

Papeles del Centro de Investigaciones

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

13

Adquisición de saberes y transferencia
en ciencias sociales. Un aporte desde
la experiencia docente

ADQUISITION OF KNOWLEDGE AND TRANSFER
IN SOCIAL SCIENCES. A CONTRIBUTION
FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING

~

CRISTINA ESTER MARZIONI
LILIANA ELISA LÓPEZ
MATILDE VIDAL DE LAPALMA

~

Publicación periódica · año 3 · 2013 · Santa Fe, República Argentina



13

Adquisición de saberes y transferencia
en ciencias sociales. Un aporte desde
la experiencia docente

ADQUISITION OF KNOWLEDGE AND TRANSFER
IN SOCIAL SCIENCES. A CONTRIBUTION
FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING

~

CRISTINA ESTER MARZIONI
LILIANA ELISA LÓPEZ
MATILDE VIDAL DE LAPALMA

~

Papeles del Centro de Investigaciones

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

13

Adquisición de saberes y transferencia
en ciencias sociales. Un aporte desde
la experiencia docente

ADQUISITION OF KNOWLEDGE AND TRANSFER
IN SOCIAL SCIENCES. A CONTRIBUTION
FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING

~

CRISTINA ESTER MARZIONI
LILIANA ELISA LÓPEZ
MATILDE VIDAL DE LAPALMA

~



Publicación periódica · año 3 · N° 13 · 2013 · ISSN 1853-2845
Santa Fe, República Argentina

Papeles del Centro de Investigaciones

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Publicación periódica · ISSN 1853-2845

Santa Fe · República Argentina

~

Director

Cósimo Gonzalo Sozzo

Secretaría de Redacción

Ayelén García Gastaldo

Julieta Rodeles Antonelli

Consejo Asesor

José Manuel Benvenuti

Javier Francisco Aga

Darío Macor

Pablo Salomón

José Mariano Anzini

Adquisición de saberes y transferencia en ciencias sociales.

Un aporte desde la experiencia docente

Cristina Ester Marzioni et al.

1a ed. - Santa Fe: Ediciones UNL, 2013.

28 pp; 21x15 cm.

ISBN 978-987-657-846-2

1. Ciencias Sociales. 2. Pedagogía. I. Marzioni, Cristina Ester
CDD 370.15


edicionesUNL

Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe, República Argentina.

editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

OBJETIVOS DE LA REVISTA

- Publicar los resultados de investigación. Ello constituye un indicador largamente aceptado por la comunidad científica a la hora de la evaluación de los informes de avance de los proyectos de investigación, como también en los informes finales;
- Brindar un espacio accesible para la difusión de los primeros trabajos a los recursos humanos en formación en el marco de los proyectos de investigación;
- Divulgar trabajos de los mencionados proyectos de investigación y demás actividades que se llevan adelante en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en ocasiones se trata de productos de corto

alcance, de carácter preparatorio o que por su grado de desarrollo aún no resultan publicables en revistas científicas, pero cuya difusión es importante a los efectos de generar una sinergia entre los diferentes actores y eventualmente relaciones con otros institutos o centros de investigación;

- Realizar una de las actividades previstas en el mismo Reglamento del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, cual es la de propender, en la medida de los medios disponibles, a la publicación de todos los estudios resultantes de la investigación, dando prioridad a los producidos con financiamiento de la Universidad Nacional del Litoral.

~

CRISTINA ESTER MARZIONI

Abogada, gerontóloga. Cursado de Especialización Derecho de Familia y de Menores. Profesora adjunta ordinaria semidedicación «Introducción al Derecho». Adjunta interina simple «Filosofía Derecho» a cargo de titularidad. Directora del Proyecto de Investigación n° 144/09, aprobado según Resolución CS n° 102 del 26-03-2009, denominado: «Hacia un fortalecimiento de ciudadanía y de reconstrucción de normas protectorias y principios superadores de la vulnerabilidad de grupos en riesgo: niños/niñas/adultos mayores» y del PACT n° 29/09 denominado: «Políticas Públicas de Protección de condición de ciudadanía en grupos vulnerables y en riesgo: niños/niñas/adolescentes/mujeres/mayores con discapacidad y adultos mayores», aprobado y subsidiado por Resolución CS n° 490 del 12-11-2009 (FCJS-UNL). Categoría II/04 en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

LILIANA ELISA LÓPEZ

Abogada, docente adjunta ordinaria exclusiva en Ciencia Política y co-directora-ejecutora del Proyecto de Investigación n° 144/09 citado supra (FCJS-UNL). Categoría III, año 2009, en el Programa de incentivos mencionado.

MATILDE VIDAL DE LAPALMA

Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales, docente, investigadora, integrante ejecutora del Proyecto ya citado. Categoría V en el Programa de Incentivos mencionado, hoy jubilada.

RESUMEN

El trabajo pone de relieve la importancia de comprender que la interrelación docencia-investigación es una misma cara en el camino a la adquisición del saber en ciencias sociales en tanto se aspira a edificar una sociedad inclusiva, con justicia social.

Los dos ejes temáticos planteados suponen en docencia: delimitar los procesos propiamente dichos, destacar sus límites y desbordes, descubrir ausencias y necesidades epistemológicas y didácticas nuevas. Conlleva ayudar al alumno a «saber hacer» y a «saber pensar», en participación, autonomía y búsqueda fecunda, en integración interdisciplinaria, que es también evaluar. En investigación implican: instalar la reflexión seria y rigurosa, el análisis y el desarrollo teórico, y valorar en confianza entre sus pares y con la institución que los sostiene. En investigación social se convierten en ineludibles el método científico, las construcciones teóricas y los criterios de inclusión o exclusión que los sostienen así como la forma de comunicar los saberes para la transformación social y la creación de un espacio de discusión científico innovador con miras al conocimiento.

La investigación universitaria está unida a una ciencia social comprometida, promotora de procesos de ciudadanía, a la utilización social del conocimiento para el desarrollo científico-tecnológico, a la corresponsabilidad del Estado y la sociedad y la formulación de políticas públicas.

Se esboza un método educativo basado en competencias que pone en juego «querer saber para poder hacer» en el desarrollo de estrategias y sus soluciones, donde el estudiante es quien recupera saberes previos y pone en juego técnicas apropiadas, autorregulación y compromiso, con el fin de apropiarse de saberes y transferirlos a otras situaciones de su escenario personal y social.

Por último, hacemos hincapié en el valor del cientista jurídico-social y en los aportes de la Dogmática Jurídica —con Savigny y Ihering— en sus perspectivas científicas y metodológicas. En ellos unimos el predominio de la científicidad con la investigación o búsqueda de la verdad, cabal sentido gnoseológico de la tarea de todo jurista, que conduce al fin de la realización del Derecho en la vida real.

PALABRAS CLAVE • aporte didáctico-epistemológico • saberes • docencia • investigación • transferencia

ABSTRACT

The work emphasizes the importance of understanding, that the relationship between teaching and investigation is part of the same face in the way of the acquisition of knowledge in Social Sciences, in order to build an inclusive society with social justice.

Both thematic raised axes, they suppose in teaching the following: To delimit the processes in strict sense; emphasize its limits and overflows; to discover absences, epistemological needs and new didactics. It contributes making it possible for the pupil to «be able to make» and «to be able to think», participating, being autonomous, making a fruitful search in a multidisciplinary integration, that means also evaluation. In investigation: to install a serious and rigorous reflection; an analysis and theoretical development; and to value in confidence between his pares, and with the institution that supports them. In social investigation is unavoidable the use of the scientific method, the theoretical constructions and the criteria of incorporation or exclusion that supports them; as well as the way of communicating the knowledge for the social transformation, and the creation of a scientific innovative space for discussion in gun-sights to the knowledge.

The university investigation is joined to a social science, process that promotes citizenship; to the social utilization of the knowledge for the scientific–technological development, the joined responsibility of the State and the company and the formulation of public policies.

There is outlined an educational method based on competitions, which it brings into play «do you want to know what your able to do» in the development of strategies and its solutions; where the student body is the one who recovers previous knowledge's and brings into play appropriate technologies, auto regulation and commitment, in order to appropriate of knowledge's and to transfer it to other situations of his personal and social scene.

Finally we emphasize in the value of the juridical–social scientist and in the contributions of the Juridical Dogmatist —with Savigny and Ihering— in his scientific and methodological perspectives. In them we join the predominance of the scientific aspects with the investigation or search of the truth, real sense gnoseológico of the task of every jurist, which he leads to the end of the accomplishment of the right in real life.

KEY WORDS · didactic–epistemological contribution · knowledges · teaching · investigation · transfer

Politizar la ciencia es convertirla en (...) lucha política por la libertad y la igualdad, lo que involucra no sólo el sentido social de la existencia de la ciencia como institución, sino su propia especificidad: sus cánones de evaluación, promoción, jerarquización, sus métodos y formas de organización.

[GIULIANO Y MASSA (2008:11)]

Introducción

El fin que nos mueve para escribir estas líneas es poner sobre el tapete una problemática que nos es cara a quienes transitamos por el camino de la docencia y la investigación.

Estas dos actividades nunca se separan por la sencilla razón de que quien ha tomado la posta de la educación —en ámbitos especialmente académicos— trabaja abordando las problemáticas de la enseñanza y las expone como una manera de pensar la ciencia desde una perspectiva moral crítica y política.

Pretende que la misma haga factible la construcción de pequeñas sociedades democráticas en las que la convivencia y la labor educativa se transformen en la mejor herramienta para edificar una sociedad inclusiva, que plasme escenarios de justicia social.

1. La docencia

El tema enseñanza–aprendizaje ha sido motivo de la creación de diversas corrientes teóricas en épocas medianamente recientes.

La postura clásica (formada por categorías como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje) pone el acento en la planificación y en pensar la clase de manera anticipada.

Con la psicología cognitiva se pone la mirada en la reflexión, una vez acontecida la clase, y la perspectiva crítica en la práctica.

Luego aparece una forma de estudiar en el transcurrir en el aula basada en la espontaneidad, las intuiciones y conformaciones de sabiduría práctica (Litwin, 2008:23 y ss.).

Las tres generaron corrientes didácticas diferentes para la formación docente.

En la primera forma, el tema se centralizó en el proceso propiamente dicho de enseñanza–aprendizaje, sin reconocer que se podía enseñar y no aprender o enseñar y aprender mal.

Esto nos ocurre permanentemente como docentes, cuando nos damos cuenta de las dificultades del alumnado, los ejemplos que no cunden, la falta de comprensión, cómo darse cuenta cuándo y cómo entienden.

Ello puso al descubierto la ausencia de la interdisciplina, puso de relieve que el compuesto no garantiza aprendizaje, la superposición de conocimientos en diversas asignaturas y; sobre todo, que el mismo se hizo sin vigilancia epistemológica.

El segundo enfoque tuvo lugar por las décadas de los años setenta y ochenta en nuestro país y fue consecuencia de la aplicación de la psicología cognitiva a los estudios didácticos.

Aquí el énfasis estuvo en la reflexión, apenas pasado el momento de la enseñanza, con el fin de debatir el mejoramiento de clases sucesivas y posteriores.

Ello trajo como resultados diferencias entre el pensamiento del novel y el experto (Brandsford y Vye, 1996). A poco de andar, se destacaron las distinciones entre los que vinculan temas con otros contenidos, los propósitos diversos que los mueven, las estrategias favorecedoras, etc., y eso llevó a generar cursos de ayuda y de formación en la labor didáctica docente.

Un tercer enfoque dio como resultado el transcurrir en las clases, acciones espontáneas e innovadoras, toma de decisiones cuando se produce una pregunta, se corta el discurso, etc. Se añaden narraciones de los docentes, intuiciones, sabiduría práctica.

Sin embargo, la buena enseñanza, dice Jackson (2002), no se corresponde con una única manera de actuar sino con muchas. La enseñanza está sujeta a situaciones y contextos impredecibles, de incertidumbre, que guardan relación con los grupos de estudiantes, con los momentos de actualidad, la forma de encararlos... Este autor generó modelos teóricos pero de escaso valor para la práctica.

Ahora se habla de la conformación de esa epistemología de la práctica, que parte del estudio de oficios o profesiones diversas, y del reconocimiento individual y cultural de los procesos cognitivos.

Quizás las preguntas más difíciles de contestar sean: ¿reflexión o pasión? ¿Racionalidad o emoción?

Es sabido que reflexionar significa preocuparse y prestar atención a situaciones que, por el solo hecho de existir, exigen que pensemos en ellas.

La racionalidad y la neutralidad en las ciencias son muy buenas para sacar conclusiones, revolver problemas, hacer propuestas. Sirven al entrenamiento y resolución de problemas científicos y de la vida cotidiana pero no para comprender el mundo, actuar activamente en él, y comprometerse para que sea un mundo mejor o más justo.

En los albores de la humanidad, el hombre comenzó a aprehender a partir del asombro y de la duda. Ello lo llevó al «amor a la sabiduría» que se dio en llamar «filosofía». Le permitió descubrir cosas nuevas y crear teorías que dieron el basamento a las ciencias naturales primero y a las sociales más tarde.

¿Dónde dejamos esa parte de nuestra inteligencia que supone aventurar relaciones, vincular teorías con deseos, trabajar la imaginación y la creatividad, y proyectarlas en el mundo de manera original?

Se trata de enseñar a pensar de manera comprometida, de entender la ciencia y su enseñanza como pensamiento apasionado y permitir que los jóvenes encuentren significado a sus propias vidas, a la razón de ser de su existencia como personas y a las de los demás.

Como docentes, nunca sabremos si lo que exponemos y enseñamos se hizo realidad, cuánto ha sido de relevante y cómo, cuándo creamos espacios de articulación y cuándo construimos el saber.

Es cierto que nada debe ir en desmedro de la enseñanza de los temas disciplinares o de formación, aun para la práctica. Esto implica recuperar el valor de la formación teórica para una buena formación docente y no soslayar para enseñar conocimientos que debieron haber aprehendido los alumnos en niveles anteriores del sistema educativo.

Por lo tanto, la didáctica^[1] es central en el proceso de formación docente.

La formación teórica en el ejercicio de la ciencia jurídica y social supone un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico y didáctico actualizado.

Innovar es importante, pero sin diferenciar entre disciplinas centrales y transversales. Es generar un espacio de apertura y creatividad, que rompa rutinas y hábitos, de entusiasmo y búsqueda de autonomía, pero siempre con intercambio y participación de unos y con otros.

En las clases de educación superior, la integración promovida al finalizar cada cuatrimestre hace posible —a partir de temas, ideas, suposiciones, casos, relaciones entre conceptos, vínculos interdisciplinarios y propuestas enriquecedoras— identificar las problemáticas propias de cada ciencia social.

Se logran los objetivos cuando el docente, en su planificación, propone al estudiante identificar cuestiones o conceptos nodales o centrales, que nunca pueden ser más de dos o tres en total; o trabajar sobre ejes estructurales, que ayudan a profundizar el análisis y favorecen nuevas explicaciones; o analizar hechos desde diferentes niveles de abstracción, a partir de temas o acciones propuestas a partir de una perspectiva epistemológica definida de antemano; o cuando se anima a esbozar un diagnóstico crítico-valorativo con opiniones propias y fundadas sobre teorías dadas.

[1] Didáctica: La palabra didáctica deriva del griego *didaktike* («enseñar») y se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por lo tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. La didáctica pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Evaluación

Evaluar también es integrar.

Pero cuando se le propone al estudiante integrar por primera vez en la evaluación, el proceso puede caer en el vacío si el propio sujeto no tiene herramientas previas para asegurárselo.

El esfuerzo cognitivo que se pretende de los estudiantes debería estar centrado en diseños propuestos en el contenido curricular. De esta manera podrán aplicar el nuevo aprendizaje a la realidad social o personal, o a los saberes previos.

Si la evaluación —momento fundante del proceso de enseñanza–aprendizaje— no es solidaria, con lo que ya se aprendió, difícilmente pueda ser una propuesta capaz de ser llevada a cabo con fecundidad y éxito.

Evaluar es dotar de sentido a la disciplina, es conquistar un currículo con sentido pedagógico y lograr que los estudiantes comprendan.

Los docentes debemos recuperar el sentido narrativo y organizar los contenidos con las emociones.

Para ello es imprescindible manejar textos, no apuntes ni fotocopias. Desarrollar preguntas y acostumbrar al alumno a dar respuesta a las mismas. Iniciar un proceso de mayor profundización del conocimiento, no simple adquisición de información. Lectura de textos significativos, aunque no guarden estrecha conexión con el tema propiamente dicho.

3. La dificultosa tarea de «pensar bien»

La tarea es que los estudiantes «piensen bien», y se convierte en el desafío constante y permanente que debe quitar el sueño al profesor.

Ahora bien: ¿qué entendemos por «pensar bien»? Es internalizar los conceptos, poder exponerlos con palabras correctas y científicas, poseer claridad en la exposición, no atarse a preconceptos, a fundamentalismos o a prescripciones adquiridas con contenidos teñidos de subjetividad. Y es saber transmitirlos tanto a los pares como a los profesores con racionalidad y objetividad académica.

Ello conlleva realizar tres clases de interrogatorio: de cognición, de meta–cognición y de nivel epistémico.

El primero orientado a conceptos, a diferenciación y análisis, a reflexión inteligente de causas, consecuencias, relaciones, orden, prioridades, posibles soluciones, abstracciones y generalizaciones.

El segundo, a mejorar sus propios procesos cognitivos y ayudarles a generar nuevos procesos de pensamiento. Permitirá lograr reflexión sobre nuevos conocimientos a partir de los estudiados.

El tercero les ayudará a comprender los límites del conocimiento en el tema de que trata, su complejidad, su provisionalidad, los debates y las críticas valorativas alrededor de los mismos.

Esto bien puede hacerse a través de preguntas simples para arribar a la complejidad en forma autónoma, desde un parecer estrictamente personal.

Esta forma de pensar les brindará oportunidades de diferenciarse, de reflexión inteligente, de plantearse problemas, teorizaciones, abstracciones y opiniones sobre información suministrada y propósitos determinados.

Esta docencia debe —como dijimos antes— estar indisolublemente ligada a la investigación, y aun con la extensión, pero dejamos la tarea de extensión para otra oportunidad.

En este momento nos centraremos en la docencia propiamente dicha.

Al respecto, debemos decir que una instancia terciaria, y aun cuaternaria —como es la universidad—, además de enseñar, infiere que se dé ineludiblemente un aprendizaje científico-académico.

Ello supone, por parte del docente, la actualización permanentemente de su currículo, la publicación o exposición al mundo de sus elucubraciones científicas, se trate de resolución de problemas o de temas desde perspectivas diferentes a las ya presentadas por la comunidad científica.

Significa realizar actualizaciones periódicas en temas pedagógicos y didácticos, imaginar herramientas novedosas y cambiantes, conforme a las características de cada grupo y problemas que presenten a su resolución.

Y, dado que estamos frente a una ciencia jurídica y social, *aggiornarnos* sobre las nuevas teorías científico-jurídico-sociales y aun políticas, la jurisprudencia última de la Corte Suprema de Justicia de la Nación o aplicable al caso, trabajar la interdisciplina y conectar temas diversos en forma horizontal y vertical en la carrera.

Esto siempre va de la mano del real y efectivo ejercicio de la profesión liberal de la abogacía y/o el de la magistratura, que nos suministran elementos cambiantes de la realidad para poner en práctica la teoría estudiada.

Trabajar lo anteriormente expuesto significa «investigar».

4. La investigación

Asimismo, junto a la adquisición de conocimientos y saberes, se convierte en indispensable realizar un proceso de reflexión profunda sobre las actividades que se promueven, sus consecuencias e implicancias, llamado «investigación».

Esa indagación nunca es individual, siempre conlleva compartir intereses, problematizar, y favorecer la instalación de un pensamiento hipotetizador que se abra a conjeturas y no reconozca verdades incuestionables.

Se hace necesaria la reflexión seria y rigurosa, el análisis y el desarrollo teórico, y la posibilidad de teorizar al estudiar una práctica, al analizar sus consecuencias o su valoración (Litwin, 2008:203).

Presupone ineludiblemente llevar a cabo un proceso de construcción teórica para que la actividad reflexiva se transforme en teoría. Este proceso va de la mano de una serie de recaudos para otorgar validez y confiabilidad a los datos y conceptos que se elaboren. Implica trabajar con criterios clasificadores, con términos generales y específicos, con métodos rigurosos de análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, saber que en ciencia social, sobre todo jurídica-social, no es imprescindible validar numéricamente sino que se puede trabajar con instrumentos más simples para arribar a los más complejos, pero siempre teniendo presente que investigar supone participación, crear condiciones apropiadas para su desarrollo, y un clima de confianza que las valore.

Y, esencialmente, es saber que la institución de la que se forma parte apoya, otorga recursos, entusiasma, y valora el pensamiento creativo, innovador y crítico.

4. 1. La investigación científica

Etimológicamente, la palabra «investigación» proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios). En lenguaje corriente, el término se utiliza con el alcance de exploración, examen, indagación, búsqueda o inquisición de un hecho desconocido.

Si lo aplicamos al campo de la investigación científica, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos o fenómenos, relaciones o leyes de un determinado ámbito de la realidad.

Podemos señalar algunas características de la investigación científica. Se trata de una forma de plantear problemas y buscar soluciones mediante indagación o búsqueda con interés simplemente teórico, práctico o aplicado.

Es una exploración sistemática que parte de un marco teórico problematizado, o donde el encuadre refiere a hipótesis como punto de partida y como conjetura.

Requiere una formulación precisa del problema y un diseño metodológico en el cual se expresan procedimientos para las respuestas a encontrar. Exige comprobación, verificación de hechos o fenómenos mediante confrontación empírica; en ocasiones, trascendiendo situaciones o casos particulares para hacer inferencias de validez general.

En otras circunstancias se utilizan los casos no específicamente para validar sino para comprobar situaciones pertinentes a datos y objetivos de la misma investigación.

Como producto final, siempre se expresa por medio de un informe o documento, artículo científico, libro, *paper*, ensayo, monografía, tesis u otra forma de manifestación escrita donde se plasman los resultados.

4.2. La investigación-acción

Esta expresión de la cual también se habla fue acuñada por Kurt Lewin. Designa una manera de investigar en el caso social conducente a producir resultados prácticos en la vida social que además son dados a conocer mediante publicaciones.

En América Latina alcanzó un significado más amplio y se llamó «investigación participativa». Ésta se caracteriza por un método de investigación y de intervención social, con una intencionalidad expresa de transformación de la situación problema que afecta a los involucrados, objeto de estudio, como agente fundamental del cambio social.

Rompe con las relaciones dicotómicas jerarquizadas entre investigador y población involucrada; supone un compromiso efectivo y declarado del investigador, una metodología participativa a escala micro-social, y está al servicio de todos. Es lo que generó —y continúa haciéndolo— en épocas recientes de regímenes pseudo-totalitarios (dictaduras militares) que en algunos países todavía están vigentes, que muchos docentes e investigadores fueran desplazados del campo académico e incluso deban emigrar de su país de origen.

4.3. La investigación básica

Es la más conocida, aquella cuyo fin primordial e inmediato es el progreso científico.

Acrecienta conocimientos teóricos sin interesarse directamente por sus posibles implicancias y aplicaciones prácticas. Formula generalizaciones y desarrolla teorías. Fue la base generadora de las ciencias que se conocen hoy en día, pero no por ello es menos vigente.

4.4. La investigación aplicada

La investigación aplicada —que es la que en estos momentos realiza nuestro equipo investigador— centra su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos.

Si bien va de la mano de la básica, busca construir, modificar, y le preocupa «hacer» sobre una realidad circunstancial, cuyos resultados sean de aplicación inmediata.

4.5. La investigación social

En tanto, la investigación social trata de un proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación básica, también llamada pura).

También estudia situaciones para diagnosticar necesidades y problemas a los efectos de aplicar conocimientos con fines prácticos, y hace factible su utilización potencial (investigación aplicada o práctica).

Esta última

es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido, es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable. (Sautu, 1998:182)

Su andamiaje son las teorías, los modelos de análisis y los conceptos que estructuran un área de conocimiento, aporta ideas, plantea dudas, sugiere hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de la investigación.

Desmenuzando la definición antedicha, agregaremos que supone construcción empírica porque su propósito es producir, sistematizar, describir hechos, fenómenos o procesos, inferir sobre sus relaciones y significados. Implica medición.

Pero lo más importante en esto es el enfoque teórico elegido, porque no existe interpretación sin teoría.

5. Interpretación y teoría

Esta investigación social es temporal-histórica porque los resultados serán directamente proporcionales a las circunstancias históricas, locales, regionales, sociales, económicas y, fundamentalmente, estrechamente conectadas con las ideas que preconizan las instituciones de las cuales dependen como patrocinadoras.

Asimismo, este carácter temporal abre las puertas a la innovación y renovación del conocimiento científico, sabiendo de antemano que no existe verdad definitiva o resultados inmutables en investigación social.

Es acotada porque este proceso o redimensionamiento se plantea sobre la base de objetivos a corto plazo (no mayores a dos o tres años). Por lo tanto, los temas son parciales. El equipo investigador delimita el contexto, crea el programa, su alcance y su responsabilidad sobre ello. Por eso, en nuestra Casa de Estudios, nuestro equipo investigador, por ejemplo, ha creado una línea de investigación que continúa en forma ininterrumpida en el tiempo, donde lo que varía son los enfoques a tratar.

Su carácter de acumulativa es porque se construye a partir de la duda sobre lo ya conocido o investigado hasta ese momento. El fin es cuestionar su validez a fin de confirmar resultados o modificarlos.

Es totalmente refutable porque siempre se sostiene en verdades a medias, por así decirlo. Aun los clásicos con mayúsculas, Max Weber, Durkheim, Bobbio, etc., «en muchos aspectos estuvieron equivocados» a pesar de «habernos suministrado ideas fructíferas y métodos perfectibles».

A esto los científicos le llaman «paradigma». Este término fue utilizado por primera vez por el sociólogo Robert King Merton, pero con Thomas Khun (1962) comenzó a ser usado en epistemología y en metodología como «realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica» (Ander Egg, 2007:215).

Actualmente, en ciencias sociales hablamos de paradigma como modelo teórico conformado por valores, creencias, técnicas y problemas que permiten dirigir y ordenar u organizar nuestro discurso, nuestro pensamiento de hechos o fenómenos.

Sabemos que construimos sobre errores pasados y estamos siempre abiertos a la reconstrucción futura, ya sea nuestra o de los otros y, sobre todo, sustentados en que formamos parte de un proceso que nunca acaba y que nunca retrocede.

Sabemos que una investigación social es una combinación de construcciones teóricas y procedimientos lógicos y empíricos explícitos. Sus contenidos son variados y los criterios de inclusión o exclusión dependen únicamente de la comunidad científica que los menta y que tendrán mayor o menor influencia según el prestigio de sus investigadores y sus publicaciones.

Conocemos también que los datos sin teoría, cualquiera sea la forma en que se los recoja, no tienen interés académico.

Por lo tanto, la teoría se constituye en su andamiaje; y así se construye la investigación, a partir de supuestos, conceptos, proposiciones o categorías de análisis.

Los objetivos en sí mismos son, igualmente, una construcción teórica relacionada estrechamente con los contenidos que conforman el marco teórico elegido.

La teoría define qué se va a investigar. Los objetivos, desde qué perspectiva.

La distinción entre objetivos generales y específicos o particulares, primarios o secundarios, dependerá de la investigación de que se trate y del sesgo que cada equipo investigador pretenda dar a la misma.

También hablamos de estilos de investigación, y éstos tienen que ver —al decir de Eco (1977:35)— con los contenidos teóricos a desarrollar, y con el tipo de problema o problemas involucrados y los supuestos epistemológicos, que permitirán apoyarnos en tal o cual proceso metodológico. De donde los procedimientos o métodos estarán estrechamente unidos y responderán a los objetivos propuestos, a las necesidades de las diferentes áreas científicas y temas elegidos.

6. Metodología

En la práctica de investigación y docencia existen diferencias, pero también hay un núcleo de razonamiento y análisis común que está presente, adaptado, en ambas metodologías cuantitativa y cualitativa (Wainerman y otros, 1998:190).

Hablamos de procedimientos cuantitativos cuando procesamos datos de la realidad empírica sobre la base de parámetros desarrollados por el mismo equipo investigador o ya suministrado por otros. Intenta medir y validar supuestos de los cuales partió el investigador en su trabajo. En ella existe una discusión minuciosa de todos sus supuestos, donde hay relaciones entre variables, categorías, clasificaciones y sistemas articulados.

Por su parte, en los procedimientos cualitativos, juegan un papel mucho más importante los supuestos epistemológicos generales de los cuales partimos para desarrollar la investigación. Van desde lo menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios vinculados a la teoría que los sustenta y los elabora y reelabora en el curso de su estudio.

Las conclusiones a las cuales se arriba determinan el aporte a la teoría sustantiva, ya sea para clarificarla, ampliarla, rechazarla, o plantear una nueva teoría o una mirada diversa desde otra u otras perspectivas. Ellas cobran la forma de un informe o redacción escrita (se llame monografía, *paper*, tesina, tesis, etc.), sobre reglas preestablecidas que van variando con las comunidades científicas y a través del tiempo pero que

fundamentalmente contienen los resultados a los que arribó el equipo investigador, sus aportes, sus teorías, sus críticas y sus construcciones nuevas.

Si son teóricas, conformarán, a lo sumo, una nueva teoría básica. Si son aplicadas, posibilitarán la transformación social del grupo al cual van dirigidas o, al menos, permitirán abrir un espacio de discusión científico innovador al conocimiento.

en adelante, sólo podrán ser maestros en la futura
República Universitaria los verdaderos constructores de almas,
los creadores de verdad, de belleza y de bien.

[«MANIFIESTO LIMINAR» DE LA REFORMA UNIVERSITARIA]^[2]

7. La investigación universitaria

La investigación universitaria está unida a la ciencia, a la técnica y a la democracia, pero no a cualquier clase de ciencia sino a una ciencia social, comprometida, promotora de procesos de inclusión y de ciudadanía, de responsabilidad ante la sociedad que nos acoge y apoya, de interdisciplina, puesto que la ciencia ya ha dejado de pertenecer a compartimentos estanco, y de integración, por cuanto la ciencia exige la participación, la solidaridad, la comunicación, la discusión acerca de la ciencia que queremos, la adaptación a los cambios sociales de la comunidad o utilización social del conocimiento —como eje del desarrollo científico–tecnológico— y la corresponsabilidad con el Estado y la sociedad en la formulación de políticas públicas, capaces de dar respuestas a los hechos y fenómenos de todos los ciudadanos, aun de los habitantes de nuestro país.

A pesar de tanta ciencia y tecnología, nos han signado para seguir viviendo con los fantasmas del olvido, de la fragilidad, la vulnerabilidad, el desasosiego y la desesperanza. ¿Crearán quienes dicen representarnos que es ésta la regularidad esencial de la condición humana de ahora en más?

¿Sabrán que el dramaturgo Bertold Brecht dijo:

El peor analfabeto es el analfabeto político (...) es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. ¿No sabe que de su ignorancia nace el peor abandono y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto mequetrefe y lacayo? (Giuliano y Massa, 2008:125)

[2] Reforma Universitaria, «Manifiesto Liminar» de la Federación Universitaria de Córdoba. Córdoba, 1918.

Esto explica el porqué de la aparición y desarrollo cada vez más creciente de las redes sociales, de las organizaciones civiles, auténticos espacios de participación real que, aunque superpuestos en fines y principios, llevan la mecha del derecho fundamental de ciudadanía en defensa de una educación sin fronteras y de la reformulación de una sociedad inclusiva que haga posible el pensamiento crítico, la autogestión, la participación cultural y el uso de recursos que —aun magros— se convierten en indispensables, incluso para el propio Estado.

La universidad acompaña este proceso, pero no fue la generadora del mismo.

La investigación en la universidad argentina se clarifica a partir de la Reforma Universitaria de 1918, acaecida en la ciudad de Córdoba y que prendiera como reguero de pólvora en todo nuestro país hasta nuestros días, brevemente interrumpida con los procesos de la reorganización nacional por todos conocidos.

Y se basa esencialmente en la libertad de pensamiento y de expresión. «Pero no se trata sólo de la libertad para pensar y expresar ideas en el campo de la especulación y el conocimiento. La regla vale también para las ideas sobre cuestiones de orden general, porque nadie puede establecer a priori los límites entre unos y otras» (Ciría y Sanguinetti, 1983:237).

La investigación a partir de ella, al igual que la universidad luego de la reforma aludida, no fue nunca más la misma. Amplió sus horizontes y fronteras: no forma sólo profesionales; no otorga sólo diplomas sino que ejercita competencias; promueve saberes universales; sale al mundo ofreciendo no sólo sus teorías a través de publicaciones, revistas, etc., sino que también exporta científicos, conforma grupos de trabajo con otras universidades y otros espacios socioculturales, se mueve y penetra en el espacio social y en las redes sociales, conforma verdaderos islotes de saber —aun en lo popular—, ofrece salidas laborales más cortas y menos ambiciosas que las tradicionales y encuentra ello su andamiaje en la investigación y en la extensión.

En suma, penetra en la sociedad y la hace suya.

Se confunde con ella pero delimitando y multiplicando saberes, experiencias y prácticas sociales con fuerte visión académica, genera una concientización responsable, una universalidad de la cosa pública, un dinamismo político y de ética social que trae aparejada una internalización, difusión y aumento de democracia participativa.

8. Un método innovador: educación basada en competencias

Un método innovador es la educación por medio de talleres de planificación didáctica, basado en competencias.

El concepto «competencia» está vinculado al de intenciones educativas, en tanto la transformación está en el marco de aspiraciones a las que debe apuntar la educación. Resulta superador partir de lo que el sujeto «sabe», que le permite «hacer» en diversas situaciones.

Para hacer frente a este proceso partimos del conocimiento, que se encuentra plasmado en el programa académico bajo la forma de «Contenidos conceptuales». El estudiantado debe «saber» (leyes, teorías, principios, datos, hechos, conceptos, etc.). El mismo posee tres dimensiones: la dimensión procedimental, llamada «Contenidos procedimentales», hace referencia a: a) el desarrollo de estrategias para «saber hacer» y b) la utilización apropiada del alumno de técnicas e instrumentos. Y la dimensión actitudinal del contenido, que refiere a «Contenidos actitudinales». Tiene que ver con el «saber ser» para la vida social y laboral.

Este campo de actuación supone el desarrollo en el alumno de tenacidad, perseverancia, valoración del trabajo en equipo como base organizacional y promocional de la vida social y personal, búsqueda de soluciones a problemas, curiosidad, honestidad y apertura al conocimiento científico. En especial, la autorregulación de la propia conducta, cumplir con los compromisos acordados.

Las competencias a adquirir suponen vincular las reales posibilidades del alumnado de tomar decisiones frente a una situación en la que debe poner en juego su «querer saber para poder hacer». Apunta al desarrollo del conocimiento generador, a ser «competente» para aprender reflexivamente y poner en marcha estrategias.

Ello implica un proceso deliberativo de toma de decisiones de su parte que se inicia con la existencia de la demanda (planificación), continúa cuando se aplica el plan trazado que regula acciones frente a imprevistos: soporte reflexivo, apropiación de contextos diversos y transferencia a otras situaciones.

Tiene un momento final, cuando el sujeto percibe que ha cumplido el objetivo o que no puede continuar con la resolución en los términos esperados; y culmina en esa etapa con la valoración de lo realizado (evaluación) (Matilla y Sayavedra, 2004:3).

8.1. Aprendizaje basado en problemas

Esta nueva metodología de «Aprendizaje Basado en Problemas» (ABP) parte de las siguientes premisas:

- El rescate de saberes previos de los estudiantes.
- La posibilidad de los mismos para gestionar el conocimiento a través de acciones mentales ordenadas.
- La provocación del diálogo y la discusión grupal sobre lo aprendido.
- La capacidad de generar habilidades y pensamiento crítico.

El proceso de aprendizaje basado en problemas conlleva, en el desarrollo del Programa del plan de cátedra, a tres instancias:

- a) La primera consiste en la presentación del problema operativizado, a través de la identificación, conceptualización y análisis.
- b) La segunda supone la puesta en común de la información y genera debates y posibles soluciones (práctica guiada).
- c) La tercera radica en la transferencia de los conocimientos obtenidos a fin de aplicarlos a nuevas situaciones.

Para hacer posible estas instancias, los estudiantes se conforman en grupos de trabajo de entre tres y cinco integrantes cada uno según el número de inscriptos. Realizan distintas tareas relacionadas con la secuencia del proceso de enseñanza–aprendizaje y resuelven problemas del mundo real.

La tarea docente consiste en seleccionar situaciones problemáticas y orientar a los estudiantes para que indaguen —en la forma más amplia y significativa posible— para obtener una resolución o solución.

Los alumnos deberán identificar lo que saben y lo que necesitan saber. Toma la forma de clases teóricas a cargo del/a profesor/a titular, quien interviene en la primera y tercera instancia con el fin de que el estudiante logre una síntesis de las habilidades del pensar y del hacer.

La segunda instancia esta a cargo de los docentes ayudantes de cátedra y jefes de trabajos prácticos, quienes tienen la tarea del desarrollo de estos últimos, lectura de textos, fallos, resolución de problemas, etc. El proceso de enseñanza–aprendizaje tiene lugar dentro y fuera del aula.

El valor de un científico debería medirse por la calidad de su trabajo,
la originalidad de sus ideas y la influencia que ellas tienen
en sus colegas, por su capacidad de formar a otros jóvenes,
de crear escuela, por la intensidad y continuidad de su esfuerzo.

[VARSAVSKY,1994]

9. El valor de un científico

El valor de un científico en ciencias jurídicas y sociales cobra significación a partir del objeto propio de la juridicidad, gravemente diversificado.

En teoría jurídica, la ciencia cuenta con el gran aporte de Savigny y con los mecanismos previstos por Ihering en metodología de elaboración del Derecho. Estos dos auto-

res hacen viable la realización de la Dogmática Jurídica como modo de comprender el objeto de la juridicidad, su procedimiento y su propia tarea cognoscitiva.

El primero da cuenta de un ordenamiento sistemático referido a las normas y a las instituciones.

El segundo, con su posición teleológica, entiende el Derecho como normatividad coactiva tendiente a un fin, y en el desarrollo de la cuestión metodológica universaliza el conocimiento. Su construcción jurídica es científica y metodológica. De tal manera que el «Derecho es realización». «Lo que no sucede nunca en la realidad, lo que existe sólo en las leyes y sobre el papel, es sólo un fantasma de Derecho, meras palabras y nada más» (Ihering, 2011:102).

Aquello que hace factible la realización objetiva del Derecho en la vida, por la cual es conocido y proclamado como necesario, ejecutado y perseguido, es lo que da verdadero valor al Derecho. Y la fórmula metodológica que lo distingue es la simplificación cuantitativa y cualitativa.

La primera —cuantitativa— está integrada por el análisis jurídico que disecciona los elementos complejos de la realidad social mediante la abstracción y la especificación y obtiene los principios generales del Derecho que integran las normas comunes.

La segunda etapa —cuantitativa— es de extremo rigor lógico porque concentra, recompone y reelabora los materiales conseguidos por el procedimiento que le precede, deriva principios, impone orden sistemático y reglas para el adecuado uso de la terminología jurídica.

La cualitativa, llamada por Ihering jurisprudencia inferior, supone la verdadera construcción jurídica y está a cargo de los aplicadores. Es la verdadera tarea interpretativa efectuada por los jueces y funcionarios administrativos y deriva en la subsunción del caso a la norma que lo contiene. Con ella, «todas las relaciones jurídicas devienen verdaderas ideas-fuerza» (Álvarez Gardiol, 2004:143).

Esta tarea que parece tan complicada, aun para el estudiante y el docente que la explican, es expuesta con una simpleza grandiosa por Ihering. Y es aquí donde se ve el predominio de la científicidad con la investigación o búsqueda de la verdad, verdadero sentido en sí mismo de la tarea de todo jurista. Con ella, todo el andamiaje del Derecho deviene tan frágil y a su vez tan valioso.

Ihering lo expresa con palabras muy sencillas: «Si me fuera ofrecida una mano con la verdad y otra con la búsqueda de la verdad, sin duda que optaría por esta última. La verdad es demasiado grande para la condición humana».

El Derecho es experiencia pero apoyada en una teoría del pensamiento que lo expresa adecuadamente (positividad normativa), en palabras correctas y sencillas (aceptación del dualismo ser-deber ser) y que analice estructuras generales dinámicas (del ordenamiento jurídico).

El valor del científico, como el del investigador, es la búsqueda en sí misma, que en cualquier momento se deshace en nuestras manos y enseguida cobra nuevo valor.

La tarea del juriconsulto, cualquiera sea su nombre, constituye una verdadera actividad gnoseológica que conduce al fin de la realización del Derecho en la vida real.

Lo demás es pura fantasía y queda reservado a los hombres en su humilde condición de ser simplemente seres humanos. ~

Bibliografía

- ÁLVAREZ GARDIOL, Ariel** (2004). *Lecciones de Epistemología. Algunas cuestiones epistemológicas de las Ciencias Jurídicas*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. 1ª edición.
- ANDER EGG, Exequiel** (2007). *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen. 6ª. reimpresión.
- CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio** (1983). *La Reforma Universitaria*. T. I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina SA.
- ECO, Umberto** (1977). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Edit. Buenos Aires: Gedisa. Versión española de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. 4ª. reimpresión.
- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA** (1918). «Manifiesto Liminar.» *La Reforma Universitaria*. Córdoba.
- GIULIANO, Gustavo y MASSA, Lautaro** (2008). «Ciencia, Tecnología y Democracia.» En *Encuentro Regional CTS-CTA.*, Vol. 85. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación CTA.
- IHERING, Rudolf von** (2011). *El Espíritu del Derecho Romano*. Chile: Edic. Valparaíso. Versión española de Enrique Príncipe y Satorres.
- LITWIN, Edith** (2008). «Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes.» En *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. 1ª. edición. 1ª reimpresión.
- MATILLA, M. y SAYAVEDRA, C.** (2004). «La enseñanza desde una perspectiva cognitiva.» En *Construcción compartida de criterios generales: Planificaciones didácticas y guías de actividades*. Material de Apoyo, EFE. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- SAUTU, Ruth** (1998). «Acerca de qué es o no es investigación científica en ciencias sociales.» En *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Belgrano. 2ª. edición.
- VARSAVSKY, Oscar** (1994). *Ciencia, política y científicismo*. Estudio Preliminar de Cristina Mantegari e Introducción de Miguel de Asúa. Buenos Aires: CEAL.
- WAINERMAN, Catalina y otros** (1998). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Edit. Belgrano. 2ª. edición.

REGISTRO BIBLIOGRÁFICO

CRISTINA ESTER MARZIONI, LILIANA ELISA LÓPEZ, MATILDE VIDAL DE LAPALMA
«Adquisición de saberes y transferencia en ciencias sociales. Un aporte desde la experiencia docente», en *Papeles del Centro de Investigaciones*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL, publicación periódica, año 3, N° 13, Santa Fe, República Argentina, 2013, pp. 6-25.

Papeles del Centro de Investigaciones

Normas de estilo y modos de presentación y publicación

Los trabajos con pedido de publicación deben observar las siguientes normas de estilo:

1. Sobre la presentación del texto

a) Formato

- *Procesador*: Microsoft Word o RTF para Windows
- *Fuente*: Times New Roman 12
- *Párrafo*: interlineado simple. Justificado. Sangría a partir del segundo párrafo. No habrá sangría en el primer párrafo después de un epígrafe, pero sí a partir de los siguientes. Cada párrafo deberá separarse del siguiente con un espacio.
- *Márgenes*: izquierdo y derecho 3cm. Superior e inferior 2,5 cm.
- *Destacados*: se evitará el uso de la negrita, del subrayado o de la cursiva para resaltar palabras o ideas, y se limitará el uso de la cursiva a las palabras extranjeras que no tengan traducción al castellano.
- *Páginas*: se numerarán al pie y se imprimirán a simple faz.

b) Organización

- *Orden a tener en cuenta en la presentación del trabajo*: título de la publicación en mayúscula, primero en español y seguidamente en inglés, resumen en español, palabras clave en español, resumen en inglés, palabras clave en inglés, texto completo en español, referencias bibliográficas.
- *Títulos*: el título del trabajo se escribirá en mayúscula, sin subrayar y en negrita sobre el margen izquierdo. Establecer jerarquías de títulos y subtítulos con numeración correlativa:

HISTORIA ARGENTINA

1. El contexto nacional

1.1. Historia

1.1.1. De las provincias

Es recomendable que la jerarquía de los subtítulos no supere los 4 niveles.

- *Uso de los epígrafes y subepígrafes, párrafos*: se recomienda no abusar de los párrafos excesivamente largos. La manera de emplear los epígrafes y subepígrafes es la siguiente:

1. Título del epígrafe

No se dejará espacio entre el epígrafe y el párrafo, pero sí se dejará un espacio entre un epígrafe y un subepígrafe.

1.1. Título del subepígrafe

No habrá espacio entre el subepígrafe y el párrafo.

c) Citas bibliográficas y notas al pie

- Las notas comprenden aclaraciones o una ampliación del tema que se trata, por lo que no incluirán referencias bibliográficas, las que se añadirán al final del texto. Serán en TNR 10, interlineado sencillo y justificado. Se enumerarán correlativamente con numeración arábica, justo después de la palabra sin espacio, siempre detrás del signo de puntuación.
- La primera nota se realizará sobre el nombre del autor/es y contendrá los datos personales que se consideren relevantes a los efectos de la publicación.
- La bibliografía será en TNR 12, interlineado sencillo, justificado y estará ordenada alfabéticamente, y por orden cronológico si de un mismo autor existe más de una obra (de la más antigua a la más reciente).

Cómo citar un libro¹

APELLIDO(S), Nombre (año). *Título del Libro en Cursiva*. Lugar de edición: Editorial

Cómo citar un artículo de revista²

APELLIDO(S), Nombre (año). «Título artículo entre comillas» en *Nombre de la revista en cursiva*, Vol., nº, p. o pp.

Cómo citar un capítulo de libro³

APELLIDO(S), Nombre (año). «Título del capítulo entre comillas» en APELLIDOS, Nombre (ed., dir. o coord.), *Título del libro en cursiva*. Lugar de edición: Editorial, p. o pp.

Vínculo Web⁴

Indicar el link completo, la fecha de consulta, y si es posible la institución que lo «edita».

¹ LORENZETTI, Ricardo Luis (2004). *Tratado de los Contratos, Parte General*. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.

² CAFFERATA, Néstor (2004). «El principio de prevención en el derecho ambiental» en *Revista de Derecho Ambiental*, Vol. 5, nº 2, pp. 9-49.

³ BULL, Hedley (1972). «The theory of international politics» en PORTER, Brian (ed.), *The Aberystwyth Papers. International Politics*. Londres: Oxford University Press.

⁴ www.uam.es/centros/derecho/cpolitica.html [Consultado el 26 de marzo de 2011].

2. Sobre el contenido de los artículos

- Los trabajos deberán tener una extensión máxima de 50.000 caracteres con espacios incluidos.
- Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados, de manera simultánea, a otras revistas o plataformas. Recibirán una valoración ciega, a través de un sistema de referato con el fin de preservar la calidad y el rigor científicos.
- Todos los artículos han de tener un resumen y palabras clave en español e inglés. El resumen tendrá un máximo de 200 palabras, y 5 palabras clave en cada idioma.
- Los cuadros y gráficos deberán estar insertos en el texto en Word. Las imágenes, incluidas también en el texto, deberán estar en archivos independientes en formato .jpg o .gif; todas con una resolución mínima de 300 dpi.
- Esta publicación no se hace responsable por los trabajos no publicados ni se obliga a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección.

3. Anexo

- Se deberán presentar dos copias en versión impresa, tamaño A4. El original deberá estar firmado por el o los autores.
- La copia no incluirá los nombres de los autores.
- Las copias deben ser enviadas por correo postal a «Cándido Pujato 2751, 1er piso (CP3000) Santa Fe, República Argentina» con referencia al Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Se deberá presentar una tercera copia en formato digital (soporte CD o DVD) que podrá enviarse al correo electrónico de la publicación: papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar
- El original irá acompañado de una hoja adjunta en la que constarán: los datos personales completos del autor o los autores (número de documento, domicilio postal, teléfono y dirección de correo electrónico), un breve *curriculum vitae*, fecha de envío del manuscrito y las aclaraciones que se consideren necesarias para la correcta publicación del trabajo.

Papeles del Centro
de Investigaciones 13

Se terminó de imprimir en
Imprenta UNL, Ciudad Universitaria,
Paraje El Pozo, Santa Fe,
República Argentina, mayo de 2013

