existe o no relación entre las “Variables” a investigar. La dificultad sería observar si las “Unidades de Análisis” (Jueces) accederían a participar de la investigación...

En cuanto a las *Consecuencias de la Investigación*. Es necesario que el investigador siempre se cuestione la posibilidad de que la investigación pueda tener consecuencias graves para el medio ambiente o las personas, debe valorar cuidadosamente los efectos directos y secundarios de la misma. Una investigación sobre la utilización de agroquímicos en una provincia de Argentina determinó que el alza del nivel de empleo de agroquímicos en los sembradíos mejora la calidad del producto y los tiempos en que dichos productos agrícolas pueden venderse en el extranjero, concluyendo un gran negocio para los distintos tipos de empresarios agrícolas. Sin embargo, en la misma provincia argentina el nivel de mortalidad creció a niveles alarmantes. Lo que por lo menos debiera brindar una reflexión acerca de las consecuencias directas e indirectas. Partimos de la idea que indica que los mencionados agroquímicos fueron fruto de investigaciones científicas.

Esta postura no contradice lo postulado sobre el hecho de que la investigación científica no estudia aspectos morales ni hace juicios de este tipo. No lo hace, pero ello no implica que un investigador decida no realizar un estudio porque puede tener efectos perjudiciales para otros seres humanos. La decisión de hacer o no una investigación es una cuestión personal del investigador.

Resumen

- 1. Plantear el Problema de Investigación es desarrollar los Objetivos de Investigación, Preguntas de Investigación y Justificación de ésta. Los mismos deben ser capaces de guiar una investigación concreta con posibilidad de prueba empírica.
- 2. Los Objetivos y Preguntas deben ser congruentes entre sí e ir en la misma dirección.
- 3. Los Objetivos nos dicen qué pretende la investigación, las Preguntas, qué respuestas deben encontrarse y la Justificación, el por qué se hace la investigación.
- 4. Los criterios para evaluar el valor potencial son: Conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.
- 5. Analizar siempre la viabilidad de la investigación y sus posibles consecuencias.
- 6. Una investigación científica no debe incluir juicios morales o estéticos, pero debe cuestionarse si es o no ético llevarla a cabo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Calderón de la Barca S., y Bono, M. (2009). Manual para la elaboración de Tesis, México, Departamento de la Licenciatura de Derecho del ITAM. En Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. 2009. Puebla. Universidad Politécnica Hispano Mexicana.

Kerlinger, F. (1975). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. México DF. Nueva editorial interamericana.
Hernández Sampieri R. y otros. (1995). Metodología de la Investigación. México DF. Mc Graw Hill.

Nievas, F. (2010) Psicoestadística 1. Material exclusivo para el IES N° 1 A. Moreau de Justo.

Sautu, R, y otros (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sautu, R. (2000) “Los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Educativa” en Boletín de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, No 42.

Metodologías cuantitativas y cualitativas en la investigación social

Ana del Valle y Mariano Bargeró

Para investigar en ciencias sociales contamos con dos enfoques o metodologías principales: el enfoque *cuantitativo* y el enfoque *cualitativo*. En una primera aproximación sobre esta cuestión podríamos afirmar que la metodología cuantitativa se corresponde con el modelo de investigación defendido por la filosofía de la ciencia clásica, identificada a un *paradigma naturalista* de investigación; y, por su parte, la metodología cualitativa estaría asociada a la filosofía hermenéutica y seguiría un *paradigma interpretativo* de investigación.

Un paradigma implica una teoría fundamental acerca de cómo es la realidad (la concepción ontológica). Esa teoría es la que nos orienta a pensar en determinadas cuestiones, y no otras, cuando analizamos la realidad en forma abstracta. En directa relación con los conceptos que constituyen la teoría, un paradigma también implica una metodología a través de la cual se busca conocer empíricamente las relaciones y las cosas que plantea la teoría. Es decir que la metodología de la ciencia tiene que ver con los pasos que seguimos para alcanzar conocimientos y esto incluye las herramientas o técnicas que usaremos para obtener datos empíricos. Ahora bien, no es simplemente la teoría la que define el tipo de enfoque o método a seguir en una investigación, también los mismos rasgos o aspectos de la realidad que interesan a cada perspectiva teórica ofrecen la oportunidad, o niegan la posibilidad, de aplicar un enfoque u otro.

Análogamente, cuando tenemos que decidir si vamos a usar una cuchara o un cuchillo para comer, no lo hacemos pensando en si nos gusta más la cuchara que el cuchillo. Es posible que primeroelijamos la comida; elegir la comida sería como elegir la realidad que vamos a estudiar. En la elección de la comida pueden intervenir necesidades de una dieta, gustos, costumbres, recursos a mano, etc.; en la elección del fenómeno o sector de la realidad a estudiar, de manera parecida, también intervienen gustos, recursos a mano, ‘costumbres’ de investigación (es decir, estamos ‘acostumbrados’ a investigar del modo en que nos enseñaron y aprendimos a desarrollar la investigación) y todo estos aspectos, cuando hablamos de investigación, se concentran en la teoría (la teoría que usamos es la que conocemos y sabemos aplicar, la que nos gusta aplicar y nos sale bien aplicar, etc.). Y recién ahí, una vez que sabemos qué vamos a comer: si sopa o asado (por un decir), estamos en condiciones de elegir si usaremos por herramienta una cuchara o un facón. Para continuar la analogía, una vez que está definida la teoría y, por tanto, el sector de la realidad que percibe esa teoría (lo que involucra características intrínsecas de ‘esa realidad’) estaremos en condiciones de definir si usamos métodos cuantitativos o métodos cualitativos.

Si la realidad es susceptible de ser medida, entonces, la estudiaremos mediante métodos cuantitativos. Si lo que queremos conocer son las creencias compartidas por un grupo de personas, entonces, no hay mucho que medir, sino que tendremos que tratar de acercarnos a ese grupo hasta llegar a comprender cómo conciben la realidad y qué valores tienen (lo que implica métodos cualitativos).

Cada uno de estos enfoques no solamente sirven para estudiar particulares recortes de la realidad, definidos desde distintas teorías, sino que además implican una particular idea sobre la relación entre el sujeto y objeto de estudio, un modo específico de plantear problemas de investigación, y de recolectar y analizar los datos.

Veamos cuáles son las principales características de cada uno:

1) Enfoque cuantitativo

Es aquel que expresa las propiedades en datos numéricos. La elección de este tipo de enfoque implica una investigación estructurada de diseño rígido, basado en el análisis estadístico. Permite trabajar con una gran cantidad de casos y hacer generalizaciones. Por lo común, los que adhieren a esta estrategia metodológica suelen defender la existencia de un único método de investigación científica, basado en el de las ciencias naturales y exactas. Buscan relaciones causales y formulan leyes generales en el análisis de la realidad social. Cuando se emplea un enfoque cuantitativo lo habitual es proceder con un razonamiento deductivo: se plantean hipótesis sobre fenómenos particulares que se derivan o deducen de una teoría y, luego, se comparan los datos recolectados empíricamente (datos cuantitativos) con lo que afirma la hipótesis, para, así, establecer su corroboración o su refutación. Asimismo, en la investigación cuantitativa, se prioriza la explicación y la medición objetiva de los fenómenos sociales.

2) Enfoque cualitativo

Es aquel que recoge y analiza datos no numéricos. Sostiene la especificidad de un método propio de las ciencias sociales –diferente al de las ciencias naturales– y se centra en la comprensión e interpretación de los significados que los mismos agentes asignan a sus propias actividades y circunstancias. Implica una estrategia de investigación no estructurada, de diseño flexible, y se trabaja con un número reducido de casos para alcanzar un conocimiento profundo de ellos. La investigación, en este tipo de estudios, avanza de manera inductiva. Si bien existen conceptos fundamentales que definen las características básicas de la realidad a investigar, hay una cantidad de elementos que están sin definir y que se van aclarando a partir del contacto frecuente con el fenómeno que se decidió estudiar empíricamente. La inducción, entonces, es clave porque nos da pistas para ordenar o clasificar la experiencia empírica.

Como ya señalamos, ambos enfoques suponen diferentes estrategias de investigación. La elección de uno u otro dependerá del tipo de problema o interrogante que sea razonable plantear sobre la realidad –tal como la teoría nos permita pensar esa realidad– y de los objetivos de la investigación.

Consideremos este ejemplo: supongamos que queremos realizar una investigación sobre la violencia de género en la provincia de Buenos Aires.

Si lo que nos importa es hacer un relevamiento sobre la cantidad de denuncias de violencia de género y, además, nos interesa conocer cuántas de estas han sido producidas en el ámbito intrafamiliar o de pareja y cuántas en otros contextos, y en cuántas de estas hubo intervención estatal con protección a la víctima y acceso a la justicia, el enfoque adecuado sería el cuantitativo.

En cambio, si lo que nos interesa conocer es la percepción e interpretación de la violencia o la experiencia de las mujeres víctimas de la violencia de género, el enfoque apropiado sería el cualitativo.

A continuación, se exhibe un cuadro que resume las características principales de cada uno de los enfoques:

	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Marco epistemológico	Positivismo, naturalismo	Interpretativismo, Fenomenología, Constructivismo
Énfasis	Medición objetiva de los hechos sociales, opiniones o actitudes. El mundo es concebido como externo al/la investigador/a. Demostración de la causalidad y generalización de los resultados de la investigación	Descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana. El mundo social debe ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados.
Recolección de datos	Estructurada y sistemática. Encuesta	Flexible, consiste en un proceso interactivo continuo. Entrevista Observación
Análisis de datos	Estadístico, para cuantificar la realidad	Interpretacional, sociolingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes
Alcance de los resultados de la investigación	Nomotético: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta humana	Ideográfico: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana

FUENTES DEL CUADRO

Esquivel, Juan Cruz; Marcos Carbonelli y Gabriela Irrazábal (2014). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación* (2ª edición). Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche (p. 102).

Galeano, María Eumelia (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT (p. 26).

Hipótesis de investigación científica y tipos de investigación

Mariano Bargeró

Si buscamos el significado del término ‘hipótesis’ en el Diccionario de la Real Academia Española, encontramos la siguiente definición: “*suposición* de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia”. Los profesores de Metodología también solemos dar la siguiente definición de hipótesis: decimos que es “una afirmación *tentativa* sobre algo”. Las palabras ‘suposición’ y ‘tentativa’ son claves en ambas definiciones porque destacan el elemento que define lo que implica una hipótesis: es una idea respecto de la cual no sabemos aún si es cierta o falsa.

Otra palabra clave de la segunda definición es ‘afirmación’. Una hipótesis *afirma* algo. Esto lo diferencia de la manera en que se suele formular el problema de investigación, que se plantea mediante una *pregunta* o *interrogante*.

¿Qué es y qué no es una hipótesis de investigación científica?

Hay afirmaciones para las que es imposible encontrar datos empíricos con que compararlas y, por lo tanto, no son consideradas como parte del conocimiento científico. Por ejemplo, las afirmaciones sobre cuestiones de orden ético y moral, tipo: “lo mejor es dejar que los hijxs se vayan a vivir fuera de la casa familiar cuando terminen la escuela secundaria”; “es correcto robar cuando no conseguís un trabajo digno”; o, algo más abstracto, “entre correr el riesgo de *sufrir* una injusticia o correr el riesgo de *provocar* una injusticia es mejor correr el riesgo de sufrir nosotros”. Estos son ejemplos de los llamados ‘dilemas morales’. Los dilemas morales no alcanzan una respuesta observando la realidad; ningún dato empírico, por más objetivo que sea, puede darnos una respuesta medianamente precisa de la veracidad o falsedad de esas afirmaciones. Las reglas morales son afirmaciones sobre el ‘deber ser’, y no sobre ‘lo que es’; es decir, no son sobre ‘la realidad’, sino acerca de cómo los seres humanos debiéramos comportarnos. Tienen que ver con inquietudes o interrogantes que se terminan en cuanto tomamos una decisión; esa decisión es lo que deja atrás al dilema (sin embargo, esa decisión no llega a determinar si la prescripción moral es adecuada o incorrecta).

Diferentemente, las hipótesis científicas tienen como característica particular que tienen que poder ser contrastadas empíricamente. Es decir que, de una hipótesis científica, sí se puede llegar a afirmar que es cierta o falsa; que coincide o no coincide con datos obtenidos empíricamente. Las hipótesis científicas son sobre ‘lo que es o lo que existe’; es decir, son sobre el mundo, sobre la realidad. Ahí radica la diferencia entre una afirmación

no-científica y una hipótesis científica: si lo que la afirmación dice se puede comparar o contrastar con el mundo a través de la experiencia (la percepción empírica) es una hipótesis científica. La ‘contrastación empírica’ es el tamiz o colador por el que tiene que pasar la hipótesis para establecer si lo que afirma (la hipótesis) coincide con los datos de la experiencia o si, en cambio, debemos considerarla falsa. Volviendo a la comparación entre las afirmaciones (o prescripciones) de la ética y las afirmaciones de la ciencia, en la ciencia no es una mera decisión personal lo que nos permite abandonar una idea; las ideas científicas se conservan o se abandonan según las pruebas empíricas que se encuentren (o no) en su apoyo. En suma, una afirmación puede considerarse una hipótesis científica si y sólo si puede ser comparada con la realidad mediante una prueba empírica. Una afirmación que no cumpla ese requisito no califica como científica.

Asimismo, cuando hablamos de investigación científica, la hipótesis es “una respuesta tentativa a la pregunta de investigación”. La hipótesis no tiene por qué dar una respuesta a *todos* los interrogantes involucrados en el problema de investigación, pero al menos debería poder *colaborar* en dar una respuesta a tales interrogantes o responder a alguno de ellos. Por ejemplo, si la pregunta de investigación es “¿Existe relación entre el acceso a títulos universitarios y el nivel socio-económico?”, una hipótesis podría ser “En Argentina, las personas de clase media alta y alta, de más de 30 años, tienen más probabilidades de tener un título universitario que las personas de clases sociales más bajas”. Tal hipótesis puede ser adecuada para investigar la pregunta antedicha, pero es claro que no es una respuesta que agote todos los interrogantes planteados por ese problema de investigación, ya que no dice nada sobre lo que ocurre en los sectores populares o sobre las diferencias entre los niveles socio-económicos bajo y medio.

Los tipos de investigación y las hipótesis

Hay diferentes tipos de conocimientos que podemos elaborar a través de una investigación. Que un investigador se proponga alcanzar un tipo de conocimiento, y no otro, depende de un sinnúmero de factores: la teoría fundamental (núcleo del ‘paradigma’) a la que adscriba el investigador y el correspondiente marco teórico que elabore para interpretar los datos; la cantidad de conocimiento y teorías existentes sobre el tema de estudio; las características del sector de la realidad que se pretende conocer; etc. Estas diferencias entre los distintos tipos de investigación también se manifiestan en las hipótesis.

Existe un tipo de investigación en la que no se plantean hipótesis. A estas investigaciones se las denomina exploratorias, y se realizan cuando existe un vacío teórico sobre el tema a investigar. El/la investigador/a, tras rastrear escritos vinculados a la temática de su investigación (es decir, después de realizar lo que suele llamarse ‘revisión bibliográfica’ o ‘revisión de la literatura’), encuentra que lo que ella/él procura conocer aún no ha sido suficientemente estudiado. De manera que se encuentra incapacitada/o para formular una hipótesis al respecto. Son investigaciones que se realizan con el objetivo de reunir información (y eventualmente elaborar conocimientos tan elaborados como se pueda) sobre un objeto de estudio dado, pero, como no hay hipótesis, no hay ideas para ser contrastadas

con datos empíricos. Incluso, a veces un objetivo principal de una investigación exploratoria consiste en alcanzar un conocimiento tal que haga posible la formulación de hipótesis para futuras investigaciones.

Entonces, nos queda por precisar los rasgos de las hipótesis propias de las investigaciones descriptivas, explicativas y correlacionales. Así, esto que sigue se relaciona con la manera en que se caracteriza a los distintos tipos de investigación, pero de acuerdo al modo en que se manifiesta en la formulación de hipótesis.

Las hipótesis descriptivas, como su nombre lo indica, son las que ‘describen’ las características de un fenómeno; son propias de investigaciones sobre temas muy concretos, sin un marco teórico muy elaborado. O sea, son hipótesis tendientes a corroborar los valores de una variable en una determinada situación; por eso se dice que se emplean cuando se hacen diagnósticos. Ejemplo: “En Argentina, quienes tienen un empleo registrado (*en blanco*) constituyen aproximadamente un 63% del total de la población económicamente activa, y, dentro de este sector, solamente la mitad tienen todos sus ingresos declarados ante el Estado”. Lo que distingue a estas hipótesis es que no son muy abstractas, su significado no supone relaciones teóricas complejas (más allá de la que pueda existir entre indicadores, índices y conceptos) y no establecen relaciones entre variables (se entiende por ‘variable’ a los distintos aspectos que indaga la investigación; los cuales pueden ‘variar’, asumiendo diversos valores). En suma, lo que hace una hipótesis descriptiva es pronosticar el valor de una o más variables.

Lo propio de una explicación es que estamos hablando de un fenómeno que causa otro, que sería la consecuencia. Esto implica que, en una hipótesis explicativa, se establece una *relación sucesiva* entre dos o más variables que aluden a las condiciones que se tienen que dar para que, tras un primer momento en que acaece la causa, en un segundo momento, por efecto de la causa, suceda la consecuencia. Por ejemplo: “Adecuadas condiciones de trabajo generan mayor productividad en una organización”. Por ‘adecuadas condiciones de trabajo’, va de suyo, aludimos a la causa, y la consecuencia es la ‘alta (o mayor) productividad’; siendo ‘adecuadas condiciones...’ uno de los valores de la variable ‘condiciones de trabajo’ (otros valores en que podría variar esta variable serían ‘condiciones aceptables’, ‘condiciones inadecuadas’, ‘condiciones muy inadecuadas’, etc.); y ‘alta productividad’ uno de los valores de la variable ‘grado de productividad’ (otros valores de esta variable podrían ser ‘productividad media’, ‘baja productividad’, etc.). Las hipótesis explicativas intentan ser una respuesta a problemas de investigación que se preguntan por el *¿por qué?* de un fenómeno. Estos serían, en suma, dos rasgos fundamentales que deben tener en cuenta para poder identificar hipótesis explicativas.

Las hipótesis correlacionales establecen relaciones entre variables, pero no son relaciones sucesivas de causa y consecuencia (como las que son propias de las hipótesis explicativas), sino *relaciones simultáneas*. Estas hipótesis señalan que hay dos fenómenos que van juntos, o que tienen una conexión en su comportamiento. Asimismo, una hipótesis correlacional, al señalar una relación entre dos o más variables, está identificando una tendencia. Por ejemplo: “Cuanto más joven es la abogada/o, más dispuesto está a llegar a un acuerdo mediante mediación para evitar el juicio”. Fíjense que, en el ejemplo, no es la juventud del

abogado/a presentada como la causa de su positiva disposición hacia el recurso de la mediación; tener más o menos años no es automáticamente la razón explicativa de la actitud de la abogada/o hacia la técnica de la mediación. Esto es una hipótesis de un ejercicio, no sabemos si lo dicho tiene mucho sentido, pero podemos imaginar un marco teórico que afirma que, siendo la técnica de la mediación un recurso relativamente reciente sobre el que las abogadas/os de mayor edad no recibieron entrenamiento y, además, siendo el saber específico de las abogadas/os de más edad el de litigar, entonces, plantea la hipótesis antedicha. Si esta es la teoría, la causa de la diferente actitud frente a la mediación estaría dada por el entrenamiento recibido, pero también por el específico ‘saber hacer’ con el que se sienten cómodos unos u otras.

El punto aquí (y en todas las hipótesis correlacionales) es que ambas variables están relacionadas, pero el vínculo entre los valores de esas variables no es de causa y efecto (que es lo que sucede en las hipótesis explicativas). Detrás de ciertos valores de esas variables *están ocultas* la causa y/o la consecuencia de la hipótesis (en este caso, detrás de ‘edad’ está escondida la causa). O sea que no es estrictamente la edad de las/los abogadas/os lo que provoca que prefieran mediar o litigar, sino algo que está ‘oculto detrás de’ –y asimismo ‘lógicamente conectado con’– la variable ‘edad’; esto es: no haber recibido entrenamiento para la práctica de ‘mediaciones’ y la falta de un respectivo saber hacer induciría a las/los abogadas/os de más edad a optar por litigar.

La cuestión es que estudiar esta hipotética relación causal podría implicar una investigación muy costosa (habría que hacer muchas entrevistas en profundidad a muchas abogadas/os para poder determinar las razones de por qué se sienten más a gusto ‘litigando’ que ‘mediando’, o a la inversa). En cambio, sí podemos conocer con mayor facilidad, mediante una investigación mucho menos onerosa que la antedicha, la edad de la gente que se siente más cómoda litigando que mediando y la de la que se siente más cómoda mediando que litigando. O sea que obtener pruebas empíricas para corroborar (o refutar) una hipótesis explicativa sobre este problema de investigación puede ser imposible (y si fuera posible, podría ser muy caro). Sin embargo, es mucho más accesible obtener pruebas de fenómenos que están conectados con lo que suponemos son las causas, lo cual eventualmente puede llegar a ser muy útil para predecir un escenario y/o planificar actividades.

Por eso decimos que la relación entre la edad de las abogadas/os y la preferencia por litigar o mediar es simultánea, porque –de manera general, pero *no en todos los casos*– lo que vamos a encontrar (si la hipótesis se prueba empíricamente) es una coincidencia entre ciertas edades y la preferencia de una práctica u otro para resolver conflictos legales. Es decir, una *tendencia* a que ambas variables estén vinculadas en sus variaciones.

Las variables en la investigación

Definiciones conceptuales y operacionales. Clasificación de variables

Ana del Valle

Tanto en el problema de investigación -que es la pregunta que intentamos responder-, como en las hipótesis de trabajo -que constituyen la respuesta tentativa al problema, lo que queremos probar-, se encuentran contenidas variables. Para llevar a cabo la investigación y poder probar –o no- lo que hipotetizamos, necesitamos medirlas.

Ahora bien, ¿qué son las variables?

Las variables son características o atributos que tienen nuestros objetos de estudio y que tienen la capacidad de adquirir más de un valor. De ahí el nombre de *variable*.

Esos valores que tienen las variables se llaman *categorías*. Sobre esto, volveremos más adelante.

Pensemos en algunos ejemplos:

Si nuestros objetos de estudio fueran personas, las variables podrían ser: género, edad, nacionalidad, lugar de residencia, nivel de instrucción, nivel socioeconómico, ideología política, ocupación, etc.

Si nuestros objetos de estudio fueran naciones, provincias o regiones, las variables podrían ser: calidad de vida de los habitantes, producto bruto interno, tasa de desocupación, tasa de inflación, tasa de mortalidad, de analfabetismo, etc.

Para poder identificar los valores de las variables, necesitamos definirlas previamente de dos maneras distintas: conceptual y operacionalmente.

La **definición conceptual de las variables** es una definición teórica, implica definir el término. Por ejemplo: una definición conceptual de la variable ingreso familiar sería: la totalidad de los ingresos que tiene una familia.

Pero esta definición, al ser teórica, no nos conecta directamente con la realidad, para lograr eso y poder medir las variables, necesitamos definirlas también operacionalmente.

La **definición operacional de las variables** consiste en especificar los procedimientos y actividades que vamos a llevar a cabo para medirlas. Volviendo al ejemplo de la variable

ingreso familiar, una definición operacional de ella sería: realizar una pregunta a cada uno de los integrantes de la familia sobre cuánto gana y luego sumar las cantidades informadas.

Como dijimos anteriormente los valores de las variables se denominan categorías.

Si la variable que quisiéramos medir fuera género, las categorías podrían ser:

- Masculino
- Femenino
- Otras identidades no binarias

Si fuera edad, las categorías podrían ser:

- Hasta 20 años
- De 21 a 30 años
- De 31 a 45 años
- De 46 a 60 años
- Más de 60 años

Cómo categoricemos las variables va a depender de la naturaleza del problema y de las decisiones del/la investigador/a.

La categorización debe ser, por un lado, **exhaustiva**, es decir que debe tener la cantidad suficiente de categorías para que todos los objetos de estudio puedan ser contemplados en ella. Por ejemplo: si categorizáramos a la variable nacionalidad en: *Argentina, Peruana, Boliviana, Chilena, Brasileira*, deberíamos poner también la categoría *otras nacionalidades*, para cumplir con el requisito de la exhaustividad.

Por otro lado, la categorización debe ser **excluyente**, esto quiere decir que nuestros objetos de estudio pueden ser clasificados sólo en una de las categorías. Por ejemplo: si categorizáramos la variable edad en:

- Hasta 30 años
- 30 años o más

La unidad de análisis que tenga 30 años estaría contemplada en las dos categorías, no sería excluyente.

Una categorización correcta sería:

- Menos de 30 años
- 30 años o más

Clasificación de las variables

Las variables pueden ser clasificadas según su naturaleza, en cualitativas y en cuantitativas.

Las variables cualitativas son aquellas que expresan sus propiedades en cualidades o atributos no numéricos. Por ejemplo: nacionalidad, género.

Las variables cuantitativas son aquellas que expresan sus propiedades en cantidades numéricas. A su vez, estas pueden ser:

- **Cuantitativas discretas:** son aquellas que no presentan valores intermedios entre una categoría y otra. Por ejemplo: la variable cantidad de hijos puede ser categorizada como 1, 2, 3, etc, pero nunca podría ser 1,5.
- **Cuantitativas continuas:** son aquellas que pueden presentar valores intermedios. Por ejemplo: ingreso, altura, peso.

Las variables también pueden ser clasificadas según su nivel de complejidad en: simples o complejas.

Las variables simples son aquellas que se pueden medir directamente, a través de la observación o de la respuesta a una pregunta. Por ejemplo: nivel de instrucción, edad, ocupación.

Las variables complejas son aquellas que no se pueden medir directamente, sino que es necesario descomponerlas en dimensiones hasta lograr una medición simple. Por ejemplo la variable nivel socioeconómico es compleja. Sus categorías pueden ser: alto, medio y bajo, pero para ubicar a nuestros objetos de estudio en alguna de esas categorías necesitamos operacionalizarla en dimensiones hasta llegar a los indicadores que nos permitirán la medición directa.

Variable	Dimensiones	Indicadores
Nivel Socioeconómico	Social	Nivel de Instrucción Consumos culturales
	Económica	Ingresos Bienes que posee

Este es un ejemplo de cómo podríamos operacionalizar la variable compleja *Nivel Socioeconómico*. Como mostramos en el cuadro, la desagregamos en dos dimensiones y a su vez, construimos indicadores que nos permiten medir directamente, a través de una pregunta para cada indicador.

Por último, podemos clasificar las variables **según el lugar que ocupan en la hipótesis, en independientes o dependientes.**

Esta clasificación sólo va a ser posible para aquellas variables que estén presentes en las hipótesis correlacionales o causales, es decir en las que haya una relación entre, como mínimo, dos variables.

Por ejemplo:

Hipótesis 1: “A mayor nivel de instrucción, mayor remuneración”.

En esta hipótesis tenemos dos variables, por un lado el nivel de instrucción y, por otro, la remuneración.

El nivel de instrucción, en nuestro ejemplo, es la variable independiente, ya que el valor que tome dicha variable (primario incompleto, primario completo, secundario incompleto, secundario completo, terciario o universitario incompleto, terciario o universitario completo) va a hacer variar el valor de la otra. La remuneración es la dependiente, ya que su valor va a depender de los valores del nivel de instrucción. Es importante aclarar que la decisión de considerar a una u otra variable en carácter de independiente o dependiente (simplificando al extremo, es como si hablásemos de causa y efecto) pertenece al investigador, basado en los conocimientos existentes sobre el tema –antecedentes encarnados en el marco teórico- y en sus convicciones en tanto sujeto.

A veces, a las variables, las encontramos explícitamente en la formulación de la hipótesis, como en el caso anterior, pero otras veces tenemos que inferir cuál es la variable.

Vamos con otro ejemplo:

Hipótesis 2: “Los jóvenes, en general, están más de acuerdo con la despenalización del consumo de drogas, que los adultos mayores”

¿Cuáles son las variables en este ejemplo?

Jóvenes y adultos mayores son categorías de la variable edad. Entonces tenemos que las variables presentes en esta hipótesis son: edad y grado de acuerdo con la despenalización del consumo de drogas.

En esta hipótesis la edad es la variable independiente ya que, según el valor que adopte esta (jóvenes o adultos mayores) será el valor que adopte la otra. El grado de acuerdo con la despenalización del consumo de drogas es la variable dependiente.

Para finalizar, mencionaremos que el definir y clasificar correctamente a las variables, nos permitirá realizar determinadas operaciones al medirlas, compararlas y analizarlas. Lo que nos posibilitará sacar conclusiones sobre nuestra pregunta de investigación e hipótesis.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

García Ferrando, Manuel (1985): *Socioestadística: introducción a la estadística en sociología* (tercera reimpresión, 1989). Madrid: Alianza.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (1991): *Metodología de la investigación* (6ª edición, 2014). México DF: McGraw-Hill.

Unidad de análisis, universo y muestra

Marcelo Colosimo y Ana del Valle

En toda investigación nos referimos a algo que queremos describir o explicar. Este fenómeno se refiere a lo que técnicamente llamaremos **unidades de análisis**. Las mismas son quienes nos brindarán el dato para nuestro análisis y posteriores conclusiones.

Las **unidades de análisis** son nuestros sujetos u objetos de estudio. Aquellas personas, comunidades, organizaciones o cosas que vamos a investigar, es decir a quiénes vamos a medir.

Veamos algunos ejemplos:

“En CABA, las/os jóvenes de entre 18 y 25 años tienen una opinión más favorable sobre la despenalización del consumo de marihuana que los que tienen entre 39 a 45 años”.

En este caso las unidades de análisis son personas, que viven en CABA y tienen diferentes edades.

“La provincia de Salta tiene un mayor porcentaje de personas en contra de la despenalización de marihuana que la Provincia de Santa Fé.”

En ambos casos el dato primario surgió de personas que viven en diferentes provincias, sin embargo, en el segundo caso las unidades de análisis son las provincias.

Una vez que se ha delimitado la unidad de análisis, es hora de delimitar a la **población o universo**, o sea el conjunto de unidades de análisis a los cuales se van a generalizar los resultados.

Siguiendo con el primer ejemplo, si bien las unidades de análisis son cada una de las personas que viven en CABA, la población será el conjunto de ellas. Las conclusiones serán abarcativas de ese conjunto llamado población o universo.

Ahora bien, no siempre se puede indagar en todas las unidades de análisis que conforman una población, o aun cuando sea factible puede resultar muy costoso. Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires viven millones de personas mayores de 18 años, no sería muy práctico pretender obtener el dato de todos ellos. Para ello existe el recurso de **muestra**.

Por lo tanto, hay tres elementos que se ponen en juego:

Población

Unidades de análisis

Muestra

Donde las unidades de análisis serán **cada uno** de los objetos o sujetos que brindarán el dato, la población el conjunto **total** de estas unidades de análisis y la muestra será la **porción** de esa población que seleccionaré para el análisis.

Recordemos entonces estos tres términos:

Total

cada una

porción

Definir a la población es establecer parámetros que concuerden con los objetivos de la investigación. El mismo debe responder a la pregunta: ¿A quiénes estamos midiendo? Debe guardar cuestiones específicas y delimitar con exactitud la pertenencia o no de la misma.

Muchas veces se incluye en la población a unidades de análisis que no son pertinentes a mi investigación.

Por ejemplo: ¿Cuál es la intención de voto de las personas que viven en el Gran Buenos Aires?

Población: todas las personas que viven en el Gran Buenos Aires y que votan.

El error sería considerar solo a los que viven en esa zona, pero no votan, ya sea porque son menores o no están habilitados para ello (extranjeros sin residencia, por ejemplo).

Con respecto a la muestra suele suceder algo similar. La selección de la misma obedece, en principio, a decisiones propias de la investigación, sin embargo, todas tienen que tener una condición: cada unidad de análisis que conforma mi muestra debe estar incluida en la población. O sea que la muestra debe ser un subgrupo de la población. La misma debe ser representativa del total, o sea intentar que lo que observamos de la muestra sea lo más parecido o representativo del total de la población.

Tipos de muestras

El concepto de muestra se vincula con el tipo de enfoque que hayamos elegido. Hay investigaciones, cuya pregunta de investigación, nos lleva a recabar datos en un gran número de unidades de análisis, para de esta manera obtener información que pueda ser generalizada al total de la población. Se trata de investigaciones cuantitativas, que fueron determinadas por el tipo de pregunta que el investigador/a se hizo al comenzar su indagación.

Hay otras investigaciones que intentan comprender un fenómeno. En esos casos la muestra se acota a una serie de unidades de análisis que pueden dar nota sobre eso, pero no necesariamente los datos son extensibles a la población, solo dan crédito de ciertas aseveraciones que sirven para comprender el fenómeno más que para explicarlo. Nos referimos a investigaciones de tipo cualitativas.

Veamos algunos ejemplos:

Si queremos saber el comportamiento de la población en cuanto al consumo de gaseosas debemos enfocar el interrogante tomando a muchas personas que serán representativas desde lo numérico con el total de la población.

Si queremos saber cómo es la cultura mapuche precisamos obtener el dato desde unas pocas personas pertenecientes a dicha comunidad pero que, por el lugar que ocupan en ella, nos puedan brindar la información necesaria. En este caso los testimonios no precisan ser extrapolados al total de la población ya que, por el tipo de pregunta, logramos obtener datos suficientes para nuestro interrogante.

Esto determinará dos tipos de muestras diferentes y con estrategias disímiles. Para el primer caso precisamos que la misma tenga en cuenta la posibilidad de que todas las unidades de análisis que conforman la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionadas en la muestra. Por eso decimos que se trata de una **muestra probabilística**.

En el segundo caso mencionado no es necesario que todos hayan tenido la misma posibilidad de ser seleccionados ya que responde a otros criterios determinados por la decisión del/la investigador/a. Para conocer la cultura mapuche, tal como señalábamos, sería más pertinente seleccionar intencionalmente a un grupo pequeño de integrantes de dicha comunidad que por sus diferentes roles nos puedan brindar el dato (un/a joven, un/a líder, una, un/a artesano/a, etc.). En este caso se dice que se trata de una **muestra no probabilística**.

Muestras probabilísticas

¿Qué es lo que se procura con la muestra probabilística? En todos los casos el investigador intenta que su muestra se parezca lo más posible a la población. Que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, mediante un mecanismo de selección vinculado al azar, garantiza que esa aleatoriedad se manifieste en la muestra con la misma composición que en la población.

Esta representatividad se vincula con dos elementos: el tamaño de la muestra y la selección de la misma. El tamaño es producto de un cálculo matemático que vincula el tamaño de la población total con el margen de error con el que queremos trabajar. Está claro que cuanto mayor es el número de integrantes de la muestra menor es el margen de error. En ciencias sociales se suele trabajar con un margen de error del $\pm 5\%$. Esto significa que toleramos que nuestra muestra se aparte en ese margen. Este cálculo se basa en lo que los matemáticos llaman cálculo de probabilidades.

La forma más sencilla es la selección al azar simple. En estos casos podemos implementar un mecanismo, ya sea a través de un sorteo, si es que tenemos a nuestras unidades de análisis en un listado o archivo, o intentando indagar a unidades de análisis a partir de otro criterio de aleatoriedad (por ejemplo, para aquellos que hicimos alguna vez encuestas en la vía pública, pretender indagar a uno de cada diez transeúntes que observamos).

Ahora, como el criterio es que mi muestra se parezca lo más posible a nuestra población, podemos insertar un método que no rompe con el azar, pero que ayuda aún más. Si conocemos algún dato de mi población, aun cuando se trate de un aspecto no contemplado en mi investigación, podemos replicar dicha proporcionalidad en la muestra.

Por ejemplo, si queremos trabajar con una población donde sabemos cómo es la distribución por edades dato obtenido de algún trabajo preexistente o de datos censales, es pertinente que usemos esa misma distribución de edades. Luego en cada uno de esos estratos seleccionaremos al azar.

En este caso la muestra será **probabilística estratificada**.

Otro método aplicable es el llamado **por racimos**. Esto tiene que ver más con la ubicación de nuestras unidades de análisis. Algunas veces estas son de difícil localización para lo cual asistimos a espacios donde podamos hallarlos. Si queremos hacer una encuesta a directivos de empresas metalúrgicas bien puede servir acercarnos a un congreso donde muchos de ellos se encuentren (salvo que la participación a ese congreso depare alguna cuestión diferencial).

En todos estos casos la selección es obra del investigador y se adapta a las posibilidades que presentan las unidades de análisis. En algunos casos es propicio hacer un sorteo (aun a partir de la estratificación o los racimos), en otros simplemente variar la aleatoriedad a través de diferentes métodos. Lo único que no se puede hacer es seleccionar aplicando alguna variable que puede interceder (todos los que alguna vez hicimos encuestas en la vía pública caímos en el error de seleccionar a aquellos que nos caían más simpáticos, los que veíamos con mayor predisposición, etc).

Muestras no probabilísticas

Las muestras no probabilísticas son aquellas en las que la selección de las unidades de análisis se realiza de manera intencional o dirigida, esto significa que no todas las unidades de análisis que conforman la población tienen la misma probabilidad de ser parte de la muestra, sino sólo aquellas que defina el/la investigador/a.

Es decir, que el criterio de selección es de carácter teórico. Por tratarse de una selección dirigida o intencional, intentaremos que nuestra muestra esté conformada por informantes calificados, ya sea por su lugar o rol, o que sean tipos promedios. Esto último tiene que ver con no indagar en casos muy especiales, lo cual podemos saber con la ayuda de nuestro marco teórico.

Por ejemplo, si queremos indagar en estudiantes de una carrera trataremos de no caer en aquellos que hace un mes ingresaron (salvo que el objetivo así lo requiera) ni en el estudiante crónico, aquel que hace años que transita por los pasillos de una institución.

Las muestras no probabilísticas son más usadas en estudios de tipo cualitativo, donde no nos interesa tanto generalizar los resultados a toda la población, sino que lo que importa es la riqueza y profundidad de los datos que puedan aportar algunas unidades de análisis que tengan características particulares y que hayan sido definidas previamente en el planteamiento del problema. También se realiza en algunos estudios de tipo cuantitativo, donde realizar una muestra probabilística implicaría elevados costos y tiempos.

A las muestras no probabilísticas las podemos dividir en cuatro subtipos:

- a) Muestra de sujetos voluntarios

En este tipo de muestras, las unidades de análisis que forman parte del estudio, llegan al investigador/a de manera fortuita.

Probablemente, muchos de ustedes, hayan participado de alguna encuesta en redes sociales o programas de radio, sobre diferentes temas como: el aborto, la política sanitaria del país, el uso del tiempo en la situación de emergencia sanitaria, la inflación, la economía. El responder este tipo de encuestas depende de la voluntad de los individuos, que se encuentran allí por razones azarosas, fortuitas. Por este motivo se pueden sacar conclusiones, pero no se pueden generalizar los resultados a toda la población, ya que las características de las personas que participaron de ese estudio no necesariamente sean las más representativas de todo el universo.

- b) Muestra de expertos

Este tipo de muestra es común en estudios de tipo exploratorio y de enfoque cualitativo, donde se tiene poco conocimiento sobre el tema, entonces se consulta a algunos expertos para obtener información especializada sobre el problema de investigación.

- c) Muestra de sujetos-tipo

Este tipo de muestras, también es común en estudios de tipo cualitativo, donde el objetivo de la investigación no es generalizar los resultados a toda la población, sino obtener datos de mayor riqueza y profundidad sobre el tema. Aquí el/la investigador/a elige a aquellos sujetos que considera que tienen las características típicas de sus unidades de análisis.

- d) Muestra por cuotas

Este tipo de muestra es común en estudios de mercado, es decir, que es usada bajo el enfoque cuantitativo, pero para los objetivos de la investigación, realizar una muestra probabilística implicaría elevados costos y tiempos que no se justifican para el tipo de problema de investigación.

Consiste, básicamente en algunas decisiones que tome el investigador sobre las características que debe tener la población bajo estudio, por ejemplo, indicar a los/as encuestadores/as que vayan a determinado lugar y encuesten a 25 mujeres menores de 40 años y a 25 mujeres de 40 años o más. Es similar a la probabilística estratificada, con la diferencia fundamental de que la selección de las unidades de análisis que formaran parte de la muestra por cuotas no fue de manera mecánica y aleatoria. Por este motivo, se pueden sacar conclusiones, pero no generalizar a toda la población o universo.

Tipo de muestras	Subtipos	Ventajas y desventajas
Probabilísticas La selección de las unidades de análisis es de manera mecánica y aleatoria. Todas las unidades de análisis tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra	Probabilística simple Probabilística estratificada Probabilística por racimos	Ventajas: Puede medirse el margen de error. Los resultados pueden ser generalizados a toda la población. Desventajas: Implica mayores costos y tiempos
No probabilísticas La selección de las unidades de análisis es intencional o dirigida.	Voluntarios Expertos Sujetos – tipo Por cuotas	Ventajas: Implica menores costos y tiempos de realización. Se pueden obtener datos de mayor profundidad Desventajas: No se puede generalizar los datos obtenidos a toda la población.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (1991): *Metodología de la investigación* (6ª edición, 2014). México DF: McGraw-Hill Editores.

Técnicas de Recolección de Datos

La Encuesta, la Entrevista y la Observación

Alberto Levy Martínez

Introducción

Toda investigación se constituye como una indagación sobre un aspecto de la realidad. Para dicha labor, necesita de medios para aprehender aquellos factores de nuestro interés. “Esos medios son los instrumentos de registro, es decir, la herramienta de la que nos servimos para codificar los aspectos de nuestra mensura”. (Nievas. 2010) Es decir que el aspecto o atributo de la realidad que vamos a medir necesita un medio para ser registrado. Un instrumento de registro puede consistir en una planilla, un cuestionario estructurado o semiestructurado, o cualquier otro medio similar que nos permita registrar información. Esa información luego será trasladada a una matriz (base de datos), que es la que se utilizará para procesar la misma. Pero no nos adelantemos.

En todo proceso de investigación existen momentos y procesos específicos en los que se observa un mayor acercamiento a la realidad concreta. Aquí se privilegia el aspecto empírico (práctico) sobre el teórico como una necesidad de concretar el problema de investigación, de fundamentar y probar la hipótesis, etc. Lo anterior no significa que el plano teórico y el empírico se encuentren separados. Guardan una estrecha y compleja relación, aunque en determinados momentos lo teórico y lo empírico entren en contradicción. La necesidad de acercarnos a la realidad empírica se manifiesta desde que iniciamos la investigación, pero se acentúa en ciertos momentos, por ejemplo, en la determinación de los Indicadores, en la selección de las Técnicas y el diseño de los instrumentos de Recolección de Datos, en la formulación de la estrategia y realización del trabajo de campo y en el análisis de la información empírica. (Rojas Soriano. 2012)

Existe una serie de Técnicas de Recolección de Datos, entre las cuales, se verán solo las tres consideradas principales o centrales en Metodología. La Encuesta, La Entrevista y la Observación. Estas tres Técnicas se orientan dentro de un tipo de organización interna que podemos ubicar entre las de mayor estructuración y menor libertad hasta las de menor estructuración y mayor libertad. ¿Qué significa esto? Prácticamente, la cercanía o la lejanía con los pasos lógicos de una investigación científica, es decir, de los pasos que fuimos recorriendo hasta llegar al presente nivel de la investigación.

Otro elemento para tener en cuenta en estas Técnicas es su relación con su enfoque Cualitativo y Cuantitativo. Aquí podemos brevemente mencionar la relación con el tipo de medición posible. Existen tipos de medición de los atributos de la realidad que pueden

registrarse de manera numérica. Para algunos investigadores, toda investigación científica podría medirse de forma cuantitativa. En cambio, otros investigadores con otros tipos de medición buscan encontrar información más detallada acerca de pareceres, sentimientos, prácticas sociales, tradiciones, valores, etc. Este tipo de datos es muy útil para comprender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. (Hernández Sampieri. 1995)

De manera que podemos decir claramente que La Encuesta es la Técnica de Recolección de Datos que se acerca definitivamente a una investigación con mayor estructuración interna y con una medición de atributos cuantitativos. Por otro lado, la Entrevista es una Técnica que cuenta con un grado de libertad mayor en su construcción (y, por lo tanto, menor estructuración), utilizando una medición de tipo cualitativa. En última instancia aparece la Observación, la que cuenta con una total libertad por parte del investigador y se desarrolla también bajo un enfoque cualitativo. Por lo tanto, introducirnos en las Técnicas de Recolección de Datos implica una elección, pero también una construcción. Pasemos a conocer cada una de las Técnicas por separado:

La Encuesta

Se trata de una Técnica que utiliza como instrumento un listado de preguntas fuertemente estructuradas. Recoge, como dijimos, información desde una perspectiva cuantitativa. Implica la construcción de un Cuestionario en el que las Variables que se investigan se traducen en Preguntas. Esto no se realiza de cualquier manera. Los Indicadores se convierten en Preguntas y sus Categorías en alternativas de Respuesta. Se obtiene información a través de una persona que informa (persona censada) pero que no observa los hechos.

Se trata de una Técnica para obtener información acerca de Hechos, Actitudes y Opiniones. Los Hechos son acontecimientos objetivos de la vida o el conocimiento de las personas. Las Actitudes son disposiciones permanentes a actuar, basados en las creencias, los valores y los prejuicios. Las Opiniones son los juicios que las personas emiten en relación con su conocimiento o interés. (Hernández Sampieri. 1995)

Las Preguntas se vuelcan en un Cuestionario en el que también se estructuran las Respuestas esperadas por el investigador. Por lo tanto, existen distintos Tipos de Encuesta de acuerdo con las posibilidades de Preguntas y Respuestas brindadas por el investigador. A veces se brinda una Encuesta para que la persona (Unidad de Análisis) la complete por sí mismo. En la mayoría de los casos, un Encuestador lee las Preguntas al Encuestado, de manera textual, para lograr una Respuesta. Aclaremos que puede utilizarse la cantidad y forma de Preguntas y Respuestas que requiera la investigación. Suele comenzarse realizando preguntas que van desde aspectos más generales a más particulares. Los Tipos de Encuestas, entonces, pueden contener:

- *Preguntas Abiertas*: que son aquellas en las que el sujeto cuenta con libertad para responder. En el Cuestionario se brinda un espacio (de mayor o menor brevedad)

para la Respuesta. Este tipo de Preguntas es siempre escaso, basándose en Preguntas Cerradas mayoritariamente.

- *Preguntas Cerradas*: Entre las Preguntas Cerradas existen varios tipos:

Dicotómicas: en las que se observan dos Categorías de respuesta posible. Puede ser por presencia o ausencia de la Variable o en general responder por sí o no.

Cerradas Categorizadas: aquí el sujeto elige solo una entre varias Categorías posibles. Por ejemplo, en épocas electorales, se pregunta a personas que circulan por la calle, por cuál candidato a presidente votará.

Cerradas Categorizadas en Escala: son aquellas en las que las Categorías forman una escala, en general de rechazo/aceptación, etc. Por ejemplo, ¿qué opinión tiene sobre el uso de agroquímicos? Las opciones pueden variar entre: totalmente de acuerdo-de acuerdo-indiferente-en desacuerdo-totalmente en desacuerdo.

Cerradas Categorizadas de Alternativa Múltiple: donde el sujeto elige una o varias Categorías de Respuesta. Por ejemplo: “marque con una X todas las enfermedades que haya padecido hasta el presente: y aquí se enumera toda una serie de enfermedades”.

Un clásico ejemplo es el Censo. El último Censo Nacional de Población se realizó en el año 2022. Allí se tomaron tres Variables principales: Población, Hogares y Viviendas. Se construyeron tres Cuestionarios con Preguntas tanto Abiertas (las menos) como Cerradas (de todos los tipos). En cada Cuestionario se diseñaron Preguntas relacionadas con dichas Variables. En Población se realizaron preguntas acerca de sexo, nacionalidad, edad, etc. En el Cuestionario sobre Viviendas se realizaron preguntas acerca del tipo de usufructo/propiedad sobre el lugar donde se estaba realizando el Censo, el tipo de material de la Vivienda, etc. Y en el de Hogares se realizaron preguntas acerca de la composición del Hogar, integrantes, integrantes que pasaron la noche en esa vivienda, etc.

La Entrevista

La Entrevista es una Técnica que permite la obtención de información a través de una conversación de tipo profesional con el propósito de tratar formalmente un tema. Existe una asimetría entre el Entrevistador y el Entrevistado, ya que tienen intereses distintos y la dirección del diálogo está definida de antemano. Es decir, que se diferencia absolutamente de lo que puede parecer a simple vista, una “charla de café”. Dicha Técnica requiere de varios encuentros durante los cuales, por lo común, se registra electrónicamente la Entrevista. En esos encuentros, que mayormente pueden ser dos o tres, se intenta que el Entrevistado se sienta cómodo, para lograr el objetivo. Se trata, en definitiva, de establecer el *rapport*, el vínculo de confianza y confort entre entrevistador y entrevistado.

La Entrevista debe ser un diálogo y dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad” por parte del entrevistador. Debemos evitar incomodar al entrevistado. También se recomienda descartar preguntas demasiado directas, y no preguntar de manera tendenciosa o induciendo la respuesta. (Hernández Sampieri. 1995) La Entrevista entonces no puede ser definida como estructurada, debido a que se convertiría en una Encuesta, por esto, se establece esta clasificación de Tipos de Entrevista:

- *Semi-Estructurada*: aquí se utiliza una guía de preguntas, aunque el Entrevistado goza de mayor libertad en las respuestas. Se pueden realizar algunas generalizaciones (breves inferencias). Las Unidades de Análisis (Entrevistados) son siempre poco numerosas. No es un defecto de la Técnica, sino una característica. Se prepara la guía de preguntas, siempre orientadas al conocimiento de tipo cualitativo.
- *No Estructurada*: estas a su vez también se clasifican en:
 - A. Focalizada**: existe amplia libertad para preguntar y responder. Se prepara una guía de acuerdo con alguna experiencia subjetiva del Entrevistado. Se suele entrevistar a sujetos que atravesaron por alguna circunstancia especial o que cuentan con algún saber especial de un ámbito determinado.
 - B. No Dirigida**: amplia libertad para preguntar y responder. El Entrevistador es el instrumento de recolección de datos. Se obtiene información profunda e íntima, por lo tanto, no generalizable. Aquí se busca conocer las características principales de un sujeto y para ello es utilizada comúnmente la llamada Historia de Vida, en la que una persona cuenta con la libertad de relatar su origen social. Este tipo de Entrevista comienza con la invitación a que el entrevistado nos cuente su vida. Que comience por lo que considera su origen. El cual puede comenzar desde su ascendencia, su arraigo, un desarraigo, su nacimiento, su niñez, su pueblo, su nación, etc.

La Observación

Esta técnica implica la percepción de los fenómenos a través de los sentidos, instrumentos u observación auxiliar, por el propio Investigador. Permite captar los fenómenos en el momento en que están ocurriendo. Podríamos decir que el Investigador se convierte aquí en el instrumento mismo. Nuestras posibilidades de percepción no pueden captar todo lo observable. Por eso la percepción se compone de experiencia acumulada e inmediata. La Observación, entonces, está orientada por las formas aprendidas de ver los fenómenos. La manera en que aprendimos a conocer la realidad es la que nos va a indicar qué observar y cómo hacerlo. La Teoría proporciona las formas de interpretar lo que percibimos. El Investigador forma parte de los fenómenos observados, aunque trate de mantenerse neutral. Esto último no es algo desconocido para este. De acuerdo con la participación del Investigador, se pueden agrupar dos Tipos de Observación:

- *No Participante*: aquí el Investigador se sitúa fuera del grupo o fenómeno observado. Esta a su vez puede clasificarse en:

A. Observación Directa Simple: implica la obtención de información de fenómenos que se producen espontáneamente y en el momento que ocurren. Por ejemplo, un Investigador que observe a los empleados de una empresa para registrar su nivel de productividad de acuerdo con cambios favorables en el espacio de trabajo.

B. Observación en el Experimento: donde el Investigador observa respuestas a estímulos controlados en situaciones artificiales. Por ejemplo, la creación de un *focus group* que realice debates de algún tema de actualidad, en el que el Investigador brinde temas para la discusión.

- *Participante*: en este tipo de Observación, el Investigador se incluye en el grupo a observar y participa de sus actividades. Aprende sus normas, creencias, valores y códigos, participando de ellas. Se podría definir como el proceso en que se mantiene la presencia del observador en una situación social, con objeto de investigación científica. El observador está en una relación frente a frente con los observados, recogiendo datos al participar con ellos dentro del marco de su vida natural. “Por tanto, el observador es parte del contexto que se observa y, tanto lo modifica como es influido por él”. (Schwartz y Schwartz. 1955). Aprende sus normas, creencias, valores y códigos, participando de ellas. Se supone que cuanto más intensiva sea la participación, más “ricos” serán los datos, por una parte, y tanto mayor será, por otra, el peligro de “convertirse en nativo²³” y, como consecuencia, asumir la manera del grupo de percibir e interpretar el medio. (Cicourel. 1982)

Hace varios años atrás, un conocido periodista realizó una investigación sobre las hinchadas de fútbol en Argentina. Para ello, comenzó a frecuentar y se hizo conocido y amigo de varios integrantes de la hinchada del Club Atlético Huracán, de Argentina. Participó de las actividades de la hinchada los días de partido, antes y después de los encuentros, de viajes a otras ciudades, de riñas callejeras con clubes rivales, y demás. A pesar de no pertenecer al ámbito científico realizó una investigación que podría situarse dentro del espectro de la antropología y/o sociología. Luego de tres años de esta actividad, escribió un libro y lo presentó ante el público y otros colegas periodistas. Ese día, sus colegas le hicieron una pregunta clave. Le preguntaron si anteriormente era hincha del club en el que realizó la investigación, lo cual fue negado. Más tarde, le preguntan si ahora se sentía hincha del Club Huracán, respondiendo: “bueno, ahora diría que sí”. El mensaje final acerca de este tipo de Técnica es remarcar que aquí el Investigador siempre se encuentra en el delgado límite entre el objetivo científico y la posibilidad de integración a un grupo por placer, afinidad, empatía, etc.

23 Aquí la palabra nativo, es interpretada como población estudiada.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Nievas, F. (2010) “Psicoestadística 1”. Material exclusivo para el IES Nº 1 “A. Moreau de Justo”.

Rojas Soriano, R (2012) “Métodos para la Investigación Social. Una proposición dialéctica”. México. Editorial Plaza y Valdez.

Hernández Sampieri R. y otros. (1995). “Metodología de la Investigación”. México DF. Mc Graw Hill.

Schwartz, M. y Schwartz, C. (1955) Problems in Participant Observation. American Journal of Sociology. En Cicourel, A. (1982) “El Método y la Medida en Sociología”. Madrid. Editora Nacional.

Cicourel, A. (1982) “El Método y la Medida en Sociología”. Madrid. Editora Nacional.

Las citas y las referencias bibliográficas. Su importancia en las investigaciones científicas en general y en las ciencias sociales y el derecho en particular.

Ma. Angela Amante.

Algunas consideraciones preliminares

Para comprender el tema propuesto que nos convoca, es necesario comenzar diciendo que en todo trabajo científico que se precie de tal, deben aparecer citas bibliográficas, las que nos van a permitir acreditar la fiabilidad del conocimiento.

Partiendo del supuesto que postula que el conocimiento científico es dinámico, en tanto construcción colectiva, es necesario brindar a los lectores no solamente los resultados finales de una investigación, sino también las herramientas de las que se valió el investigador para llegar a las conclusiones alcanzadas.

Por tanto, lo que se cita “son las ideas, los pensamientos, los argumentos, las observaciones o las conclusiones de los autores” (Gastron, 2013). Puede hacerse de manera textual o parafraseada.

Entonces podemos decir que citamos para ampliar un texto, reformar o aclarar una idea, argumentar, dar una definición, entre otras razones.

Es necesario advertir que cada institución donde se va a publicar un trabajo científico puede tener sus propias reglas en cuanto al sistema de citas y referencias bibliográficas. Lo que desarrollaremos a continuación es una guía. Es necesario siempre consultar las pautas del editor.

Lo más importante cuando se adopte un sistema, ya sea por gusto o por imposición de las normas a las que haya de ajustarse, es **ser congruente a lo largo de todo el trabajo.**

Proyectos de investigación. Dónde y cuándo citar

En el caso de un proyecto de investigación hay dos momentos en los que se debe hacer uso de la referencia: en el cuerpo del texto (la cita propiamente dicha) y al final (referencias o fuentes consultadas).

En el cuerpo del texto, normalmente se cita en el marco teórico o referencial, donde precisamente se discute o exponen los lineamientos del proyecto.

Existen diversos estilos a los fines de referenciar las citas. Los más difundidos y utilizados en ciencias sociales son: (a) con nota al pie de página; y (b) con la mención de las obras a lo largo del texto bajo la modalidad autor-año (entre paréntesis el apellido del/la o los/las autor/es/as y el año de publicación de la obra, agregando el número de página para el caso de citas textuales). Este último es el estilo recomendado para las ciencias sociales por la American Psychological Association (APA).

Ya sea que se opte por uno u otro sistema, siempre se debe presentar la información completa sobre las obras consultadas en un listado de bibliografía, usualmente llamada “Referencias” o “Fuentes consultadas”, al final del documento.

El estilo o formato APA es el conjunto de normas, directrices y reglas relacionados con la elaboración y presentación de trabajos académicos en **ciencias de la conducta** o en **ciencias sociales**, plasmadas en el *Manual de publicaciones de la APA*. Fue publicado por primera vez en 1952. La versión más reciente es la séptima (2019/2020), y suele actualizarse con bastante frecuencia.

Las citas propiamente dichas. Cómo citar.

Para poder citar, serán necesarios los siguientes datos de cada una de las fuentes: (i) nombre del/la/los/las autor/es/as (en algunos casos se coloca solo la inicial del nombre); (ii) apellidos del/la/los/las autor/es/as, (iii) año de la edición consultada, (iv) página de la que se ha extraído la cita (solo para el caso que se trate de una cita textual).

Textuales o directas, cuando se cita textualmente aquello que escribió o dijo el autor. A su vez, pueden ser **cortas o largas**.

Las **citas textuales cortas**, poseen generalmente hasta 40 palabras o menos de 4 renglones. El texto se indica siempre entre comillas, ya sea en medio de la frase o al final.

Ejemplos:

En ese sentido, Judith Butler (2006; p.8), dice: “lo más importante es cesar de legislar para todas estas vidas lo que es habitable sólo para algunos y, de forma similar, abstenerse de proscribir para todas las vidas lo que es invivible para algunos”.

En ese sentido, “lo más importante es cesar de legislar para todas estas vidas lo que es habitable sólo para algunos y, de forma similar, abstenerse de proscribir para todas las vidas lo que es invivible para algunos” (Butler 2006; p.8).

Textual o directa, larga. Cuando las citas son exactas pero extensas (más de 4 renglones). En este caso, se suprimen las comillas y se coloca todo el párrafo fuera del texto, en un

nuevo renglón, aplicando sangría, y se utiliza la cursiva. Si se omite alguna frase o palabra de la cita, se indica con una elipse (...). Como en el caso anterior, se debe citar la fuente completa, al final del texto y entre paréntesis (autor o autores y año y el número de página).

Ejemplo:

La función del Poder Ejecutivo era controlar lo que entraba y lo que salía del país, y la alegoría descripta remata la situación de totalidad, donde lo simbólico reafirma esta situación de hecho.

Roca había mandado llamar al arquitecto italiano. A poco de concretarse el contrato Aberg renunció y Guillermo White fue nombrado director; pero sería el ingeniero arquitecto, recién llegado, quien se ocuparía de presentar proyectos y dirigir la construcción de los edificios públicos de la Nación. A la hora de responder a los encargos concretos, la situación primera y a la vez más extrema fue la resolución de la Casa de Gobierno (Liemur y Aliata, 2010, p.92).

No textual o Indirecta. Se transmite aquí el fiel significado de lo que el autor dijo, pero usando las propias palabras de quien lo reproduce, no la cita textual. En este caso, no es necesario mencionar la página de la cual fue tomada la cita.

Ejemplos:

Según Beard (2019) no hacía falta saber leer para interpretar las imágenes y las conductas que éstas querían transmitir.

Y no hacía falta saber leer para interpretar las imágenes y las conductas que éstas querían transmitir. Bastaba solo con verlas para saber cómo comportarse (Beard, 2019).

De segunda mano. Es cuando se menciona un texto citado por otro autor y del que no se ha conseguido el original, la cita debe contener la expresión “citado por”.

Ejemplo:

De acuerdo con la caracterización de Juan C. Agulla, podemos identificar a esos años como la etapa del proceso de integración de la sociedad nacional, tal y como la conocemos hoy (citado por Amante y Cuéllar Camarena, 2020).

Para el caso en que se **citan obras de un mismo autor publicadas en la misma fecha**, tras la indicación del año se utilizarán las letras del alfabeto (a, b, c, etc.) como tantas obras se citen.

Ejemplo:

(Agulla, 1984a) y (Agulla, 1984b)

Cuando la obra tiene **dos autores**, se incluyen ambos apellidos con la conjunción “y” o “&”, seguido del año de publicación de la obra.

Ejemplo:

(Gastron & Kühne, 2020)

Cuando la obra tiene más de dos autores, se citan en todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De ahí en adelante se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas *et al.* (del latín “y otros”) y después el año de publicación.

Ejemplo:

Las teorías del aprendizaje cognoscitivo han sido importantes en este sentido (Rojas, Vargas, González y Gutiérrez, 2007). ---- La primera vez que se cita.

(Rojas et al., 2007). ----- Sucesivas veces.

Al igual que como se citan fragmentos de texto, es posible también citar **material gráfico** no elaborados por el propio investigador (por ejemplo: tablas, gráficos, cuadros, mapas, ilustraciones, fotografías). Al pie de la representación gráfica y entre corchetes [] se anota: “Fuente”, dos puntos, inicial del nombre y apellidos del autor, coma, año de la edición, coma, “p”, punto, número de la página de la que se ha reproducido, punto (opcional).

Ejemplo:

[Fuente: S. Lobosco, 1987, p. 25]

Bibliografía o referencias bibliográficas

Las **referencias bibliográficas**, que van al final del trabajo, incluyen toda la información necesaria para permitir a cualquier lector individualizar y localizar los documentos citados en un texto. Se deben listar en orden alfabético y solamente las obras citadas en el cuerpo del texto. La información debe ser exacta y completa. Para las normas APA, esta lista se agrupa bajo el término “referencias”.

Hay que tener en cuenta que, en los casos de proyectos de investigación o de tesis, muchas veces se incluye además de las obras citadas en el cuerpo del texto, una listada de textos que serán tenidos en cuenta luego, cuando se desarrolle la investigación.

En general, hay cuatro elementos que no pueden faltar, los que deberán aparecer siempre en el mismo orden:

- 1.- **Autor** (apellido y nombre, en ocasiones tan solo se escribe la inicial del nombre). Para el caso de que la obra tenga más de un autor, se debe emplear la “y” y

separar los nombres con comas. En este caso no puede reemplazarse el nombre de ninguno de los autores por “*et al.*”, como sí se hace en la cita en el cuerpo del texto.

- 2.- **Año de edición**, entre paréntesis. En algunos casos y conforme pautas de publicación, el año de edición se coloca al final de la referencia en lugar de colocarlo a continuación del nombre.
- 3.- **Título de la obra**, en subrayado o cursiva, según la naturaleza del documento.
- 4.- **Fuente**. Lugar de edición y editorial.

Cuando hay más de una referencia de un mismo autor, el nombre del autor no se repite, se sustituye un margen de 1.5 cm.

Si aparece una obra de un autor y otra del mismo autor, aunque en coautoría con otra/s persona/s, primero se pone la de autoría única y luego la de coautoría/s.

Existen dos tipos de referencias según sea el tipo de dato que nos brindan: las citas que remiten a bibliografía, las que tienen un autor, conocido o no (autoría anónima), y las fuentes de información, que provienen de personas jurídicas, como por ejemplo los Estados, sea Nacional o extranjeros, sus dependencias, organismos internacionales como la ONU, ACNUR, OEA, entre otros, o incluso instituciones privadas.

Ejemplos de referencias de diferentes tipos de fuentes más usados en producciones científicas en el área jurídica

Libros: Apellido del autor, nombre completo o solo la inicial, (año de edición), título de la obra, lugar de edición, editorial.

Beard, Mary (2019). La civilización en la mirada, Buenos Aires, Crítica.

Capítulo dentro de un libro: Autor/editor (año de publicación). Título del capítulo. En Título de la obra, opcional (números de páginas) (edición) (volumen). Lugar de publicación: Editorial.

Gastron, Andrea L, (2012). Una lectura de género en sentencias judiciales: resultados de una investigación empírica, en El Cisne II. Violencias, proceso y discurso sobre género (16 páginas). Lecce. Italia. Edizione Grifo. Colección Leda.

Traducción: Durkheim, E. (1987). La división del trabajo social. Opcional (Traducción: Carlos G. Posada) Madrid. Opcional, Akal (original en francés 1893)

Compilador. Autor que reúne varios trabajos de diferentes autores:

Duarte Casanueva, F. (Comp.) (2001). Argentina: pasado y presente en la construcción de la sociedad y el Estado. Opcional (2ª edición) Buenos Aires: Eudeba

Obras del mismo autor en el mismo año:

Agulla, Juan Carlos, (1984a). La promesa de la sociología, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Agulla, Juan Carlos, (1984b). Estudios sobre la sociedad argentina, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Artículo de revista o periódico. Apellidos (opcional, pueden ser escritos en mayúsculas) Inicial del nombre (año). “Título del artículo entrecomillado” en (opcional) *Título de la revista en cursiva*. Edición, localización del artículo en la revista (año, volumen, número, páginas).

Ruiz, Alicia E. C. (2017). “Mujeres y justicia” en (opcional) Pensar en Derecho, Eudeba, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos, Año 5, N° 9, p. 25 -32.

Tesis, trabajo final de grado, tesinas: se referencia como libro, aunque sin mencionar una editorial, pero sí el carácter de la obra y la Universidad (opcionalmente también la Facultad o Institución) en la cual fue presentada.

Álvarez de Juan, M. (1974). La formación del científico y Teilhard de Chardin. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias Biológicas.

Ponencias en Congresos: Apellidos (opcional, pueden ser escritos en mayúsculas), Inicial del nombre (año). “Título del artículo entrecomillado” en Autoría del congreso (minúsculas) *Título del congreso*. Lugar de publicación: Editorial. Páginas.

Gastron, Andrea Laura y Kühne, Viviana, “El género y la representación simbólica de la Justicia en la obra de Rogelio Yrurtia”, Viedma, XIII Congreso Nacional y III Latinoamericano de Sociología Jurídica “Debates socio-jurídicos en torno a los cambios sociales en Latinoamérica”, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica, y Sociedad Argentina de Sociología Jurídica – SASJU, noviembre de 2012.

Publicaciones oficiales: En las publicaciones de las entidades gubernamentales y sin autor conocido se atribuye la autoría a la institución. Cuando la lista de referencias

bibliográficas incluye publicaciones oficiales de varios países, las referencias van precedidas del nombre del respectivo país.

INDEC. (1990). La pobreza urbana en la Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Buenos Aires.

ARGENTINA- INDEC (1990). La pobreza urbana en la Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Buenos Aires.

Legislación (Leyes, Decretos, Reglamentaciones, Resoluciones, entre otras). De colocarse: País. Título. Publicación, fecha de publicación, número, páginas.

Argentina, Código Civil y Comercial de la Nación, art. 1255.

Jurisprudencia. Órgano emisor, autos entre comillas, fecha de la sentencia, fuente.

CSJN, “Cafés La Virginia S.A. s/ apelación (por denegación de repetición)”, 13/10/1994, <https://www.dipublico.org/3854/cafes-la-virginia-s-a/>

Documentos electrónicos. Un documento electrónico es cualquier información almacenada en un soporte informático que se consulta mediante una computadora. Debe ser referido de la misma forma que aquellos documentos en soporte papel; solamente se le deberá agregar la dirección URL- Universal Resource Locator, como dato de fuente.

Actualmente ya no se usa colocar la fecha de captura del documento electrónico, aunque algunos editores lo requieren.

Ini, Natalí, (2019, 4 de abril) “¿Qué simbolizan las esculturas de la Casa Rosada?”, La Nación digital [en línea]. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/que-simbolizan-esculturas-casa-rosada-nid2232614>.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Colotta, Mariana y Destro, Lucia, La comunicación de los resultados. Organización de informes de investigación. Citas, referencias bibliográficas y notas, Capítulo 18.

Eco, Umberto (1966) Cómo se hace una tesis. Barcelona: Gedisa, 1966.

Gastron, Andrea Laura (2013), A estaca zero: o projeto de tese em direito. Experiencias, conceitos e exemplos /A foja zero: el proyecto de tesis en derecho. Experiencias, conceptos y ejemplos, Dois de Julho, edición bilingüe, Salvador, Bahia, Brasil.

UCLM servicio de publicaciones, Como citar bibliografía en trabajos académicos. Recuperado de: <https://publicaciones.uclm.es/citar-bibliografias/>

Universidad Nacional Autónoma de México, Bibliotecas UNAM, ¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?, recuperado de: <https://bibliotecas.unam.mx/index.php/desarrollo-de-habilidades-informativas/como-hacer-citas-y-referencias-en-formato-apa>

Otros títulos publicados en la colección

Debates en Educación

La Profesión Docente Universitaria

Investigación Educativa y Docencia Universitaria

**Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia
universitaria**

La formación del psicólogo

El hueco en la pared

Aportes del enfoque Histórico Cultural a la Educación

