



## CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN

**Cristhian Elizabeth Fuentes Rodríguez**

*Universidad Autónoma de Querétaro*  
cristhian.elizabeth.fuentes@uaq.mx

**Magda Concepción Morales Barrera**

*Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica*  
mmorales@ciidet.edu.mx

**Carlos Alberto Murillo Cárdenas**

*Universidad Autónoma de Querétaro*  
carlos.murillo@uaq.mx

**Área temática:** A.18) Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

**Línea temática:** Innovación educativa y tecnología digital

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación



### Resumen

Dada la necesidad de promover la competencia investigativa en el ámbito jurídico, este trabajo de intervención-investigación propuso la creación de entornos personales de aprendizaje mediados por herramientas y aplicaciones digitales para facilitar su desarrollo. Se planteó la pregunta de investigación: ¿De qué manera un entorno personal de aprendizaje mediado por herramientas y aplicaciones digitales facilitaría el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de derecho? Se empleó la metodología de Investigación-Acción, utilizando tres ciclos: planificación, ejecución y evaluación. Se diseñaron instrumentos propios para evaluar la competencia investigativa, incluyendo rúbricas y guía de entrevista. La población participante consistió en nueve estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en derecho. En cuanto a los resultados, se evaluaron los aprendizajes de los estudiantes a través de rúbricas, entrevistas y narrativas digitales. Se identifican logros en el desarrollo de la competencia investigativa, aunque los participantes aún están en proceso de consolidar las dimensiones cognitiva y epistemológica.

**Palabras clave:** competencias básicas, investigación, aprendizaje

## Introducción

La investigación jurídica, hasta hace algunos años, era considerada una actividad complementaria para los abogados, no una práctica sustantiva; aun cuando en las escuelas y facultades de derecho se impartían materias relacionadas con investigación éstas permitían a los estudiantes cubrir el número de créditos requeridos sin priorizar la formación de investigadores (Cázares, 2017; Rendón, 2014; Rodríguez, 2021). Quienes pretendían consolidarse como investigadores solían tener sus primeros acercamientos al campo hasta el doctorado, dando como resultado una baja calidad en los trabajos de investigación (Becerra, 2010). Los incipientes trabajos se centraban en estudios documentales de naturaleza informativa y expositiva sobre los trabajos de otros juristas expertos en áreas determinadas; de ahí que las problemáticas objeto de estudio se centraban en la dogmática jurídica, sin atender la investigación jurídica empírica (Rendón, 2014).

Si se considera que la investigación jurídica es la base para que los y las estudiantes tengan un panorama de la realidad jurídico social a la que habrán de enfrentarse como abogados y puedan confrontar el estudio abstracto de las normas con su aplicación (Rodríguez, 2021), es imprescindible que desde el nivel de licenciatura los profesores de las asignaturas relacionadas con la investigación brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollar actividades de aprendizaje práctico vinculado con la investigación.

Para el desarrollo de la investigación jurídica -la cual ha sido preponderantemente documental- el uso de las herramientas digitales se ha limitado al uso de bases de datos digitales, motores de búsqueda, repositorios institucionales y páginas web para la búsqueda de información; dejando de lado la generación de redes sociales enfocadas a la investigación jurídica, plataformas de divulgación de las investigaciones, espacios virtuales para colaborar y aprender con y de otros investigadores (González, 2020) e incluso el uso de herramientas y aplicaciones digitales que permitan la gestión del aprendizaje y promuevan el acercamiento de los estudiantes de derecho al campo de la investigación.

El presente trabajo de investigación-intervención se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en el programa de Licenciatura en Derecho campus Jalpan. Tanto para la UAQ como para la Facultad de Derecho promover la investigación es fundamental, de ahí que tanto el Plan de Gran Visión UAQ 2015-2045 y el Plan de Desarrollo Integral Facultad de Derecho 2015-2018 hayan fijado como quinto objetivo estratégico alcanzar la excelencia en investigación (Universidad Autónoma de Querétaro, 2015). Aunque el Plan de Trabajo 2015-2018 de la Facultad de Derecho destacó como prioritario impulsar la investigación, de acuerdo con información proporcionada por el Consejo de Titulaciones de la Facultad de Derecho (información no publicada), en el periodo 2017-2022 ningún estudiante del programa de licenciatura en derecho en el campus Jalpan se ha titulado por medio de tesis (véase Tabla 1)

Tabla 1 Número de estudiantes titulados de las generaciones 2017-2022, en la Licenciatura en Derecho Campus Jalpan, y forma de titulación elegida.

AÑO	FORMA DE TITULACIÓN			Alumnos titulados
	Cursos y diplomados de actualización y de profundización disciplinaria	Promedio	Examen de áreas del conocimiento	
2017	14	6		20
2018	6	3		9
2019	7	5		12
2020	9	2		11
2021	20	7	1	28
2022	16	3	1	20
TOTAL	72	26	2	100

Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por el Consejo de Titulaciones de la Facultad de Derecho.

Para favorecer la enseñanza de la investigación han propuesto crear ambientes de aprendizaje colaborativos y participativos, en donde el docente actúe como guía en el desarrollo de la competencia investigativa (Palacios y Córdoba, 2020); hacer uso de herramientas informáticas para impulsar la competencia investigativa (Valero et al., 2020); trabajar con grupos reducidos de estudiantes, trabajar por niveles el desarrollo de la competencia investigativa (Figuerola, 2020). Ahora bien, en un intento por incorporar el uso de TIC y favorecer la innovación educativa, para desarrollar diversas competencias en estudiantes de derecho, se ha impulsado la creación de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés) (Bia, Carrasco, Moya y Ramón, 2014; Cabezas, Casillas y Acuña, 2016), sin embargo, éstas investigaciones presentaban una limitante dado que proponían un modelo único de PLE, descuidando el aspecto personal que éste debiera tener, además de restringir con ello las actividades y recursos a elegir.

Ante ese panorama se planteó como pregunta de investigación ¿De qué manera un entorno personal de aprendizaje mediado por herramientas y aplicaciones digitales facilitaría el desarrollo de la competencia investigativa? El objetivo general fue diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención educativa para promover el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de derecho mediante la configuración de entornos personales de aprendizaje que incorporen herramientas y aplicaciones digitales, considerando las necesidades, intereses y características personales de los estudiantes.

## Desarrollo

Una competencia fundamental para los abogados es la competencia investigativa (Carreño, 2011; Caveda, 2010; Palacios & Córdoba, 2020; Quezada-Castro et al., 2020; Rodríguez, 2017; Rodríguez & Mora, 2018; Silvera et al., 2015). Se han realizado estudios a efectos de clarificar el alcance de la competencia y analizar cómo ha permeado en los procesos educativos (Velázquez y Mena, 2020). La competencia investigativa, también llamada competencia investigativa jurídica (Carreño et al., 2014) o competencia comunicativa-investigativa (Arnao, 2015) ha sido estudiada como un conjunto de prácticas, habilidades, destrezas y actitudes indispensables para la generación de conocimiento (Londoño, 2011); como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para emprender un trabajo de investigación (Londoño, 2011); desde la Responsabilidad Social Universitaria, como la base para desarrollar trabajos científicos que den solución a problemáticas sociales (González, 2017) y; como un proceso complejo en el que se conjuntan “componentes cognitivos, metacognitivos; cualidades de la personalidad; motivación; experiencia social y profesional del sujeto” (Estrada, 2014, p. 187).

Para efectos del presente trabajo la competencia investigativa fue abordada a partir de los cinco aspectos formativos que la conforman: el epistemológico, el lingüístico, el metodológico, el comunicativo y el cognitivo (Moreno, 2015). Los PLE se definieron como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones-relaciones y actividades que un estudiante utiliza de manera continua y consciente para aprender (Adell & Castañeda, 2010). Éstos fueron estudiados a partir de sus tres elementos o componentes: las herramientas, recursos o fuentes de información y la red personal de aprendizaje (Navas & Fonseca, 2013).

### *Metodología*

Se recurrió a la Investigación-Acción (I-A) de naturaleza práctica (Cohen & Manion, 2002) para estudiar acciones y situaciones educativas susceptibles de cambio a los que se enfrentaba la docente sobre una disciplina del saber (Elliott, 2010). Se retomaron los tres ciclos establecidos por Elliot para promover una práctica reflexiva e innovadora: planificación, ejecución y evaluación (Latorre, 2005).

Para evaluar la competencia investigativa los investigadores se han apoyado en el cuestionario y la entrevista semiestructurada (Ceballos-Almeraya & Tobón, 2019; Correa, 2009; Jaik & Ortega, 2017; Ponce de León et al., 2019), pero, no existe un instrumento único para su valoración. Si bien era posible emplear alguno de los instrumentos ya validados en alguna investigación previa, al analizar la manera en cómo definieron la competencia investigativa ésta presentaba diferencias con la noción desarrollada en este trabajo. Por lo anterior, se optó por diseñar instrumentos propios.

Se emplearon dos rúbricas con indicadores cuantitativos y cualitativos, una para evaluar el texto científico y otra para las presentaciones orales. Además, se pidió a los jóvenes que elaboraran una nueva narrativa digital al cierre del curso. Cinco meses después de concluida

La intervención se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los estudiantes participantes (Kvale, 2011; Cohen y Manion, 2002). Para agilizar la codificación de la información y procurar una mayor organización se empleó el programa Atlas.Ti 9, procurando la triangulación de la información proveniente de las rúbricas, narrativas y entrevistas.

La población participante estuvo compuesta por nueve estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en derecho que accedieron a participar de manera voluntaria en la investigación, dos hombres y siete mujeres. Sus edades oscilaron entre los 19 y 23 años. Se trató por tanto de un muestreo por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012). Para identificar a los participantes se generó un código para cada uno de ellos, éste se estructura por una P que corresponde a Participante, un número arábigo entre el 1 y el 9 asignado de manera aleatoria y una M o F según se tratara de un participante Masculino o femenino.

Debido a que la intervención se desarrolló durante el periodo de contingencia decretado a partir de la pandemia por la COVID-19, se diseñó un curso virtual en Moodle –se alojó en la plataforma del Campus Virtual de la UAQ (<https://uaqedvirtual.uaq.mx/campusvirtual/virtualuaq/>).

### *Resultados*

El alcance de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en torno a la competencia investigativa no se limitó a medir (Escudero, 2003) cada indicador con base en las rúbricas, también se consideraron los logros de los participantes a partir de lo expresado por éstos en la entrevista y las narrativas, así como los comentarios de los evaluadores de los proyectos.

En el aspecto epistemológico no todos lograron plantear un problema de investigación sólido, ni justificaron la relevancia de su proyecto. Las observaciones realizadas por los evaluadores a quienes no lograron consolidar el indicador estuvieron relacionadas con la necesidad de cerrar el apartado con la pregunta de investigación, fundamentar la problemática, así como precisar de forma concreta la importancia de sus investigaciones. En la Tabla 2 se observa que la participante P9F no desarrolló los dos indicadores del aspecto epistemológico, si hubo un avance en los demás participantes. Sobresalen las estudiantes P2F y P7F quienes consolidaron ambos indicadores.

Tabla 2 Indicadores del aspecto epistemológico desarrollados por los participantes

Participante	Indicadores del aspecto epistemológico	
	Desarrollo del planteamiento del problema	Justificación de la investigación
P1M	En proceso	En proceso
P2F	Consolidado	Consolidado
P3M	En proceso	No consolidado
P4F	En proceso	En proceso
P5F	En proceso	Consolidado
P6M	En proceso	En proceso
P7F	Consolidado	Consolidado
P8F	En proceso	En proceso
P9F	No consolidado	No consolidado

Elaboración propia

La mayoría de los participantes se encuentran en proceso de consolidar la dimensión epistemológica necesaria para comprender y apropiarse de las bases filosóficas y epistémicas indispensables en el proceso de generación del conocimiento. Sin embargo, siguen requiriendo apoyo para indicar con precisión lo que se proponen conocer o resolver por medio de su investigación y construir una pregunta coherente con sus objetivos y supuestos.

En el aspecto epistemológico se encontró que la participante P7F consolidó todos los indicadores. El menor avance en este aspecto lo tuvo el participante P3F. Los estudiantes P4F y P9F, aunque no consolidaron uno de los indicadores, si presentaron un avance en tres de ellos. El resto de los estudiantes presentó un avance como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3 Evaluación del cumplimiento de los indicadores que conforman el aspecto metodológico

Participante	Indicadores del aspecto metodológico				
	Desarrollo del estado del arte	Congruencia entre elementos	Selección metodológica	Apego a principios éticos	Citación
P1M	En proceso	Consolidado	En proceso	Consolidado	Consolidado
P2F	En proceso	Consolidado	En proceso	Consolidado	En proceso
P3F	No consolidado	No consolidado	No consolidado	No consolidado	En proceso
P4F	En proceso	En proceso	En proceso	No consolidado	En proceso
P5F	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Consolidado	En proceso

P6M	No desarrollado	Consolidado	Consolidado	En proceso	En proceso
P7F	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Consolidado	Consolidado
P8F	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso
P9F	No consolidado	En proceso	En proceso	En proceso	En proceso

Para evaluar el aspecto lingüístico se empleó la rúbrica de textos escritos y la de presentaciones orales. Como se advierte en la Tabla 5, la participante P7F fue constante en el desarrollo de los indicadores que conforman el aspecto lingüístico. Aunque las participantes P3F y P4F no incorporaron en sus textos términos científicos de manera adecuada, si lo hicieron en sus exposiciones. El resto de los participantes tendió a consolidar al menos uno de los indicadores.

Tabla 4 Evaluación de indicadores correspondientes al aspecto lingüístico

Participante	Indicadores del aspecto lingüístico	
	Incorpora a su discurso oral vocabulario científico	Incorpora en sus textos términos científicos
P1M	Consolidado	En proceso
P2F	Consolidado	En proceso
P3F	Consolidado	No consolidado
P4F	Consolidado	No consolidado
P5F	Consolidado	En proceso
P6M	Consolidado	En proceso
P7F	Consolidado	Consolidado
P8F	En proceso	En proceso
P9F	En proceso	En proceso

En las entrevistas los participantes indicaron que si bien no pueden hacer uso del léxico científico con todas las personas con quienes conviven ahora tienen la noción de lo que significa y pueden hacer uso de ellos “tal vez en ese sentido los he aprendido también que me he apropiado de ellos y ya los hago de, los utilizó de manera inconsciente” (1:23 ¶ 43 in Entrevista P6M).

Respecto al aspecto comunicativo, los participantes enviaron sus avances en los foros creados en el curso alojado en Moodle para comentar con sus compañeros al respecto; sin embargo, no consideraron conveniente enviarlos a otros espacios virtuales extraescolares. Buscaron apoyo de miembros de grupos privados (sobre investigación) en Facebook con respecto a sus trabajos de investigación, o bien buscaron el consejo, guía y sugerencias de otras personas de manera presencial. En el caso de Facebook, para participar dentro de comunidades más amplias y solicitar el consejo de los miembros, o bien pedir algún material de apoyo “me di cuenta de que había muchos grupos que lo hacen de manera, por afición, grupos de incluso del mismo

de derecho, también hay de investigación” **1:48 ¶ 107 in Entrevista P6M**. Aunque Facebook suele emplearse en contextos informales, derivado del proceso formativo los participantes comenzaron a darles un uso en un contexto formal, advirtiendo la posibilidad de aprender en esos espacios y conformar redes de aprendizaje.

Para la valoración de la dimensión cuantitativa del indicador “comparte los resultados de su investigación de forma oral y escrita” se consideró el puntaje asignado por los evaluadores con base en las rúbricas del trabajo escrito y de la presentación oral. En el caso de la producción escrita la rúbrica consideró la calificación sobre 100%, mientras que la rúbrica de presentaciones expresó el resultado de los y las estudiantes en números del 1 al 10, incluidos decimales.

Tabla 5 Calificaciones asignadas a las presentaciones escritas y orales de los trabajos de investigación

Participante	Indicadores del aspecto comunicativo	
	Calificación obtenida al compartir los resultados de su investigación de forma oral	Calificación asignada al compartir su investigación de forma escrita
P1M	76%	8.2
P2F	83 %	8.3
P3F	49%	8.3
P4F	60%	8.8
P5F	77%	7.4
P6M	62%	8.6
P7F	95%	8.1
P8F	70%	7.5
P9F	48%	8.1

La calificación obtenida al compartir los resultados del trabajo de investigación en la modalidad escrita fue mayor a la asignada en la exposición oral. Aun cuando sólo una de las participantes obtuvo una ponderación menor al 60% en su presentación oral, los evaluadores sugirieron a los participantes ser más descriptivos, evitar la subjetividad y mostrar mayor seguridad. Este hecho es relevante pues para un futuro abogado (sobre todo en el contexto actual en donde la oralidad de los juicios es una realidad) el manejo del discurso y dominio del público es fundamental. Una explicación ante tal situación la proporcionan los mismos jóvenes, quienes señalaron que era la primera ocasión en la que desarrollaban una dinámica de esa naturaleza (pese a encontrarse ya en cuarto semestre) lo que les generó nerviosismo.

Figura 1 captura de pantalla de la Narrativa final creada por la participante P2F.



Descripción: en el minuto 4:18 la participante P2F refirió que era la primera vez que compartía los resultados de un trabajo de investigación de forma oral, por lo cual los nervios le dificultaron exponer.

Cinco meses después los estudiantes compartieron en las entrevistas que el hecho de exponer su trabajo de investigación a otros profesores-investigadores fue una experiencia valiosa, pues, aunque se sintieron nerviosos tuvieron la oportunidad de autoevaluar su habilidad para sintetizar sus trabajos, expresar con claridad y precisión sus ideas, elaborar y usar ayudas visuales, entre otros. Se deduce la importancia de fomentar la capacidad de autoevaluación y coevaluación en los estudiantes, a partir del apoyo que reciben en las redes de aprendizaje conformadas como parte de sus PLE.

Por último, en el aspecto cognitivo los gustos y preferencias de los estudiantes influyeron en la elección de los medios -físicos o digitales- para acceder a la información. Un avance importante, de acuerdo con lo observado en las narrativas, fue que ahora hacen uso de distintos buscadores especializados.

Figura 2 y 3 captura de pantalla de las Narrativas finales creadas por los participantes P1M y P7F.



Descripción: los participantes P1M y P7F muestran con imágenes los buscadores que utilizaron para llevar a cabo sus trabajos de investigación.

## Conclusiones

La pregunta de investigación fue ¿de qué manera un entorno personal de aprendizaje mediado por herramientas y aplicaciones digitales facilita el desarrollo de la competencia investigativa? No todos los estudiantes lograron que su trabajo de investigación cumpliera con los lineamientos de un texto científico; sin embargo, al reconfigurar su PLE e incorporar herramientas digitales los participantes tuvieron grandes avances al ampliar el número de fuentes de información (acceso a libros y revistas digitales, repositorios y bases de datos), utilizar criterios para seleccionar información (año de publicación, tipo de archivo, uso de palabras clave), pero sobre todo discernir sobre la confiabilidad de la información (dominios de las páginas, repositorio en el que se localiza) (Cázares, 2017). Estos elementos son necesarios para la elaboración de un planteamiento del problema adecuado, desarrollar el estado del arte y justificar su trabajo, indicadores que integran el plano epistemológico.

Otra manera en la que las herramientas y aplicaciones incorporadas a los PLE de los participantes contribuyeron a la consolidación de la competencia fue 1) para almacenar, compartir y organizar la información que recuperaban y usarla posteriormente en sus investigaciones; 2) para comunicarse con sus compañeros y docente, así como con otras personas interesadas en el campo de la investigación y resolver dudas, compartir sus avances y recibir retroalimentación; 3) robustecer su red personal de aprendizaje, pues los nodos que la conformaban se ampliaron haciendo uso de redes sociales.

La intervención no logró consolidar los cinco aspectos formativos que integran la competencia investigativa en todos los participantes; sin embargo, se identificaron mayores avances en el aspecto metodológico, lingüístico y comunicativo. Se sugiere a los profesores-investigadores que de manera transversal contribuyan a la reconfiguración de los Entornos Personales de Aprendizaje de sus estudiantes para que éstos se agencien de sus procesos de aprendizaje.

## Referencias

- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qua. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Arnao, M. O. (2015). Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior [Universidad de Málaga]. <http://orcid.org/0000-0002-7991-3552>
- Becerra, M. (2010). LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO (EL DERECHO COMO CIENCIA JURÍDICA) I. INTRODUCCIÓN. In Posgrado e Investigación Jurídica. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2903/8.pdf>

- Bia, A., Carrasco, M. M., Moya, M. M., & Ramón, A. (2014). Elaboración de un Entorno Personal de Aprendizaje para la Enseñanza del Derecho penal. In XXII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5878659>
- Cabezas, M., Casillas, S., & Acuña, S. (2016). Entorno personal de aprendizaje (PLE): una propuesta Para desarrollar las competencias digital e informacional en la enseñanza universitaria del derecho en Colombia. *Aula*, 22, 271–287. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622271287>
- Carreño, M. T. (2011). La investigación, una competencia para el estudiante de derecho. *Jurídicas*, 8(2), 107–118.
- Carreño, M. T., Goyes, I., & Pabón, A. P. (2014). Formación en derecho basada en competencias (E. U. del Rosario, Ed.). Facultad de Jurisprudencia.
- Caveda, D. A. (2010). La formación investigativa en la carrera de derecho: los estudios jurídicos en la Universidad de Pinar del Río. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(15).
- Cázares, C. (2017). Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en derecho a nivel especialidad de la UNAM. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 4(1), 254–297. <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/46256/51427>
- Ceballos-Almeraya, J. M., & Tobón, S. (2019). Validez de una rúbrica para medir competencias investigativas en pedagogía desde la socioformación. *Competencias Investigativas*, 3(47), 1–17. <https://doi.org/10.35381/978-980-7792-13-4>
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2nd ed.). La Muralla.
- Correa, J. (2009). Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. *Revista de La Facultad de Medicina*, 57(3), 215–217.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (6th ed.). Morata.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 9(1), 11–43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177–194. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.9>
- Figueroa, M. A. (2020). El aprendizaje basado en investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje- enseñanza en el derecho: Una experiencia extracurricular en desarrollo. *Revista Pedagogia Universitaria y Didactica Del Derecho*, 7(1), 237–259. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54858>
- González, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 4–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces01217.pdf>
- Jaik, A., & Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Londoño, O. L. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 9(9), 187–207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248850008>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Moreno, J. (2015). Diseño educativo en la enseñanza, aprendizaje y evaluación sobre conocimientos básicos en metodología de la investigación con apoyo de las TIC. In *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: pautas para docentes y diseñadores educativos* (pp. 259–277). UNAM.
- Navas, E. E., & Fonseca, M. C. (2013). Herramientas web 2.0, para la construcción de un PLE ¿por dónde empezamos? In *Los entornos personales de aprendizaje*. (M.C. Fonseca, coord.). Universidad Metropolitana.
- Palacios, A. A., & Córdoba, C. A. (2020). Competencia investigativa como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho. *Pensamiento Americano*, 13(26), 127–138. <https://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/article/view/425/559>
- Ponce de León, R., Hernández, A., & Díaz, A. A. (2019). Evaluación de competencias investigativas e innovativas. Contribución a la introducción de resultados científicos en la Educación Médica. *Ciencia e Innovación Tecnológica*, November, 1–10.
- Quezada-Castro, M. del P., Castro-Arellano, M. del P., Oliva-Núñez, J. M., Gallo-Águila, C. I., & Quezada-Castro, G. A. (2020). Desarrollo de competencias investigativas del estudiante de Derecho a partir del diseño de una rúbrica. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 11(30). <https://doi.org/10.46925/rdluz.30>
- Rendón, T. (2014). Importancia de la investigación en la formación jurídica. In L. F. (Coordinador) Guerrero (Ed.), *Hacia dónde va la ciencia en México. Investigación jurídica* (pp. 31–46). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://luisfelipeguerreroagripino.org/images/publicaciones/coordinador-y-compilador-de-libros/8-2014-coord-hacia-donde-va-la-ciencia-en-mexico.pdf#page=25>
- Rodríguez, I. (2017). Resignificación de la formación investigativa en los currículos de los programas de Derecho. <https://bit.ly/2CRx0YH>
- Rodríguez, I., & Mora, R. (2018). La formación investigativa de cara al escenario de la formación de abogados. In O. Hernández, D. Higuera, R. Mora, & P. Bayuelo (Eds.), *De la teoría a la praxis: procesos complejos de enseñanza-aprendizaje para una formación jurídica multidimensional*. (O. Hernández, D. Higuera, R. Mora, y P. Bayuelo, comp.). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu>

co/bitstream/handle/20.500.12442/3779/De la teoría a la praxis Procesos complejos de enseñanza aprendizaje para una formación jurídica multidimensiona.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Rodríguez, T. R. (2021). Impacto de la investigación jurídica en el ejercicio profesional de un licenciado en derecho. *Universita Ciencia*, 36–41. <https://studylib.es/doc/7528817/impacto-de-la-investigaci%C3%B3n-jur%C3%ADdica-en-el-ejercicio-prof..>

Silvera, A., Arboleda, A., & Saker, J. (2015). Competencias del abogado en formación: didáctica, conocimientos y prospectiva de la formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 134–146. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542290013.pdf>

Universidad Autónoma de Querétaro. (2015). Plan de Gran Visión.

Valero, G., González, D. M. & Martínez, L.M. (2020). Vías para la implementación del componente investigativo en la licenciatura en derecho. *Revista Conrado*, 16(74), 148–153. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1344/1334>

Velázquez, M. R., & Mena, M. R. (2020). Las competencias investigativas. Una visión desde la carrera de derecho en UNIANDES. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, VI(1), 29–46. <https://core.ac.uk/download/pdf/329080067.pdf>