

# PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE DERECHO DEL DEPARTAMENTO NORTE DE SANTANDER - COLOMBIA\*

Recibido: 12 de febrero de 2014 / Revisado: 14 de febrero 2014 / Aceptado: 2 de mayo de 2014

**Darwin Clavijo Cáceres\*\***

Universidad de Pamplona

Puede citar el presente artículo así: / To reference this article:

Clavijo, D. (2014). Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de derecho del departamento Norte de Santander - Colombia. *Jurídicas CUC*, 10 (1), 95 - 125.

## Resumen

En este artículo se presentan los resultados parciales y las conclusiones de la investigación que se realiza en el departamento Norte de Santander (Colombia) con el objetivo de “Caracterizar las prácticas docentes y el saber pedagógico de los docentes para determinar la forma como contribuyen al fortalecimiento de la cultura investigativa en los programas de Derecho que se imparten en las universidades de Norte de Santander”. El ejercicio permitió identificar aspectos positivos respecto de la forma como se desarrolla la relación docente-estudiante; de la misma forma se identificaron algunas deficiencias del proceso docente que dificultan e impiden el desarrollo de una cultura de la investigación en los programas y que inciden sobre los criterios de calidad de los programas; del análisis de los resultados y la revisión bibliográfica surgen unas conclusiones que se proponen como punto de partida para el debate que debe darse alrededor de las estrategias orientadas al fortalecimiento de la cultura de la investigación en la educación superior de la región.

## Palabras clave

Universidad, derecho, investigación formativa, prácticas docentes, docencia-investigación.

\* Artículo resultado del proyecto de investigación *Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de derecho del Departamento Norte de Santander - Colombia*, del grupo de investigación “Instituciones jurídico procesales, filosofía y desarrollo en la modernidad”, de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona. Pamplona.

\*\* Abogado egresado de la Universidad Libre de Colombia, Seccional Cúcuta. Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Especialista en Derecho Administrativo de las Universidades Libre de Colombia y Salamanca de España, en Docencia Universitaria de la Universidad de Holguín de Cuba, en convenio con la Universidad Libre. Docente universitario en pregrado y posgrados de especialización y maestrías. Miembro del grupo de investigación “Instituciones jurídico procesales, filosofía y desarrollo en la modernidad”, de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona. Pamplona.

**TEACHING PRACTICUM FOR RESEARCH STRENGTHENING  
IN LAW PROGRAMS OF NORTE DE SANTANDER DEPARTMENT, COLOMBIA**

**Abstract**

*Partial results and conclusions from the research performed in the Department of Norte de Santander, Colombia are presented to “describe the teaching practicum and pedagogical knowledge of Professors to determine the mode in which they contribute to the strengthening of the research culture in Law programs from universities in Norte de Santander”. This exercise allowed identifying positive features on how the relationship Student-Professor develops. Similarly, some flaws in the teaching process impeding an enrichment of the research culture were identified in the above mentioned programs affecting quality criteria. From the analysis of the results and the literature review some conclusions are drawn to be used as starting point for the debate on the strategies that should be implemented toward the strengthening of the research culture in the region’s higher education.*

**Keywords**

*University, Law Programs, Research Training, Teaching Practicum, Research-informed Teaching.*

## Introducción

Uno de los factores que mayor controversia provoca en la educación superior es la relación docencia-investigación. En los últimos años se ha generado una conciencia colectiva en un sector importante de la comunidad académica alrededor del asunto, que la ha puesto en la lista de prioridades de las instituciones de educación superior (IES); sin embargo, no ha sido fácil que las IES asuman como propósito avanzar significativamente en la estructuración y fortalecimiento de esta relación; subsiste, a modo de retraso, una corriente tradicionalista que impone un conjunto de paradigmas<sup>1</sup> alrededor de la educación superior y que a la postre impiden la consolidación de un proceso serio, ordenado y coherente que haga de la investigación un instrumento válido de las prácticas pedagógicas.

Aparentemente las universidades en el Norte de Santander promueven desde hace varios años un proceso tendiente al fortalecimiento de esta relación; pero, de la misma forma que sucede en otras partes del país y de muchas otras instituciones de educación superior de América Latina, los avances no son significativos<sup>2</sup>, por lo que se propuso esta investigación, con el fin de identificar en las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de los programas de derecho del departamento, las causas, relaciones y consecuencias que afectan el proceso de consolidación de la cultura de la investigación.

El documento consta de dos partes. En la primera se resumen los resultados del diagnóstico que permite establecer el estado actual de la forma como se desarrolla la relación docencia-investigación; el diagnóstico se realizó a partir de un conjunto de instrumentos, entre los que se destacan: encuestas aplicadas a los docentes de los programas de derecho que se ofrecen en el departamento, en-

---

<sup>1</sup> Las prácticas pedagógicas tradicionales; la distancia que el docente marca en sus relaciones con los estudiantes; los modelos de educación que giran en torno al docente, por ejemplo.

<sup>2</sup> No se observan en los indicadores de resultados cifras que evidencien la puesta en marcha de un proceso de fortalecimiento de la cultura investigativa. Se espera en toda IES artículos de investigación, revistas indexadas, resultados de investigación, grupos categorizados...

cuestas aplicadas a estudiantes, la validación de los resultados en grupos focales integrados por docentes y alumnos y la captura de información en las dependencias responsables de la investigación universitaria y en las bibliotecas de las diferentes instituciones. En la segunda parte se relacionan los aspectos sobre los que se pretende generar una futura discusión que conduzca a definiciones, acuerdos y resultados entre los diferentes sectores de la comunidad académica.

### *La relación docencia-investigación en los programas de derecho de Norte de Santander*

La investigación en la universidad, o mejor, la relación docencia-investigación en la educación superior es un asunto al que las instituciones de educación superior le han impreso el carácter de fundamental y por tal se ha puesto de moda desde hace poco más de veinte años, pero con un mayor énfasis en los últimos diez. Prueba de ello es el creciente número de investigaciones que desde diferentes espacios se realizan en torno a esta relación.

La verdad, para algunas universidades —particularmente las grandes del sector público—, el asunto de la relación docencia-investigación es un problema que han asumido desde hace pocas décadas; pero en la mayoría de las universidades de provincia, *se ha puesto de moda* a raíz de las decisiones del Estado en relación con las funciones de la universidad, definidas en la tríada docencia-investigación-proyección.

La Unesco desde el año 1998 proclamó que las funciones sustantivas de la Universidad eran la docencia, la investigación y la proyección social. La docencia como un medio para recrear y transferir el conocimiento; la investigación como innovadora y generadora del conocimiento; y la proyección social como la aplicación de ese conocimiento en contextos reales (Erazo, 2013, p. 19). En Colombia el registro de programas académicos de educación superior, su certificación o acreditación solo se da en la medida en que las instituciones

“demuestren” el cumplimiento de unos criterios de calidad respecto de los componentes de esta tríada<sup>3</sup>.

Es un hecho que modernamente la investigación es fundamental en la educación superior y por ello se supone, en consecuencia, que todos los que integran la comunidad académica en el nivel de educación superior conocen las formas, métodos y técnicas de la investigación científica. El nuevo paradigma de la educación superior impone a las IES “desarrollar planes, programas y estructuras curriculares para que los estudiantes desarrollen capacidades científicas para aprender a aprender, construir y resolver los problemas de la diversidad del entorno social y natural, lo que solo se logra mediante una adecuada articulación entre las funciones de docencia e investigación orientadas al desarrollo de capacidades para la investigación” (Colina, 2007). Esto es, los actores directos del proceso de aprendizaje: los estudiantes, deben contar con una sólida formación como investigadores al terminar sus estudios de pregrado, para lo que la institución deberá crear y sostener todo un sistema que “potencialice la investigación”. Para ello debe: formar investigadores; impulsar la creación de grupos de investigación; desarrollar proyectos de «investigación» publicables y factibles de ser socializados, en las diferentes áreas del conocimiento que le corresponden de acuerdo con los programas académicos que imparta; fortalecer los semilleros de investigación; en fin, todo un catálogo previamente definido con la rigurosidad de las condiciones de calidad de la educación superior y sobre los que hacen observación y seguimiento los pares académicos.

La investigación, además de constituir por sí misma un elemento de la educación superior, es un instrumento sin el cual esta no puede lograr su objetivo o función de generar o impulsar el progreso de las sociedades; “la investigación no es una actividad más —de la educación superior— sino que es el fundamento de todas las otras, porque las anima, las proyecta, las cuestiona y las guía en su evolución” (Devés, 2012).

---

<sup>3</sup> No obstante la importancia que tiene el desarrollo de los procesos alrededor de la investigación, la realidad, que pocos aceptan y reconocen, es que la principal motivación de las IES para promoverla se debe precisamente a que es un requisito de orden legal.

Las sociedades necesitan tener disponible la información sobre las diferentes variables cuantitativas y cualitativas que la definen, desde perspectivas políticas, sociales, económicas y es evidente que en Colombia existe una grave ausencia de estudios sistemáticos que identifiquen o aporten estas cifras. Las estadísticas sobre criminalidad, cultura de la legalidad, tolerancia, violencia, derechos humanos, por citar algunas, son fundamentales para comprender el país y definir acciones y políticas públicas orientadas al desarrollo de la nación y quien está llamada a generar esta información es la universidad, por intermedio de los programas de derecho.

Si bien las IES están haciendo un esfuerzo orientado al fortalecimiento de la investigación, también participa el Estado por intermedio del Ministerio de Educación, con sus correspondientes espacios para el aseguramiento de la calidad de la educación superior: CNA, Conaces y Colciencias, que diseñan y ejecutan acciones de política pública que se acompañan de una estrategia presupuestal. Estas entidades organizan o abren convocatorias para la financiación de proyectos de investigación, categorizan grupos de investigación y certifican la producción de los mismos. En realidad, es un conjunto de acciones fundamentales a cargo de diferentes órganos de la administración.

En gran medida, los incipientes avances que se observan en materia de investigación se explican por el conjunto de acciones y por la obligatoriedad que se ha impuesto hoy día para acceder al registro o acreditación de los programas académicos. Todo ello se da en el marco de las responsabilidades que se derivan de la condición propia de universidad, que en los términos de la Unesco (1999) pueden ser consideradas como demandas que se le imponen a la universidad. Estas son:

- Ampliar el estatus de los programas científicos, técnicos y educativos.
- Retener a los científicos.
- Promover nuevas vocaciones en áreas de ciencia y tecnología.

- Desarrollar una cultura de investigación.
- Analizar estrategias de formación para la innovación e investigación.
- Desarrollar potencial humano para investigación.

Ahora bien, las exigencias impuestas a la educación superior, para efectos de certificación y acreditación, han generado un ambiente universitario y un metalenguaje en torno a la investigación; ello supone ventajas para el fortalecimiento de la “cultura de la investigación” pero también ha hecho que surjan “seudo-científicos” que pretenden incorporar o implantar de la noche a la mañana toda una cultura, sin siquiera cambiar o replantear hábitos y costumbres académicas consolidadas históricamente en una institución o, ¿por qué no?, en toda una sociedad; de hecho, surgen actitudes en las que docentes y administradores implantan a toda costa lo que desde sus perspectivas particulares entienden como investigación (Jaramillo, 2009).

Pero los temas centrales y de fondo en torno al hecho investigativo no son resueltos o atendidos como centro de acción del quehacer investigativo y del quehacer docente. Si bien la investigación es una de las funciones que se desarrolla en la tradicional universidad colombiana, la realidad es que escasamente nutre a la docencia, pues los docentes no hacen de ella un medio y recurso para mejorar su función docente y fortalecer los procesos de conocimiento en los discentes. Al igual que en la mayoría de países latinoamericanos, como lo afirma Quirós Rodríguez (1989),

(...) la investigación se hace aislada de la docencia, pero de la misma forma, la docencia no hace de la investigación su fuente de inspiración para enriquecer sus actividades. (...) La docencia se ha vuelto una actividad no solo ajena a la investigación, sino que no la estimula ni la toma en cuenta como medio para desarrollar las capacidades intelectuales de los educandos.

Si bien no se puede afirmar que en todas las universidades sucede igual, la verdad sea dicha, en la mayoría de las instituciones de educación superior colombianas se puede observar un marcado

desprecio por las actividades relacionadas con la investigación. No es un error afirmar que en su mayoría las IES no tienen estrategias que contribuyan a impulsar significativamente la investigación, y en general las comunidades académicas desconocen la importancia que tiene en la calidad de la docencia y en la capacidad de la institución para aportar al avance de las sociedades de las que hace parte.

Conviene citar a Arechavala (2011) para quien,

Tradicionalmente se ha considerado que las funciones esenciales o “sustantivas” de las instituciones de educación superior son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Esto es parte de la retórica cotidiana, repetida mecánicamente en innumerables discursos y documentos. Sin embargo, esta retórica coexiste con la afirmación de que “la función esencial de las universidades es la docencia”. A nadie parece un problema que la docencia sin investigación es la repetición estéril y diluida del conocimiento consultado en libros obsoletos, escritos por autores en su mayoría extranjeros.

La necesaria relación docencia-investigación encuentra su origen en Alemania en donde Wilhen Humbolt (1737-1835) propone que “el profesor no existe sólo en función de los alumnos ya que ambos, profesores y alumnos tienen su justificación en la persecución común del conocimiento y, por lo tanto, existe la unidad de investigación y docencia” (Briones, 1999).

La docencia universitaria y la investigación se conciben como un todo entrelazado indisolublemente, pues es la mejor forma de proporcionar al estudiante instrumentos que aseguren contenidos de último logro que potencialicen los niveles académicos al garantizar que: a) El docente reflexione alrededor de sus fundamentos epistemológicos en la búsqueda de respuestas a los problemas que surgen de la práctica profesional, aplicación de enfoques y modelos teóricos en la praxis; b) Genere inquietudes intelectuales y científicas, en los docentes, en la medida que investigan; y, c) Transmite parte de esa curiosidad intelectual y conocimientos a los estudiantes. La trascendencia de esta relación es brevemente explicada por Quirós (1989):



La formación en investigación representa para el estudiante universitario una ocasión para que adquiera e incremente cualidades tales como la aptitud creativa, crítica y analítica, y también para que se desarrolle en él la capacidad de trabajar con disciplina, responsabilidad y autonomía, características profesionales que son deseables en todo egresado universitario.

Para que una persona posea capacidad de producir conocimientos y de aprendizaje permanente se requiere que tenga capacidades para la investigación (Miyahira, 2009). De esta forma se motiva el interés de los estudiantes por encontrar soluciones a los problemas reales que se manifiestan en el entorno, definidos por la realidad local, a partir de la observación y el conocimiento de esa realidad, más allá del nivel teórico que proponen los programas.

Modernamente la sociedad espera que el docente de educación superior se involucre en los procesos relacionados con la investigación, como lo señala Briones (1999):

El cumplimiento de tareas de investigación por parte de los docentes ha estado vinculado a la efectividad del profesor, con el supuesto o con la declaración explícita que un profesor es efectivo cuando no sólo es un docente sino que también realiza actividades de investigación.

Sin embargo, es absolutamente cierto que en el caso de la docencia universitaria se presenta una contradicción entre lo que se espera del docente universitario, como bien lo dicen Mansfield y Lee, como se cita en Sancho Gil (2001):

No sé si existe alguna otra profesión en la que las funciones y las expectativas sean a la vez tan claras y tan difusas como el caso del profesorado de universidad. Todo el mundo parece estar de acuerdo en que las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación.

No obstante, la realidad de la educación superior colombiana aún persiste en modelos académicos tradicionalistas en los que poco se atienden las necesidades formativas del país en el contexto de la globalización y de los desarrollos tecnológicos. La realidad es que

(...) el esquema tradicional de la Universidad colombiana ha sido dirigido hacia la transmisión de conocimientos y la formación de profesionales. No ha sido la investigación su objetivo fundamental. En esta forma, la Universidad sigue el desarrollo de la sociedad. No induce, ni acelera, ni traza nuevos rumbos a la problemática nacional, ni a sus posibles soluciones. De suerte que el problema es de fondo y está directamente relacionado con la razón de ser de la Universidad. (Restrepo, 1983)

Por supuesto, esta situación no es un problema de Colombia, en general se vive la misma situación en la mayoría de los países latinoamericanos. Misas Arango (2004) hace una reflexión válida en este sentido:

Las universidades de América Latina —con excepción de unas pocas decenas— se caracterizan por tener un profesorado con bajos niveles de formación, muy poco preparado para llevar a cabo trabajos de investigación, docentes con poco compromiso con la universidad —gran parte de ellos son de dedicación parcial, con bajos niveles de remuneración y poca experiencia en metodología de la enseñanza de las ciencias con prácticas pedagógicas a menudo obsoletas—. En la mayor parte de ellas no hay una relación viva, una interacción fuerte entre docentes y alumnos. Estos últimos —como se ha señalado en *Peril and Promise*— se limitan las más de las veces a tomar apuntes en un cuaderno de las lecciones dadas por el profesor sin la posibilidad de consultar los textos, de plantearse preguntas acerca de los fundamentos teóricos de lo que están aprendiendo. La enseñanza en las instituciones de menor calidad —que bien pueden ser la mayoría de ellas— se limita, muy a menudo, a transmitir las experiencias profesionales de los docentes. A los alumnos se les enseña a llevar a cabo ciertos procedimientos, pero no las razones de los mismos, y mucho menos a crear a partir de los saberes adquiridos, a plantearse problemas y buscarles soluciones alternativas y a darles sentido a los conocimientos que han aprendido. (p. 23)

El docente universitario debe asumir una actitud positiva hacia la investigación, interpretándola como un elemento esencial e inescindible de la práctica docente, pues la actitud del docente con respecto a la investigación determina la formación del estudiante como investigador.

El uso de la investigación como práctica docente se utiliza desde hace muchas décadas y surgió con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior, modificando la orientación de un currículo basado en una colección de temas desplegados por el docente maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.

Conviene la reflexión de Restrepo (1983) respecto de las clases de universidad que se pueden identificar; dice el autor que las universidades pueden ser de dos clases, las que asumen que la investigación es secundaria y otras las que hacen de la investigación el motor principal del hecho docente. El primer caso es el de las universidades que tienen como función principal la transmisión ordenada y sistemática de conocimientos; estas instituciones pueden eventualmente hacer investigación, pero lo hacen por intermedio de investigadores que no son parte de su propia estructura; es decir, son contratistas externos, cualquiera que sea el nombre que se les dé. En este caso la “universidad” no genera desarrollo, no contribuye con la sociedad o con el entorno al que pertenece, se limita a ser una entidad puesta en actitud pasiva. “Es asumir una posición de retaguardia; no comprometerse con la búsqueda continua de nuevos conocimientos y nuevos rumbos de acción”. Por otro lado están las universidades que entienden la investigación como una función misional, es decir, que hace parte de la naturaleza propia de este tipo de instituciones; son estas las universidades que se constituyen como agentes de cambio, transformadores, que van aparejadas al progreso de sus comunidades.

Se trata indudablemente de una posición en que la Universidad asume un papel dinámico de proyección, y de revolución en el conocimiento; dispuesta a romper los esquemas tradicionales con el objeto de señalar nuevos y más positivos caminos hacia el desarrollo. Esta forma de mirar el asunto le da a la Universidad la proyección y la dinámica que le son propios, que están en su esencia misma y en gran parte justifican su razón de ser. Es la trascendencia de la misión que se le ha encomendado. (Restrepo, 1983)

La investigación es utilizada en los más importantes centros de educación superior como estrategia curricular en diferentes áreas de formación profesional; en la mayoría de los casos como una técnica didáctica, es decir, como una forma de trabajo que puede ser usada por el docente en una parte de su curso, combinada con otras técnicas didácticas y delimitando los objetivos de aprendizaje que desea cubrir.

## Metodología

En primer término se realizaron encuestas a docentes de los programas de derecho del departamento de Norte de Santander<sup>4</sup> y a 253<sup>5</sup> estudiantes. En segundo lugar, se hizo observación de las prácticas docentes utilizadas por docentes de la facultad, esto con el propósito de validar los resultados de las encuestas; la observación se hizo a partir de un test modelo en el que se consideraron como indicadores: manejo de grupo, forma de impartir la clase, dominio de la materia, interacción con el grupo, uso de recursos, problematización de temas, motivación hacia la lectura. En tercer lugar se realizaron varios grupos focales para conocer la percepción de los estudiantes respecto de las prácticas docentes que utilizan sus profesores.

Adicional a lo anterior se efectuó una revisión bibliográfica y un barrido por algunas de las dependencias de las IES para recoger información específica sobre los resultados de investigación de los últimos dos años que contribuyeron a llegar a conclusiones válidas.

---

<sup>4</sup> En el Norte de Santander funcionan cinco (5) IES que ofertan programas de derecho, en los que ejercen función docente 316 profesionales de diversas áreas del conocimiento, especialmente abogados. Un número importante de ellos labora en dos o más instituciones. Se realizaron 55 encuestas, con margen de error de 10 % y nivel de confianza de 90 %.

<sup>5</sup> Sobre una población de 4.276 estudiantes, un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 90 %.

## Resultados

En general para los docentes de programas de derecho encuestados el concepto de investigación es equívoco, contradictorio en muchas ocasiones, misterioso para la mayoría. Veamos algunos ejemplos: la mayoría de los docentes confunden la investigación con la consulta bibliográfica o con la recopilación de conceptos; en otras palabras, se confunde la investigación con la construcción de un estado del arte; o, en otro caso demostrativo, se presentan los resultados de encuestas, realizadas sin la técnica adecuada, como producto de investigación.

Los docentes no perciben que la incorporación de la investigación en sus prácticas docentes cotidianas sea un factor que la universidad considere preponderante para la valoración de su desempeño. Desde el punto de vista de algunos docentes de programas de derecho (13 %), la producción de artículos y su posterior publicación, la publicación de libros o de resultados de investigación solo se explica en el interés de algunos docentes para “sobresalir” en el medio académico<sup>6</sup>, o para aumentar sus ingresos<sup>7</sup>; por ello la producción de artículos, libros y en general publicaciones de calidad, que son los criterios utilizados en otras universidades, mejor posicionadas, para la consideración de la calidad del programa o para el reconocimiento de méritos académicos, solo son importantes para el equipo responsable del proceso de acreditación o certificación.

Con excepción de la universidad pública, esto es, la Universidad Francisco de Paula Santander y la Universidad de Pamplona, los programas de derecho no han sido desarrollados o construidos para la región, pues al tratarse de extensiones, su esencia corresponde más a inspiraciones que se dan en la sede principal del programa, en Bogotá, Barranquilla o Bucaramanga.

Lo anterior quiere decir que la interrelación a través de la cual los programas se proyectan en el orden mundial al tiempo que nutren

---

<sup>6</sup> En realidad la expresión que usaron fue “caprichos de algunos docentes que quieren posar de intelectuales”.

<sup>7</sup> Apreciación que se observa en la universidad pública.

sus procesos académicos, fundamento de la academia en el contexto de la globalización, debe pasar por conductos, interpretados como filtros, de la estructura académica del programa matriz; es decir, los conceptos de ciencia y tecnología y el quehacer investigativo tienen una fuerte relación de dependencia con otros contextos sociales, culturales y políticos. Por supuesto, esto no descalifica la calidad del programa o su nivel de compromiso con la investigación, pues una adecuada articulación con el medio o contexto regional permite al programa producir con mayor énfasis su impacto.

Lo anterior supone la necesidad estructural de conocer la realidad local, regional y nacional dentro de contextos universales. Por tanto, ese conocimiento se debe interpretar como reformulación y decantación de la idea que se tiene del rol que desempeña la universidad en el nuevo orden dado por la tensión globalización-localidad<sup>8</sup>, en función de los objetivos del programa y no de otros objetivos que no están en correspondencia con las necesidades regionales; de acuerdo con ello, estudiantes, docentes y egresados deberán reflexionar críticamente sobre su realidad y no instruccionalmente.

La realidad regional no es diferente a la de otras regiones del país, sin embargo en ella se evidencian aspectos y características particulares que la distinguen. La cultura, los valores, las costumbres, en general la identidad regional no es uniforme en Colombia; por el contrario, son notables las diferencias entre las regiones, y se nota mayor grado de desarrollo y con ello distintos niveles de competitividad en unas ciudades respecto de otras; esto comprueba que las necesidades de esta región son diferentes; por ello las respuestas que la investigación debe satisfacer corresponden a nuestras necesidades y realidades. Lo anterior implica que las intervenciones, niveles de incidencia y respuestas desde los programas teniendo como referente la misión institucional es distinta en cada región y se podrá medir por aspectos generales y no por condiciones específicas predefinidas.

---

<sup>8</sup> Esto se traduce en el concepto de glocalización que es pensar global y actuar local.

Por otro lado, se observa una clara dispersión respecto de los objetivos de la investigación en el derecho; en general no hay documentos o soportes que permitan concluir que existen lineamientos claros que denoten coherencia y pertinencia de la investigación con respecto a las necesidades de la región.

Algunos hallazgos muy puntuales y precisos de proyectos contratados con personal externo y algunas tesis del pregrado (ninguna de posgrado) constituyen la totalidad de la producción investigativa en las universidades del departamento Norte de Santander, orientada a la búsqueda de soluciones para el entorno<sup>9</sup>. Esto contrasta con el principio de pertinencia que, entre otros aspectos, implica que toda producción de conocimiento se sintonice con problemáticas de la región como territorio en que se dan las relaciones propias de una sociedad, ya sea para describirlas, interpretarlas, analizarlas, incidir en su solución, esquematizar métodos de acceso o diseñar instrumentos de seguimiento.

De cualquier forma, los resultados de investigación hallados, en el campo de las ciencias jurídicas, los que se desarrollan actualmente, por parte de docentes adscritos a programas derecho o los que se realizan por personal externo contratado por las mismas IES, no están relacionados con la práctica docente; de manera tal que no se puede interpretar que ello evidencie una incipiente relación docencia-investigación; por el contrario, lo que se evidencia es que existe una tendencia a contraponer la una con respecto a la otra.

Los programas de derecho de la región han asumido una actitud pasiva, tolerante, permisiva, frente a modelos docentes transmisio- nistas, mecánicos, repetitivos y acrílicos; ello impide pretender que se alcance una cultura investigativa en el mediano plazo; en este caso el interés de las autoridades académicas por el desarrollo de la investigación y toda la inversión que se realice, solo asegurará que dos o tres investigadores alcancen a producir algunos resultados, que

---

<sup>9</sup> Es probable que exista otra producción que no fue sometida a validación y no se socializó debidamente, por lo que no se encuentran registros de ella en los archivos de las instituciones.

de ninguna manera contribuirán al logro de los objetivos que con respecto a la investigación exige la educación superior.

Salvo escasas excepciones, las prácticas docentes desarrolladas en los programas de derecho del Norte de Santander están orientadas a un enfoque tradicionalista de la docencia. La principal característica de este modelo es la exposición verbal, ello hace del docente el único protagonista de la relación; es un docente que enseña, que transmite conocimientos, un dictador de clases. El modelo docente que se utiliza establece una relación vertical entre docente y estudiante, que se vuelve memorístico, atento, copista, y va a la universidad a llenarse de conocimientos sin importar la pertinencia de los mismos.

El proceso de enseñanza subordina el proceso de aprendizaje; la labor del docente prima sobre la del discente; los medios son el tablero, marcador y la voz del profesor; últimamente se ha cambiado por el power point en la idea de que esto representa un salto cualitativo en la relación discente-docente. Este modelo de docencia, alentado por las instituciones, ha permitido que se haya creado un culto al docente bajo el supuesto de que es el poseedor de la verdad, y se reconoce como buen docente al que logra transmitir mucho conocimiento.

Un alto porcentaje de los docentes de los programas de derecho (72 %) utilizan como única práctica pedagógica la transmisión teórica del contenido, el único respaldo es la doctrina y en algunos casos el docente se basa en el programa a través de la norma; de manera tal que la formación no se da en contexto, ni a partir de la búsqueda de soluciones.

Hay docentes que confunden la técnica con la solución de problemas; así, un grupo de ellos ha optado por “enseñar” modelos de demandas, recursos, liquidaciones, con el convencimiento absoluto de que están desarrollando competencias, cuando en realidad lo que hacen es formar técnicos en derecho.

Por otro lado, con respecto a los estudiantes, se observa que la mayoría de ellos no leen, en el mejor de los casos leen muy poco y los que lo hacen presentan dificultades y deficiencias en la capacidad de



comprensión de la lectura. Lo anterior evidencia que no hay hábitos ni gusto por la lectura entre los estudiantes, lo que impide el avance de la investigación como cultura.

Los bajos niveles de comprensión lectora, la falta de hábitos y de gusto por la lectura han hecho que los estudiantes solo se interesen por ella cuando es obligatoria para efectos de evaluación y en tal caso se recurre a la lectura de partes, secciones o capítulos de libro, descontextualizando el proceso de construcción del conocimiento jurídico.

Frente a esta situación se argumenta que los estudiantes presentan una debilidad desde la educación media; es decir, que es un problema cuyas causas y factores generadores se encuentran por fuera del programa. Sin embargo, existen otros factores propios del programa que intervienen en la falta de interés por la lectura y la baja capacidad de comprensión lectora; más allá de ello, la falta de habilidades para la lecto-escritura. Tales factores son:

- a. *Deficiencias en el modelo docente que se utiliza.* La mayoría de los docentes (67 %) tienen la certeza, o por lo menos eso transmiten, de que lo que ellos “enseñan” es lo único que el estudiante necesita saber para comprender su “materia”. Como ya se expuso anteriormente, hay un culto a la imagen del docente. Para los estudiantes (83 %) el mejor docente es aquel que tiene la capacidad de enseñar todo, sin necesidad de que el estudiante deba buscar en otras fuentes.
- b. *Los docentes no inducen a los alumnos a la lectura.* Son muy pocos los docentes que utilizan la lectura como práctica pedagógica. En este sentido se identificaron cuatro tipos de docentes: a) Los que no se refieren a la lectura en ningún sentido, no proponen bibliografía, no recomiendan textos (17 %); b) Los que informan una bibliografía y recomiendan algunos textos, pero su misión con respecto a la lectura termina ahí; en este grupo surge una posición cómoda: el docente supone que el estudiante es lo suficientemente maduro para saber que debe leer si quiere ser buen profesional (32 %); c)

Los docentes que exigen a los alumnos que lean, pero no hay procesos de control de lectura, lo que desmotiva a los pocos que leen y permite que la mayoría haga caso omiso de esa exigencia (33 %); y d) Los que exigen a sus estudiantes que lean textos específicos, jurisprudencia y utilizan métodos específicos y válidos para verificar el cumplimiento de las consignas dadas (18 %).

- c. *La ausencia de proyectos de investigación en los que se utilice la lectura como instrumento.* Es un hecho que la mejor forma de hacer que los estudiantes acudan a la lectura es mediante trabajos de investigación alrededor de los temas desarrollados en cada asignatura. Además de contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora, es una práctica que bien utilizada asegura que el estudiante adquiera habilidades para la búsqueda de información relevante y la solución de problemas. Una excusa utilizada por algunos docentes para justificar esta situación es que posteriormente no tendrán tiempo para revisar los trabajos.
- d. Los cruces de información entre los resultados de la encuesta y la recolección de información en las bibliotecas de las diferentes IES permitió establecer que solo el 6 % de los docentes encuestados visita regularmente la biblioteca de la institución a la que pertenece. La mayoría de los docentes adscritos a programas de derecho visitan la biblioteca menos de tres veces en el año y un 22 % no la visita en el año.

Por su lado, los estudiantes aseguran que una parte muy importante de los trabajos que les asignan los docentes no son revisados posteriormente. Aunque algunos docentes “ponen trabajos” y hacen seguimiento de los resultados, los mismos se reducen a una simple recopilación bibliográfica que, en la mayoría de los casos, se desarrollan bajando información de Internet.

Es necesario repetir e insistir en ello: los docentes no utilizan la investigación como herramienta dentro de sus prácticas pedagógicas. Se pudo observar que solo el 9 % de los docentes de la facultad hace uso adecuado de este instrumento para mejorar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las razones por las que no se utiliza la investigación como método de enseñanza son varias y presentan diferentes connotaciones que se pueden sintetizar así:

- a. Hay docentes que tienen disposición para el uso de la investigación como herramienta docente y son conscientes de la necesidad de hacer docencia investigando, sin embargo no tienen conocimiento de las formas adecuadas para hacerlo, por ello su trabajo se dispersa en intentos fallidos. A la postre el docente pierde credibilidad frente a los estudiantes, lo que le desmotiva y le obliga a volver al método tradicional.
- b. Algunos docentes creen que están utilizando la investigación como herramienta al poner a los estudiantes a hacer trabajos de mera recopilación bibliográfica, sin someter el proceso y los resultados a controles o revisiones que aseguren la calidad de lo que se hace y que se utilicen las técnicas y métodos de la investigación científica.
- c. Un número muy elevado de docentes (52 %) no tiene conocimiento ni interés en utilizar la investigación como apoyo de la labor docente, prefieren seguir con el método tradicional y dejar a los nuevos la utilización de otros modelos pedagógicos modernos.
- d. Algunos docentes afirman que “son docentes, no investigadores” por lo tanto no tienen obligación diferente con la universidad que enseñar, entendiendo por tal: “dictar la clase”.

El interés de los docentes por la investigación se pone de manifiesto en las estadísticas sobre visitas a la biblioteca; se pudo verificar que solo el seis por ciento (6 %) de los docentes de la facultad de derecho visitan regularmente<sup>10</sup> la biblioteca.

---

<sup>10</sup> Para efectos del proyecto se consideró que visitar regularmente la biblioteca es ir más de una vez por semana.

## *Desarrollo de una estrategia para el fortalecimiento de la investigación en los programas de derecho del Norte de Santander*

La implementación de una estrategia orientada a fortalecer la investigación jurídica desde las universidades de la región, conlleva un proceso, más que un conjunto de actividades, pues hay diferentes objetivos institucionales y cada IES tiene su misión y su visión particular respecto a la forma como quiere impactar en la sociedad; pero sí es muy cierto, como ya se afirmó, que “la investigación no es una actividad más de la educación superior sino que es el fundamento de todas las otras, porque las anima, las proyecta, las cuestiona y las guía en su evolución” (Devés, 2012). Por lo mismo, nunca es suficiente la inversión que en investigación realicen las instituciones, aunque, se debe aclarar, ello no es suficiente sin un adecuado direccionamiento en la forma como se lleva a cabo la labor docente.

No se puede considerar la investigación como un valor agregado de algunas instituciones de educación superior, tampoco es válido argumentar que esta o aquella institución no se centra en la investigación, sino en lo social o que forma profesionales con un perfil diferente. Lo cierto es que, en el mundo moderno, el concepto de profesionalización lleva incorporada la competencia para la investigación, de manera tal que sin ella no se es un profesional verdadero.

Aunque para algunos no ha sido fácil asimilarlo, los docentes en la educación superior tienen una responsabilidad inmensa sobre la forma como se desarrollan las sociedades en las que actúan; de la forma como lleva su cátedra depende la forma como actuarán sus discípulos en el ejercicio de su profesión. Una política para el fortalecimiento de la investigación en la educación superior de la región debe comenzar por concientizar a los docentes universitarios para que reconozcan que

(...) la calidad de vida de un país se encuentra muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en este último, tiene un papel prioritario la figura del profesor. Es este actor social quien, día a día, está en contacto con los estudiantes, el que asume la responsabilidad de formarlos y de asegurar el éxito de las escuelas. Se insiste en que la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de los profesionales de la educación: los docentes. (Miranda, 2007)

Dice Rojas Soto, como se cita en Parra Moreno (2004), que el sentido y objetivo de la investigación en la universidad es “realizar investigaciones que constituyan un verdadero aporte al desarrollo de las ciencias naturales y sociales”, que arroje conocimientos válidos y nuevos, tanto en la teoría como en la aplicación.

Gran parte de las políticas públicas para la educación superior en Colombia están orientadas a lograr una educación de calidad. Schmelkes (2006) señala los componentes o criterios que definen la educación de calidad: relevancia, eficacia, equidad y pertinencia. Si bien es cierto que existen políticas públicas, que algunas organizaciones nacionales e internacionales y las propias instituciones de educación superior desarrollan todo un conjunto de acciones, actividades y tareas encaminadas a obtener educación superior de calidad, la verdad es que el factor más importante para lograr este objetivo es el docente, pues es quien mantiene la relación directa con el estudiante y es en quien recae el proceso educativo.

De acuerdo con Perales y Sánchez (2002), el papel de los docentes de hoy no está limitado a la enseñanza (explicar-examinar) de un conjunto de conocimientos que tendrán una vigencia limitada pero que de cualquier forma siempre estarán al alcance de los estudiantes por intermedio de las TIC, sino que deben “ayudar a los estudiantes a ‘aprender a aprender’ de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas”. Se concluye entonces que el docente no solo es un instructor sino que es un guía y un modelo a seguir, que determina el proceso enseñanza-aprendizaje.

La actividad docente es la razón fundamental de ser de la universidad; la impartición de clases, la asesoría a estudiantes, la tutoría, la dirección de proyectos terminales o tesis, la continua revisión y actualización de planes y programas de estudio, la organización de seminarios, etcétera, conforman el área más relevante del quehacer universitario y definen en forma general el perfil de la planta académica de la institución (Fresán & Vera, 2004).

Por lo anterior, es necesario que la universidad confíe plenamente en cada uno de los docentes con los que llega hasta sus estudiantes.

Y es por ello que establecer como meta a mediano o largo plazo el desarrollo de una cultura de investigación, o el fortalecimiento de la misma, implica como punto de partida lograr el convencimiento pleno y total de los docentes sobre la importancia que reviste la investigación para el logro de los objetivos de calidad de la institución. La actitud positiva y generalizada en el cuerpo docente define el momento para iniciar las demás acciones que debe implementar la institución.

Se ha cometido el error de iniciar el proceso de fortalecimiento de la investigación en el programa mediante el apoyo a los semilleros de investigación, en el convencimiento de que los estudiantes son los actores principales del proceso; sin embargo, la ausencia de los docentes dentro de este modelo genera un vacío que no puede ser llenado con buenas intenciones de la administración de la institución.

En realidad a quienes les corresponde asumir la mayor parte del trabajo que implica el cambio y la innovación en la educación es a los docentes. “Entiéndase actor principal, no en el sentido prescriptivo y comúnmente difundido como dueño del conocimiento; al contrario, es un actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación”. (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010).

Existe el convencimiento generalizado de que la relación docencia-investigación solo se logra cuando el docente desarrolla su proyecto de investigación, sin embargo esta relación se establece de muy diversas formas y no se podrían establecer o definir fórmulas para ello. Briones (1999) reconoce algunas de ellas:

- a. Uso por el profesor en su docencia de resultados obtenidos por investigadores externos a la universidad.
- b. Uso en su docencia de resultados obtenidos por investigadores de su propia universidad.

- c. Uso de resultados obtenidos por el trabajo conjunto del profesor con uno o más investigadores de su universidad (*joint venture* en investigación).
- d. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor individual o en trabajo conjunto con otros investigadores de su universidad.
- e. Uso de resultados de investigaciones realizadas por el profesor con profesores de otros niveles de la educación (básica y media): Investigación cooperativa.

Se debe entender que no todos los docentes tienen las mismas capacidades o competencias respecto de la investigación; algunos tendrán capacidades propias de otras formas de hacer docencia; no se tratará en consecuencia de forzar a quien no puede o no quiere a hacer tareas por fuera de su naturaleza. Por ello es necesaria una alta dosis de creatividad para identificar el rol que cada docente deberá desempeñar en todo ese gran proceso sistémico que es la cultura de la investigación.

Entre otras cosas porque no es cierto, no puede serlo, pues es físicamente imposible que todos los docentes tengan que estar desarrollando “su proyecto de investigación”.

Investigar no es tan fácil como se pretende; se requieren conocimientos especiales, dedicación y compromiso, tiempo, persistencia y el dominio de algunas competencias específicas, que no todos los docentes universitarios poseen; como bien lo dice Sancho Gil (2001):

Realizar investigación implica dedicar una importante porción de tiempo a la planificación, la recolección de datos, la escritura y la divulgación. Además, lograr financiación para los proyectos significa un trabajo, en algunos casos, ímprobo. Finalmente realizar con eficacia tareas de gestión, desde las que nos corresponden a todos (reuniones de departamento, coordinación de asignaturas, etc.), hasta la participación en comisiones diversas y tribunales varios implica una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, voluntad.

En cualquier caso es indudable que si la institución tiene como fin esencial el cultivo del saber superior y su difusión, no puede concebirse sin investigación, pues es de ahí de donde surge el saber superior (Parra, 2004).

Se hace necesario que los docentes de la educación superior tengan un mínimo conocimiento del lenguaje propio de la investigación científica; si bien no todos los docentes y los estudiantes se convertirán en investigadores, sí es necesario que todos se apropien del lenguaje de la investigación científica. No es aceptable que en un programa de derecho sus docentes no reconozcan el sentido del concepto: “paradigmas de la investigación jurídica”.

Sostiene Parra (2004) que el principal problema para incorporar la investigación formativa es que las universidades no disponen de un número suficiente de profesores con las capacidades para su implementación:

La investigación formativa exige al docente universitario adoptar una postura diferente frente al objeto de enseñanza y frente a los estudiantes; en la primera resaltar el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento y en la segunda, reconocer y aceptar las potencialidades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de ser protagonistas de su aprendizaje.

Los docentes deben entender de qué se trata la investigación y diferenciar los conceptos investigación formativa y formación para la investigación; así mismo, es necesario que comprendan cuáles son los resultados de la investigación científica, cómo se materializan, la diferencia que hay entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. Docencia e investigación sin fundamentación son dos prácticas cojas y ciegas que en lugar de fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje terminan siendo perjudiciales para la sociedad (Pinchao, 2010).

Solo en la medida en que todos los docentes de la región hablen el mismo idioma se podrá romper la barrera que impide la participación de todos en el proceso de fortalecimiento de la investigación. Es pro-



bable que exista temor en un grupo grande de docentes de participar, más porque no saben de qué se está hablando que por falta de interés.

Alguna institución desde la dirección académica podrá argumentar: “¡Ah! pero es que la universidad ya ha hecho varios cursos de formación para la investigación y las cosas siguen igual”; pues bien, es necesario rediseñar los cursos y hacer seguimiento y control sobre la forma como los docentes llegan a los cursos y cómo se asimila y lleva a la práctica la información recibida.

Los docentes deben tener certeza sobre la forma de utilizar la investigación como práctica docente; es decir, deben fortalecerse de manera técnica en este sentido.

Algunas de las estrategias metodológicas más utilizadas en el caso de estudio de las ciencias jurídicas son: el seminario alemán, el aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), el derecho comparado y el análisis jurisprudencial; sin embargo, no se puede descartar la necesidad de utilizar la observación de la realidad y la formulación de hipótesis para la solución de los problemas del entorno como herramienta didáctica.

Se necesita una docencia que haga surgir preguntas: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? Que produzca unas mentes receptivas, pero no condicionadas ni domesticadas. Cuando la universidad cuente con este esquema no sólo producirá gente ávida de saber, sino que los docentes necesariamente poseerán la actitud necesaria para la investigación. (Vélez & Dávila L. de G., 1984)

La sola recompensa económica no es suficiente para provocar en el docente el impulso necesario que active los procesos de fortalecimiento de una cultura de la investigación; si así fuera, las universidades del sector público estarían atiborradas de investigadores, pero no es así, hay tanto descuido y desinterés en la privada que no recibe reconocimientos o recompensas, como en la pública que tiene un sistema de reconocimientos definidos legalmente por estatutos profesoraes. Por ello es necesaria una buena dosis de ingenio y creatividad para motivar a los docentes en este sentido.

Entre otras cosas, se hace necesario revisar las condiciones laborales de los que hacen investigación. Un docente de jornada completa en alguna de las instituciones de educación superior del departamento Norte de Santander devenga aproximadamente cuatro y medio (4,5) salarios mínimos, lo que se encuentra dentro de los promedios nacionales; pero si se consideran las exigencias que le corresponden a quien hace investigación, el uso de su tiempo personal, la asistencia a reuniones, foros, entrevistas y algo muy particular: que el investigador no puede dejar de pensar en su proyecto, se debe concluir que merece unas condiciones distintas, que le permitan establecer diferencias con el que no hace investigación y solo se dedica a su cátedra.

Pues surge una pregunta: ¿por qué razón debe un docente abandonar su cómoda posición como docente de modelo tradicional para asumir responsabilidades nuevas que imponen la necesidad de una formación permanente y el cambio hacia modelos pedagógicos diferentes? Es muy probable que en la respuesta a la pregunta anterior se encuentre también la respuesta a la pregunta sobre: ¿cómo generar una cultura investigativa entre los docentes universitarios?

Se hace necesario hacer seguimiento sobre el desempeño docente con respecto a las prácticas pedagógicas utilizadas. Aunque existen modelos de evaluación docente, los mismos han demostrado que son ineficientes, ineficaces y, por lo tanto, inútiles. Hay que redescubrir el concepto de la evaluación docente y sus objetivos, para Fermín (1971) la evaluación docente es “un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales”; dada su continuidad debe ser permanente y desarrollarse en tres fases. De acuerdo con De Juan et al. (2007): en primer lugar la captura de la información que debe corresponder al objetivo de la evaluación, pues estos pueden ser variados<sup>11</sup>, y, segundo, la realización de la correspondiente valoración de la información, hacer juicios de valor para, a partir de esta base tomar decisiones,

---

11 “...analizar el funcionamiento de las unidades docentes (evaluación de certificación), bien para proporcionar información de la labor del profesor, durante un periodo docente (evaluación formativa), o bien para evaluar su eficiencia (evaluación de certificación)” (De Juan et al., 2007).

que vendría a ser la tercera fase. Solo tiene sentido la evaluación docente si se desarrolla con un objetivo y sirve de base para una acción positiva frente a acuerdos previamente definidos.

La modernización y la heterogeneidad de las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes podrían constituirse en las principales variables que se deben revisar dentro del proceso de evaluación docente.

Por otra parte, en relación con los estudiantes y el currículo, es necesario introducir la investigación como apoyo del proceso formativo en todos los niveles pero esencialmente en los primeros (primero y segundo) pues es a partir de ellos que se desarrolla la cultura de la investigación y las competencias propias de la investigación: comprensión de lectura, capacidad de cuestionamiento, interés por los problemas de la región, problematización.

Los cursos de metodología de la investigación que se dictan como parte del programa académico no se deben ofrecer en abstracto; si no existe el quehacer investigativo, son inocuos. Pretender que con un curso se va a inyectar el deseo y la experiencia necesaria para hacer investigación es iluso. Casi se podría decir que no se puede enseñar a investigar magistralmente, en la cátedra. La investigación se aprende en la práctica, cometiendo errores, avanzando y retrocediendo; los métodos son una guía, no una camisa de fuerza (Pinchao, 2010).

En palabras de Haba Müller (2008):

No existe ningún “método”, en sentido propio, para efectuar investigaciones decisivas sobre cuestiones de derecho. Nadie puede aprender a investigar en unos cursos especiales que lleven tal nombre: “técnicas de investigación” o letreros por el estilo. Sirve de poco o nada, salvo para complacerse en disimulos cripto-académicos, distraerse en aprender unos repertorios de reglas de procedimiento formalistas. La capacidad para investigar es sobre todo un resultado adquirido intuitivamente, a lo largo de años de trabajo, por el hábito de “quemarse las pestañas” con lecturas de nivel académico elevado, impulsado por profesores no complacientes.

El punto es que la posición de Haba tiene sentido; por supuesto que existen algunas fórmulas que han demostrado ser efectivas y que a la postre pueden ser consideradas como métodos, a las que es necesario ceñirse para acceder más rápida y eficazmente a la verdad; pero la relación investigación-docencia no se puede reducir a un conjunto de clases teóricas alrededor de la metodología. La verdadera investigación social, concretamente la investigación socio-jurídica, no se desarrolla mediante métodos rígidos, no se aprende a investigar en un curso de tres horas, dictado por el mejor metodólogo.

Al final el proceso debe comenzar por la claridad conceptual que requiere respecto del término “métodos” y de la clase de “investigación” que se pretende. Desafortunadamente los términos “método” e “investigación” son polisémicos, no son, como se cree, términos unívocos y en la práctica pedagógica, cada docente, cada estudiante, tiene una idea diferente de ellos. Es fundamental, por ende, empezar por preguntarnos de qué estamos hablando.

De acuerdo con lo anterior, cuando se tenga claro a qué se refieren los conceptos, aparece una segunda pregunta: ¿Dónde y cuándo han funcionado, si es que han funcionado, esos métodos, para las investigaciones jurídicas reales?

Lo que se quiere significar es que no se puede continuar en el supuesto de que los métodos de la investigación están definidos y son los únicos que funcionan. Hernández Sampieri, Cerda, Clavijo, Giraldo Ángel, proponen recetas que pueden servir, pero que en manera alguna llenan los vacíos epistemológicos que impiden el espíritu investigativo.

## Referencias

- Arechavala, R. (2011). Análisis temático. Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40 (158), 43-57.
- Briones Aedo, G. (1999). Investigación y docencia: hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas. *Revista Enfoques Educa-*

- cionales*, 2 (1), 151-195. Chile: Universidad de Chile, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales.
- Colina Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13 (25), 330-353. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111479016>
- De Juan Herrero, J., Pérez Cañaveras, R. M., Gómez-Torres, M. J., Vizcaya Moreno, M. F. & Mora Pascual, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. *Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior*, 1, 155-182 (La multidimensionalidad de la educación universitaria / coord. por María Ángeles Martínez Ruiz, Vicente Carrasco Embuena). España: Universidad de Alicante, Departamento de Tecnología Informática y Computación. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2748499>
- Devés Alessandri, R. (2012). *El rol de la investigación en la educación superior*. Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Chile: Universidad de Chile, Facultad de Derecho.
- Díaz, L. C., Martínez, P., Roa, G. I. & Sanhueza, J. M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436.
- Erazo Arciniegas, G. (2013). *Docencia, investigación y proyección social. Funciones fundamentales de la Universidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fresan, M. & Vera Chávez, Y. (2004). Evaluación de la actividad docente. *ANUIES Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica*. 105-128. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Haba Müller, P. (2008). Métodos para la investigación jurídica: ¡un cuento más! *Revista Estudios de Derecho*, 65 (145), 128-160. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

- Jaramillo Echeverri, L. (2009). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11 (1), 43-54. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/717/>
- Miranda, C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos*, 33 (7). Valdivia: Universidad Austral, Chile. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100006&script=sci_arttext)
- Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered*, 20 (3), 119-122. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549/642>
- Perales, M. & Sánchez, P. D. (2002). *Curso de iniciación a la docencia universitaria*. Recuperado de: <http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>
- Pinchao Benavides, L. E. (2010). Docencia, investigación y epistemología. *Criterios*, 26, 73-84. Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Quirós Rodríguez, T. (diciembre, 1989). Docencia e investigación. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, No. 1. Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Restrepo Rendón, D. (1983). Reflexión acerca de la función de la universidad: la investigación. *Huellas*, 9, 23-26. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Sancho Gil, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar*, 28, 41-60. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Schmelkes (2006). *Vinculación comunitaria y formación para el trabajo: Técnicas e instrumentos para facilitar el aprendizaje en la formación en alternancia. Tercer semestre Bachillerato intercultural*. Vol. 3 de Vinculación comunitaria y formación para el trabajo: Guía del docente. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Editor SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Vélez Pareja, I. & Dávila L. de G., R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3 (1), 48-54. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/decisiones/ICFES.pdf>