

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA



**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA
ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA
DE VENEZUELA**

www.bdigital.ula.ve

Autor: Egle C. Serrano L.

Tutor: Dr. Oscar Blanco

San Cristóbal, agosto de 2021

C.C.Reconocimiento

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana EGLE CORADI SERRANO LOPEZ, titular de la Cédula de Identidad N° V- 13.303.812, para optar al grado de Doctor en Pedagogía, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de San Cristóbal, a los 22 días del mes de julio de 2021.

Dr. Oscar Blanco

www.bdigital.ula.ve

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

Agradecimiento especial a la ULA y a dos (02) de mis profesores y formadores

A la profesora Yolanda Becerra, por mostrado en el año 2006 lo digno, especial y satisfactorio de ser docente universitario. Por haberme permitido ser parte del desarrollo práctico investigativo de su proceso formación doctoral. Por haber hecho que siendo de formación en pregrado “abogada” me enamorara de la docencia universitaria.

Al profesor Oscar Blanco por haberme llevado de la mano en mi proceso de formación como licenciada en educación en el CEFADET (2012), y luego por acompañarme desde su función administrativa en el proceso de formación doctoral.

Al profesor Oscar Blanco en su rol de tutor (2021) por creer en mis capacidades cuando yo dudaba de ellas. Por recordarme quien soy y despertarme del letargo académico en que me encontraba. Por motivarme y acompañarme en asumir y terminar este reto. Por hacer que me enamorara de la investigación social, por convertirme en investigadora y todo lo que eso implica en mi desarrollo humano integral.

www.bdigital.ula.ve

Agradecimiento especial a mi casa de gestión de saberes la UBV (2006-2021)

Por permitir mi desarrollo profesoral multidimensional. Por ayudarme en mi reconstrucción docente. Por formarme como investigadora. Por presentarme algo tan novedoso y transformador como lo es la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos y finalmente por hacerme más humana desde la praxis docente académica de proyecto.

Índice General

Resumen.....	xiv
Introducción.....	1
CAPITULO I.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
Objetivos de la Investigación.....	15
Justificación de la Investigación.....	16
CAPITULO II.....	19
REFERENTES TEORICOS.....	19
Antecedentes de la Investigación.....	19
Fundamentos Teóricos.....	23
El Docente Universitario.....	23
El Conocimiento Pedagógico.....	24
La Investigación Formativa.....	27
La Enseñanza de los Estudios Jurídicos.....	34
La Investigación Formativa en la Enseñanza de los Estudios Jurídicos.....	36
La Enseñanza de los Estudios Jurídicos desde la UBI “Proyecto” de la UBV.....	42
Bases Legales.....	53
Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).....	53
Ley Orgánica de Educación.....	54
Ley de Universidades.....	54
Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior.....	54
Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela.....	55
Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la UBV.....	56

CAPITULO III.....	58
MARCO METODOLOGICO.....	58
Naturaleza del Estudio	60
Método de la Investigación.....	61
El Contexto	63
Informantes del Estudio	63
Técnicas de Recolección de Datos.....	64
Diseño de la Investigación	65
Cientificidad de la Investigación	68
CAPITULO IV	71
ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN.....	71
Procesamiento y Análisis de la Información	71
SISTEMA DE CATEGORÍAS EMERGENTES UNIDAD HERMENÉUTICA: ENTREVISTAS.....	74
A.- Categoría: Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira	77
1.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico	77
2.- Subcategoría: Conocimiento Base	86
3.- Subcategoría: Enseñanza de la Investigación Formativa	98
4.- Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos	116
B.- Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa Para la Enseñanza de Estudios Jurídicos	124
1.- Subcategoría: Conocimiento de la Materia	125
2.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General.....	129
3.- Subcategoría: Conocimiento Curricular.....	135
4.- Subcategoría: Conocimiento de Investigación Formativa	142
5.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa..	148

SISTEMA DE CATEGORÍAS EMERGENTES. UNIDAD HERMENÉUTICA:	
OBSERVACIÓN	158
A.- Categoría: Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira	159
Subcategoría: 1.- Conocimiento Pedagógico	160
Subcategoría: 2.- Enseñanza de la Investigación Formativa	166
Subcategoría: 3.- Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos	178
B) Categorías: conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos.....	185
Subcategoría: 1.- Conocimiento de la Materia	185
Subcategoría: 2.- Conocimiento Pedagógico General.....	188
Subcategoría: 3.- Conocimiento de Investigación Formativa	192
SINTESIS DEL ANÁLISIS DE LAS CATEGORIAS	196
El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira	196
El Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa	202
Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos	205
TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	207
Triangulación de la Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV	207
Triangulación de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos	210

CAPITULO V	214
APORTE TEÓRICO.....	214
Introducción	214
Visión Integradora: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos.....	214
CAPITULO VI	225
REFLEXIONES FINALES	225
Líneas de Investigación Futuras.....	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228
ANEXOS	246
Anexo 1: Cuadro de unidades de análisis, referencial para elaboración del guion de entrevista	1
Anexo 2: Guion de entrevista dirigido a los profesores de proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira	1
Anexo 3: Guion de entrevista dirigido a los coordinadores de proyecto y del PFGEJ de la UBV Táchira.....	1
Anexo 4: Cuadro de unidades de análisis. Guía de observación.	1

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Acepciones Didácticas Pedagógicas de la Investigación Formativa.	30
Cuadro 2. Resumen conceptual de la “Investigación Formativa” como practica pedagógica	32
Cuadro 3. Enfoques Epistemológicos de la Investigación Social Contemporánea y su Importancia en la formación del estudiante de Derecho.	38
Cuadro 4. Resumen de la descripción de los proyectos y las correspondientes líneas de investigación (UBV- PFGEJ).....	48
Cuadro 5. Secuencia de fases y tareas de un estudio cualitativo.....	66
Cuadro 6. Sistemas de Categorías: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV y Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos).....	77
Cuadro 7. Sistemas de Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV y Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para La Enseñanza de los Estudios Jurídicos) Unidades Hermenéuticas "Observación"	159
Cuadro 8. Triangulación de los hallazgos de la Categoría: Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV	209
Cuadro 9. Triangulación de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos	211

Lista de Figuras

Figura 1. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico. UH: Entrevista	78
Figura 2. Dimensión: Conocimiento de la Materia. UH: Entrevista.....	79
Figura 3. Dimensión: Conocimiento Pedagógico de la Materia. UH: Entrevista.....	83
Figura 4. Dimensión: Conocimiento del Programa Curricular. UH: Entrevista.....	84
Figura 5. Subcategoría: Conocimiento Base. UH: Entrevistas	87
Figura 6. Dimensión: Formación Académica. UH: Entrevistas	88
Figura 7. Dimensión: Formación Inicial. UH: Entrevistas	89
Figura 8. Dimensión: Formación Permanente. UH: Entrevistas.....	91
Figura 9. Dimensión: Investigación. UH: Entrevistas	95
Figura 10. Dimensión: Práctica. UH: Entrevistas	98
Figura 11. Subcategoría: Enseñanza de la Investigación Formativa. UH: Entrevistas.....	99
Figura 12. Dimensión: Política de Investigación Formativa. UH: Entrevistas.....	100
Figura 13. Dimensión: Epistemología Docente. UH: Entrevistas	101
Figura 14. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Aula. UH: Entrevistas	107
Figura 15. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Campo. UH: Entrevistas.....	111

Figura 16. Dimensión: dimensión comunicación docente – estudiante. UH: Entrevistas ...	113
Figura 17. Dimensión: Desarrollo de clase. UH: Entrevistas	114
Figura 18. Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos. UH: Entrevistas	116
Figura 19. Dimensión: Modelo Tradicional. UH: Entrevistas	117
Figura 20. Dimensión: Modelo Crítico. UH: Entrevistas	118
Figura 21. Categoría: “El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira”. UH: Entrevista	123
Figura 22. Subcategoría: Conocimiento de la Materia. UH: Entrevista	126
Figura 23. Dimensión: Conocimiento Jurídico. UH: Entrevista.....	126
Figura 24. Dimensión: Conocimiento Investigativo. UH: Entrevista.....	129
Figura 25. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General. UH: Entrevista	130
Figura 26. Dimensión: Conocimiento Pedagógico General. UH: Entrevista	131
Figura 27. Dimensión: Inicio de Clase. UH: Entrevista	132
Figura 28. Dimensión: Desarrollo de Clase. UH: Entrevista.....	134
Figura 29. Subcategoría: Conocimiento Curricular. . UH: Entrevista.....	136
Figura 30. Dimensión: Concepción Curricular. UH: Entrevista.....	136

Figura 31. Dimensión: Enfoque Crítico. UH: Entrevista.....	139
Figura 32. Subcategoría: Conocimiento de Investigación Formativa. UH Entrevista.....	143
Figura 33. Dimensión: Concepción Epistemológica. UH Entrevista	144
Figura 34. Dimensión: Enfoque epistemológico de investigación social. UH: Entrevistas	145
Figura 35. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa. UH: Entrevistas.....	149
Figura 36. Dimensión: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa. UH: Entrevistas.....	150
Figura 37. Dimensión: Concepción Pedagógica. UH: Entrevistas	151
Figura 38. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Campo. UH: Entrevista	154
Figura 39. Categoría: “Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos”. UH: Entrevistas	157
Figura 40. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico. UH: Observación.....	160
Figura 41. Dimensión: Conocimiento de la Materia. UH: Observación.....	161
Figura 42. Dimensión: Conocimiento del Programa Curricular. UH: Observación.....	164
Figura 43. Subcategoría: Enseñanza de Investigación Formativa. UH: Observación	167
Figura 44. Dimensión: Epistemología Docente. UH: Observación.....	167

Figura 45. Dimensión: dimensión comunicación docente – estudiante. UH: Observación.	171
Figura 46. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Aula. UH: Observación.....	172
Figura 47. Dimensión: Desarrollo de clase. UH: Observación.....	176
Figura 48. Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos. UH: Observación	178
Figura 49. Dimensión: Modelo Tecnocrático. UH: Observación.....	179
Figura 50. Dimensión: Modelo Crítico. UH: Observación.....	181
Figura 51. Categoría: “El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira”. UH: Observación	184
Figura 52. Subcategoría: Conocimiento de la Materia. UH: Observación	185
Figura 53. Dimensión: Conocimiento Jurídico. UH: Observación.....	186
Figura 54. Dimensión: Conocimiento Investigativo. UH: Observación.....	188
Figura 55. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General. UH: Observación	189
Figura 56. Dimensión: Inicio de la Clase. UH: Observación	190
Figura 57. Dimensión: Desarrollo de la Clase. UH: Observación	192
Figura 58. Sub. Categoría: Conocimiento de Investigación Formativa y su relación con su dimensión: Concepción de Investigación Formativa.....	194

Figura 59. Subcategoría: “Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos”. UH: Observaciones	195
Figura 60. Diagrama: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira	196
Figura 61. Diagrama: Conocimiento Pedagógico del Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV	206
Figura 62. Diagrama: conocimientos docentes que componen el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos.	216

www.bdigital.ula.ve

**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA
LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS JURÍDICOS EN LA UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA DE VENEZUELA**

Autor: Egle C. Serrano L.

Tutor: Dr. Oscar Blanco

Resumen

En el presente trabajo se estudia el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos, específicamente el contexto del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PGFEJ) de la UBV. El sujeto investigado es el profesor que desarrolla la unidad básica integradora (UBI) Proyecto. El objetivo de la investigación es Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. La investigación según su naturaleza es de tipo cualitativo - constructivista. El método empleado en el estudio es el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada. El proceso metodológico de la teoría fundamentada, es realizado con el apoyo tecnológico de “Atlas.ti” versión 7.5.4. Los datos son recopilados considerando las siguientes técnicas: La observación y la entrevista. Se analizan los conocimientos, concepciones, creencias y rutinas de los profesores de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, de su quehacer docente. Durante el procesamiento de datos, se revelan importantes aspectos relativos al docente del proyecto del PFGEJ de la UBV y el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos que permite generar aportes al conocimiento pedagógico de investigación formativa del profesor en el proceso de enseñanza de los estudios jurídicos, convirtiéndose en un referente teórico pedagógico que además sirva para la mejora de la praxis docente.

Descriptor: Conocimiento Pedagógico, Investigación Formativa, Enseñanza de los Estudios Jurídicos.

Introducción

La investigación como estrategia de didáctica, es novedosa en la enseñanza de los estudios jurídicos. El reto de la formación del abogado, desde los procesos de investigación social es asumido por el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). La investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, en una estrategia pedagógica que permite vincular la teoría con la práctica, desde la investigación con examen de lo social, donde apoyándose en la vinculación comunitaria, se construye conocimiento y promueve la transformación de la realidad, poniéndose en práctica la participación en la construcción de saberes, la transdisciplinariedad, la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la reflexión sistémica. Esta innovadora práctica pedagógica amerita un docente con conocimiento pedagógico específico disciplinar que domine la teoría social del derecho y la investigación social y un conocimiento pedagógico sobre la investigación formativa.

El objeto principal de este estudio, lo constituye el conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos que posee el profesor de “Proyecto”, del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la UBV Táchira. El objetivo general del trabajo, está orientado a generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.

La importancia de la investigación se describe en los aportes y contribuciones teóricas que en materia de conocimiento pedagógico de investigación formativa permite construir, desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. El conocer lo que piensan, analizan y reflexionan generara nuevas concepciones teóricas epistemológicas sobre el tema de estudio.

En cuanto los aportes teóricos de la investigación, éstos emergen de las concepciones de los profesores de proyecto, en este sentido: se caracteriza el conocimiento pedagógico y se analiza el conocimiento de investigación formativa, para luego construir aportes epistemológicos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en el contexto de la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV.

La investigación formativa como estrategia de enseñanza, amerita de un conocimiento específico, que integra el conocimiento pedagógico de la materia, el conocimiento disciplinar,

conocimiento pedagógico general y conocimiento de investigación social que se conjugan para crear una concepción de conocimiento pedagógico de investigación formativa, el cuales empleado para la enseñanza de los estudios jurídicos.

La investigación se desarrolló considerando el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo. La naturaleza de la investigación es de tipo cualitativo – constructivista. Los métodos empleados son el: interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada. Las técnicas de recolección de datos empleados son: la observación y la entrevista. En el caso de la entrevista se consideran 3 tipos de fuentes de información (directivo, coordinador y profesores), y en el caso de la observación también 3 tipos de fuentes (aula virtual, el classroom y el blogspot. El procesamiento de datos, se apoya del software “Atlas.ti versión 7.5.4, y se profundiza en los análisis de relación categorial ya comentadas en el numeral anterior.

La información se organizó en seis (6) capítulos. En el Capítulo I, denominado: El planteamiento del problema, se plantea la contextualización del problema objeto de estudio, los objetivos de la investigación y la importancia y justificación. En la contextualización del problema se presenta el tema de la investigación, la investigación en la universidad, la investigación como estrategia de enseñanza, y la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos del PFGEJ de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

El Capítulo II, contempla los referentes teóricos, que comprenden: los antecedentes de la investigación, los fundamentos teóricos y las bases legales. En los fundamentos teóricos se sustenta lo referido a: el docente universitario; el conocimiento pedagógico; la investigación formativa; la enseñanza de los estudios jurídicos, la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos y la enseñanza de los estudios jurídicos desde la UBI “Proyecto” de la UBV. En las bases legales se analiza el tema de investigación formativa desde lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, el Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela, y el Reglamento del Trabajo Especial de Grado de la UBV.

En el Capítulo III, se presenta el marco metodológico de la investigación, allí se establece la naturaleza del estudio, el método de investigación, e contexto, los informantes del estudio, las técnicas de recolección de datos, el diseño y la cientificidad de la observación. En el capítulo IV, se realiza el análisis y la interpretación de la información, primero se estudia la

categoría del docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, y luego la categoría del conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, para cerrar con la triangulación de la información.

En el V capítulo, se efectuó la teorización presentándose los resultados obtenidos en cuanto las categorías analizadas y la visión integradora del conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos del PFGEJ de la UBV Táchira. Finalmente, en el capítulo VI se hizo una síntesis retrospectiva a partir de los hallazgos en las que se destacaron algunas consideraciones concluyentes.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El conocimiento del hombre a lo largo de la historia ha estado relacionada con la investigación. Según el Diccionario de la Real Academia Española, investigar es realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Para Ander-Egg (1992) la investigación es “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (p,57). La investigación es considerada un camino para conocer la realidad, y un procedimiento para conocer verdades parciales.

La investigación es empleada como una alternativa en la resolución de problemas, en este sentido, autores como Montoya y Peláez (2013) explican, que la investigación “es impulsada por la sociedad con el objeto de construir conocimientos nuevos o nuevas aplicaciones” (p. 23). Por lo expuesto se puede afirmar que la investigación es un conjunto de métodos y técnicas de estudio, establecidos con el fin de buscar la verdad ó transformar la realidad, se trata de un modo de construcción de conocimiento para la resolución de problemas.

La actual sociedad del conocimiento destaca la importancia de la investigación en los ámbitos de enseñanza, por ser considerada un procedimiento aceptado por la comunidad científica que sustenta el metódicamente la construcción del saber. En este sentido, la Unesco (1998) en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reafirma la importancia de la generación de conocimientos por medio de la investigación y de propiciar el aprendizaje desde este campo. El empleo de la investigación en la educación, se ha convertido un pilar fundamental para la enseñanza y el aprendizaje.

Históricamente las universidades son los responsables de hacer investigación en el medio científico académico. Sobre el papel de la universidad en la investigación, Montoya y Peláez (2013) destacan “debe cumplir con su misión y su nota característica de ser investigativa de ser científica” (p. 21). En este orden de ideas, explican de la Ossa et al (2012), que la investigación es uno de los objetivos misionales de las universidades, y constituye un elemento de fundamental importancia en el proceso formativo. La investigación científica en la universidad es una de sus funciones principales y debe ser desarrollada durante los procesos de enseñanza aprendizaje.

El desarrollo de la investigación en los programas de formación universitaria, debe construir según Parra (2004) “un principio de acción, que impacte realmente los procesos curriculares de docencia, evaluación y gestión pedagógica” (p. 58), es por eso que actualmente las universidades comienzan a incorporar la investigación en sus programas formativos para que el alumno produzca conocimientos durante el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje.

La investigación en la formación universitaria es necesaria para difundir una cultura científica. Para Von Arcken (2007), todo se trata de una estrategia de iniciación temprana a la vida científica e investigativa, que incide en una cultura investigativa y debe gestarse desde la universidad se gestiona. En este sentido, el autor refiriéndose a los estudiantes de pregrado explica:

(...) se constata la existencia, prácticamente en todas las carreras universitarias, de la formación investigativa, desarrollada mediante una serie de espacios académicos que forman parte de los planes de estudio, donde se proporcionan las bases teóricas, metodológicas y prácticas requeridas, pero no se identifica de la misma manera la existencia de la investigación formativa, entendida como estrategia educativa que se emplea de manera transversal a lo largo de la formación profesional, y que tiene su más concreta expresión en la conformación de los Semilleros de Investigación (p. 62)

Lo antes expuesto plantea una clara diferenciación entre la formación investigativa y la investigación formativa. La investigación formativa, se refiere a esos espacios académicos promovidos para la enseñar de investigación. Entre ellos tenemos los semilleros de investigación. Según Pérez (2012), los semilleros “tienen la finalidad de identificar y captar talentos para la investigación y además pueden ser la base de grupos de investigación” (p. 17). Estos semilleros son programas extracurriculares relacionados con grupos de investigación, donde se promueve la participación del estudiante de pregrado.

En cuanto la investigación formativa, según Miyahira (2009) es enseñar a través de la investigación. En este sentido, Pérez (2012) identifica los seminarios de investigación, como una estrategia a través de la cual las universidades desarrollan la investigación formativa. El seminario es definido por el autor como aquella asignatura que se imparte en pregrado y forma parte del currículum formativo.

En cuanto la desarticulación de los seminarios de investigación con el proceso educativo formal, Pérez (2012) explica que

Cuando un estudiante ingresa al pregrado y cursa la asignatura de metodología de la investigación no logra articular los conocimientos de otras materias, provocando un estado de desequilibrio cognoscitivo, que si el profesor no establece posibles alternativas, predispondrá negativamente al estudiante hacia la asignatura y sus contenidos, inhibiendo los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta forma, el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite la construcción de nuevo conocimiento estará sesgada, limitándose a recibirlo sin cuestionarse si es o no verdadero (p. 16)

En este orden de ideas, podemos establecer que ambas estrategias de investigación formativa, tanto los semilleros como la metodología de investigación, tiene sus críticas pedagógicas. La primera por ser de carácter extracurricular, y la segunda aún y cuando forma parte del currículo, se encuentra desvinculada de las demás unidades curriculares y de la teoría praxis, lo que le impide la construcción de conocimiento integral y su descontexto con la realidad social.

La investigación formativa en la universidad, va más allá del seminario de investigación. Autores como Guzmán y Tamayo (2017) la definen como “la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando el método de investigación, constituyéndose así, como una estrategia pedagógica de carácter docente para el desarrollo del currículo” (p, 1). De acuerdo a lo anterior se concibe la investigación formativa como una estrategia pedagógica que permite a los docentes la reflexión de su práctica pedagógica, y a los estudiantes el desarrollo de sus capacidades investigativas y la construcción del conocimiento con vinculación teórica práctica con el currículo formativo.

Ahora bien, en cuanto al problema fundamental de la investigación en la educación universitaria, según Osorio (2008), se refiere al uso de modelos de enseñanza obsoletos, con estrategias poco innovadoras; anudando al déficit de capital humano calificado, entre otros. Por lo expuesto, se infiere como problemas generales de la investigación en la enseñanza, que los docentes carecen de conocimiento en investigación y conocimientos pedagógicos para la enseñanza de la investigación.

Lo expuesto conlleva según Espinoza (2020) a una enseñanza de la investigación, donde los docentes que imparten cursos de investigación no son investigadores, y su enseñanza se reduce a: conferencias, prácticas, proyectos de investigación y trabajos de grado de los estudiantes, limitando el proceso educativo a una enseñanza expositiva, reproductiva y poco autocrítica, lo que a su vez menoscaba el desarrollo de competencias investigativas.

La carencia de conocimiento pedagógico en investigación por parte de los docentes que desarrollan la enseñanza de la investigación, es parte del problema de este estudio, por lo que se hace necesario analizar sobre el conocimiento pedagógico. El conocimiento pedagógico según Shulman (1986) es aquel que integra tres tipos de conocimientos necesarios para la enseñanza: el conocimiento del contenido, el conocimiento del currículo y el conocimiento pedagógico de contenido. En este sentido se destaca la importancia de lo que se enseña y cómo lo enseña.

En cuanto a las definiciones del conocimiento pedagógico, Garritz & Trinidad (2006) citan en su trabajo las siguientes: La Cochran, De Ruiter y King (1993), quienes se refieren a ella como el entendimiento integrado de las cuatro componentes que posee un profesor: pedagogía, conocimiento temático de la materia, características de los estudiantes y el contexto ambiental del aprendizaje; y la de autores como Veal y MaKinster (1999), los que la consideran como “la habilidad para traducir el contenido temático a un grupo diverso de estudiantes usando estrategias y métodos de instrucción y evaluación múltiples, tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje”. Las concepciones anteriores, conllevan a comprender el conocimiento pedagógico como una integralidad de saberes docentes orientados al proceso de enseñanza aprendizaje.

El conocimiento pedagógico que debe poseer el docente que imparte la investigación informativa, según Montoya (2013) debe estar orientado por una práctica centrada en el currículo, y éste debe estar basado en la solución de problemas, y considerar el método de preguntas. En este orden de ideas, complementa Sánchez (2017), que de forma didáctica y pedagógica se debe articular los conocimientos o principios teóricos científicos con la práctica, así como los métodos de enseñanza aprendizaje: El método dirigido con el método por descubrimiento.

En el método dirigido, el docente de aula proporciona los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de lo que implica una investigación y mediante el método por descubrimiento el alumno con el abordaje directo del tema de manera aplicativa y práctica va reconociendo y reforzando sus conocimientos adquiridos previamente, así como va descubriendo otros que sólo pueden ser logrado de manera operativa cuando el alumno pasa al plano de la acción. De este modo, la investigación formativa emplea una estrategia que promueve la búsqueda, construcción, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Continuando con el estudio del conocimiento pedagógico de investigación formativa, desde los planteamientos establecidos por los autores Pérez (2012), von Arcken (2007), Montoya y Peláez (2013), presentan algunas situaciones que pueden categorizarse como problemas pedagógicos docentes específicos de la investigación formativa. El primer problema a tratar, se refiere a la ausencia de conocimiento en materia de investigación y de la disciplina de formación. En este sentido, autores como Montoya y Peláez (2013) destacan que los docente

(...) deben conocer las reglas del método científico, deben estar familiarizados con las orientaciones epistemológicas e históricas en la construcción de conocimiento en la disciplina, para que puedan orientar a los estudiantes y sobre todo para establecer una relación respetuosa de las posiciones que asuman los estudiantes, que valore sus hallazgos y corrija en forma oportuna errores y deficiencias (p.21).

Por lo antes expuesto, se comprende la necesidad docente, de dominar el conocimiento investigativo (método científico) y el conocimiento de la materia (epistemología e historia del conocimiento de la disciplina). La articulación práctica entre ambos conocimientos es necesaria para poder garantizar la construcción de conocimiento dentro de la disciplina de manera correcta entre los estudiantes.

El segundo problema deriva de la carencia de conocimiento pedagógico del docente, sobre el tema Von Arcken (2007) explica que “así como se puede investigar el método de trabajo, también puede analizarse el contenido que se maneja con tal método” (p. 61). En este punto, es necesario que el docente conozca la investigación formativa como acepción pedagógica, sus estrategias didácticas y prácticas, así como la relación entre método de enseñanza y contenido, estableciendo incluso la pertinencia del método de acuerdo al contexto.

El tercer problema responde a la necesidad de formación en materia curricular, en este sentido Pérez (2012), “Cuando un estudiante ingresa al pregrado y cursa la asignatura de metodología de la investigación no logra articular los conocimientos de otras materias, provocando un estado de desequilibrio cognoscitivo” (p. 16), en este caso, explica el autor que si el profesor no establece posibles alternativas, predispondrá negativamente al estudiante, razón por la cual se hace indispensable que el docente comprenda, el procesos de articulación pedagógica que debe darse entre la investigativa formativa, con el conocimiento de la materia y el currículo de estudio, en el contexto del programa formativo.

La problemática planteada pone al docente, en el escenario de este trabajo como sujeto de estudio, donde se analiza lo qué enseñanza y como enseña, pues si el docente posee el

conocimiento disciplinar del área de formación curricular, el investigativo, y el pedagógico, contará con las herramientas básicas para desarrollar la investigación formativa.

Sobre el tema de lo que se enseña y como se enseña, señala Roca (2017) que el docente “debe tener dominio de la disciplina que enseña porque los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por los contenidos propios de cada disciplina, y al mismo tiempo debe poseer una sólida fundamentación epistemológica de la pedagogía como ciencia” (p.113). Por lo antes expuesto, es importante que el docente conozca de la materia y de pedagógica, a fin de alcanzar un estudio y análisis que le permita desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza.

En cuanto la función pedagógica de la investigación formativa, Restrepo (2003), plantea la diversidad práctica al explicar que “la investigación cuenta con métodos y prácticas de docencia investigativa ensayados por las instituciones y por los docentes universitarios que han demostrado cierta efectividad” (p. 199). En este sentido, la práctica particular de cada docente puede encontrar variantes, a través de las cuales van dando forma a nuevas prácticas pedagógicas, y por ende nuevo conocimiento pedagógico que emerge desde las concepciones y prácticas docentes.

La investigación formativa como estrategia pedagógica en la enseñanza, ha sido empleada en diversas áreas de formación universitaria. En este caso haremos mención a su utilización para la enseñanza de los estudios jurídicos, por lo cual se hace necesario distinguir entre el derecho, lo jurídico, los estudios jurídicos y la enseñanza de los estudios jurídicos.

El derecho es aquel ordenamiento jurídico que regula las relaciones establecidas en una determinada nación o entre Estados. Lo jurídico es más amplio que el derecho, pues comprende el análisis de sus actitudes, ideologías imperantes y función social. Los estudios jurídicos hacen referencia a un proceso permanente de gestión de conocimiento, que permite analizar, investigar, enseñar y aprender todo lo relativo al derecho como sistema social, su marco legal establecido, los valores, principios y reglas de convivencia, que determinan los modelos en torno a los cuales las personas configuran sus conductas y resuelven sus problemas. El conocimiento, análisis, ejercicio, interpretación del derecho, e incluso su posibilidad de transformación es esa integralidad se aborda desde los estudios jurídicos.

El estudio de lo jurídico generalmente tal y como lo plantea Tapia (2017), se realiza partiendo de la distinción entre las teorías tradicionales y las teorías críticas. En este sentido, el autor destaca que las teorías tradicionales asumen la necesidad de una base incuestionable para el

análisis de una realidad determinada, mientras que las teorías críticas, parten del supuesto de una adecuada aproximación a la realidad actual, que debe basarse en una crítica implacable de todo lo existente. La postura tradicional del derecho analiza la realidad social (fenómeno objeto de estudio) desde los dogmas (incuestionables) contenidos en las leyes y normas jurídicas, en contraste a la postura de la crítica jurídica que busca reconstruirla desde su complejidad.

Los Estudios Jurídicos, así como su enseñanza han sido encargados a las instituciones de enseñanza universitaria, como centro de gestión de conocimiento social y técnico. En la universidad, su enseñanza deviene de una práctica docente que también es asumida desde esta clasificación teórica de tradicional - crítica, donde en la mayoría de los casos, se impone una praxis docente marcada de tradicionalismo desde las corrientes del iusnaturalismo y el positivismo jurídico. En este sentido Villamizar (2012) explica que

Si la posición tomada por el profesor descansa de manera exclusiva en el enfoque iuspositivista del Derecho y a esto le agregamos una escasa formación pedagógica, se encuentra que, muchas veces sin percatarse de ello, este solo utiliza la cátedra magistral como recurso didáctico. Y es que esta le facilita la repetición del concepto teórico normativo, pero convierte al estudiante en un mero receptor, que, a la hora de descender al caso particular, no dispone de las competencias adecuadas para solucionar la controversia, por lo menos en forma ajustada a la Norma. (p.149)

Esta posición tradicional de enseñanza de los Estudios Jurídicos que asume el docente, complementa Bonetto (1994), puede ser enfocada desde las corrientes del iusnaturalismo y el positivismo jurídico. El autor explica que el primero es definido como iusnaturalista ó iuspositivista, y en él se establece que por encima de las leyes humanas está el derecho natural; la segunda corriente considera que el derecho comprende el ordenamiento jurídico vigente. En ambas corrientes, pese a su diferencia epistémica se tiene como punto común, ver al abogado como un operador técnico, y por tanto se dedican es a enseñar derecho.

En las corrientes críticas, según Bonetto (1994) “el jurista de oficio no pueda ser visto como operador de las relaciones sociales, ni como manipulador de las estructuras de poder, sino más bien como un respetuoso de principios éticos y realizador técnico de los textos legales” (p.66); también explica el autor que el derecho es una práctica que devela el juego y conflicto social que se expresa en la práctica discursiva, ideológico y de poder; por ello es descriptivo, interpretativo y crítico.

La tradicional de la enseñanza de los Estudios Jurídicos, ha hecho que en su actividad instruccional, el estudiante tenga un rol pasivo, acríico, memorístico, y de

reproducción de conocimiento; en este sentido Witker (1995) explica que desde este modelo “se limita a comunicar al alumno una masa de información enciclopédica” (p. 269), para que la almacene cognitivamente y evoque cuando se le requiera, poniendo en un segundo plano la formación humana e integral del estudiante. La docencia desde esta concepción es ejercida por un docente tradicional, que se apoya en los preceptos de la psicología conductista, impregnada por una filosofía positivista, basada en la común clase magistral, donde los estudiantes la graban, luego la transcriben y en el examen responden según el criterio docente.

Esta realidad de enseñanza del derecho, se impone en gran parte de los centros de formación de abogados, surgen así críticas y dilemas, que hacen necesario repensarla desde la teoría crítica y su sentido de ciencia social. Sobre el tema, Alarcón establece (2017) que “el derecho no puede ser entendido como una ciencia cerrada, éste se constituye como una disciplina cuya base son las relaciones sociales y la conducta humana...” (p. 173). Por tanto, destaca el autor que en la enseñanza de los estudios jurídicos, debemos despojarnos de la concepción del derecho simplemente como un conjunto de normas jurídicas y debemos construir un nuevo concepto que nos permita entenderlo dentro de las distintas dimensiones de la realidad social, por ellos se deben replantear desde nuestro rol docente, nuevas prácticas de enseñanza aprendizaje que permitan de manera holista, percibir el derecho desde la crítica jurídica y el cambio social.

En la contemporaneidad las prácticas emergentes para la enseñanza de los Estudios Jurídicos, ameritan según Villamizar (2012) además de un docente con concepción epistemológica clara desde la teoría crítica, una adecuada formación pedagógica y didáctica, que permita ubicar al estudiante en cada eje temático de su espacio académico, desde una concepción holística, mediante el uso del método y recurso didáctico pertinente; de esta manera el rol docente y su formación pedagógica, juegan un papel clave en los nuevos enfoques de la enseñanza del derecho.

En cuanto la importancia del conocimiento pedagógico por parte del docente de estudios jurídicos, Villamizar (2012) explica que:

Es claro entonces que el desconocimiento del saber pedagógico por parte del docente rompe el punto vital de conexión en la relación enseñanza- aprendizaje, de manera que en forma involuntaria este cae en el uso de prácticas pedagógicas incoherentes con los procesos de formación por competencias que exige el sistema jurídico de hoy. (2012, p. 149)

Por lo antes expuesto, desde esa concepción, es necesario que el docente responsable del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudios jurídicos, posea el conocimiento pedagógico necesario, para impartir una formación coherente con el sistema jurídico.

En este sentido, Witker (1995) propone una pedagogía jurídica que considere la intención de contribuir a una formación integral, capaz de generar transformación social desde esta disciplina. Por ello, la enseñanza de los Estudios Jurídicos debe además de tener una perspectiva social, ser holística, sistémica y con vinculación teórica práctica, tal y como lo plantea (Bocanegra, 2012), cuando explica que la enseñanza teórica y práctica son indispensables y deben utilizarse de manera equilibrada, ya que sería perjudicial para la formación de los estudiantes de derecho, la teoría sin la práctica.

En esta investigación se analizará lo vinculado a los estudios jurídicos, asumiéndola como concepción crítica del derecho y unidad sistémica. En este orden de ideas, se considera los estudios jurídicos como parte de la estructura social, como esa corriente que busca dar el salto de tradicional a lo emergente, a lo crítico, a lo transformador, en aras de contribuir a la reconstrucción de la sociedad con fines de justicia social, es por esto que en su enseñanza se presenta como estrategia la investigación formativa.

En cuanto la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, se convierte en una oportunidad para mejorar el proceso de formación del abogado, sobre este tema, reflexiona Alarcón (2017) plantea que las universidades:

Deben proponer currículos que busquen formar abogados con competencias investigativas que superen al profesional tradicional y sean capaces de reflexionar críticamente sobre el papel social que cumplen en un grupo determinado, los docentes, los investigadores y al programa de Derecho les corresponde articular la investigación jurídica con la sociedad; ya que es indiscutible que la ciencia debe estudiar y resolver problemas, es decir, orientarse al desarrollo social, cultural y económico (p. 207)

Lo antes expuesto, destaca la importancia de la investigación en la formación social del abogado, aunado a que se impulsa la cultura de la investigación tanto en estudiantes como en docentes, y se genera el deseo de obtener nuevos conocimientos y de ponerlos en práctica a través de la soluciones para los problemas sociales.

La estrategia de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, también debe ayudar a superar deficiencias pedagógicas tradicionales en el proceso de formación del abogado. Sobre este punto, Rodríguez (2015) comenta que “su fin es orientar en el sentido de

formar al profesional del abogado, para que se inicie como investigador y afronte la realidad, a otros niveles de formación” (p. 350). En este mismo sentido, el autor explica que se trata de:

(...) una mediación que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser una, implementada para desbloquear la perspectiva positivista, normativista y exegética, que reduce el derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad. (p. 349)

La alternativa de enseñanza de los estudios jurídicos, a través de la investigación formativa, surge con el fin de superar las limitaciones tradicionales y positivistas de la enseñanza, que inciden en la formación del abogado con perspectiva social, un profesional que atienda la problemática social e incluso considere su necesidad de transformación, por ellos es indispensable su enseñanza científica con visión de investigación social.

La investigación formativa actualmente está siendo incluida en algunas universidades, entre ellas en la UBV, quien plantea en su programa formativo el uso de la estrategia de enseñar investigando y de promover en el estudiante una cultura investigativa, que fomente el análisis holístico, la capacidad crítica y la gestión de conocimiento desde el estudio de la realidad social.

El problema en general de la investigación formativa en la enseñanza del derecho, es tal y como lo plantea Guerrero (2016) que “poquísimos, son los abogados que se preparan pedagógicamente para transmitir sus conocimientos jurídicos con la pedagogía que la disciplina requiere” (p. 90), de este modo la carencia de conocimiento pedagógico es uno de los mayores problemas con que se enfrenta la enseñanza de los estudios jurídicos, más aún cuando se trata de un conocimiento pedagógico específico, como es el caso de la investigación formativa.

En la UBV, según el programa curricular de formación del PFGEJ (2006) la enseñanza de los estudios jurídicos se orienta “por principios de formación integral, flexibilidad e integración de saberes, articulación entre docencia, investigación formativa e interacción socio comunitaria” (p. 3). En cuanto al área curricular “Proyecto” explica el documento que se trata de una unidad básica integradora del plan de formación, que debe relacionarse con las demás unidades curriculares, por ello debe desarrollarse el currículo de un modo flexible, permitiendo que la investigación formativa sea el eje fundamental para desarrollar sus contenidos de forma contextualizada con sus contenidos en virtud de la realidad.

Respecto al docente de la unidad básica integradora “Proyecto”, enfatiza el programa curricular de formación del PFGEJ (2006) que debe combinar la necesidad formativa de contenidos con la posibilidad de ajustar la formación a las inquietudes de los estudiantes, a los contenidos de las unidades curriculares y considerar las necesidades sociales objeto de estudio investigativo. Esta responsabilidad académica en materia de investigación formativa, amerita de un docente con un conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos.

Ahora bien, las actividades de indagación realizadas por la investigadora en la UBV (2019), a través de conversaciones con docentes de “Proyecto”, revela las necesidades de un docente que tenga conocimientos del componente jurídico, de investigación e investigación formativa. El equipo docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, está constituido por seis (6) docentes, con el siguiente perfil profesional: dos (02) abogados; un (01) politólogo; un (01) licenciado en educación; un (01) licenciado en geografía, y un (01) un ingeniero en informática, de los cuales todos cursaron estudios de postgrado. Analizando lo planteado, se develan carencias formativas en cuanto a:

- a) Conocimiento Jurídico: Se observan, que sólo 2 de los miembros del equipo docente que enseñan estudios jurídicos desde “proyecto” son abogados.
- b) Conocimiento Pedagógico: La concepción pedagógica de la UBV, es novedosa para los profesores, quienes fueron formados en sus casas de estudios desde concepciones diferentes. Es poco el conocimiento que poseen los docentes sobre los postulados pedagógicos orientadores de la práctica académica en la universidad, es decir sobre: educación emancipadora, pedagógica crítica, e investigación formativa.
- c) Conocimiento de Investigación Formativa: Aún y cuando todos tienen estudios de postgrado, y han realizado investigaciones, pocos conocen sobre la investigación formativa como estrategia de enseñanza, y es esta es su primera y única experiencia de enseñanza a través de la investigación.

En este mismo sentido, la investigadora quien es docente de la institución en la que se va a realizar la investigación, ha apreciado que existen insuficiencias de conocimiento pedagógico, por parte de los docentes de la unidad curricular “Proyecto”; poco conocen de investigación formativa y del empleo de esta estrategia en la enseñanza de los estudios jurídicos.

Por lo expuesto, se puede establecer que el docente de proyecto posee poco conocimiento pedagógico de investigación formativa para enseñar estudios jurídicos desde la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV, razón por la cual se plantea la siguiente interrogante:

¿Qué aportes teóricos se pueden realizar al conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira?

De esta interrogante, se derivaron otras más específicas que ayudan a orientar el proceso de investigación, entre ellas tenemos:

¿Qué conocimiento pedagógico poseen los docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira?

¿Cuál es el conocimiento de investigación formativa que emerge desde las concepciones de los docentes de “Proyecto”?

¿Es posible construir aportes epistemológicos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos a partir de los hallazgos de la realidad estudiada?

Las interrogantes anteriores nos permiten plantear los siguientes objetivos de la investigación.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.

Objetivos Específicos

- 1.- Caracterizar el conocimiento pedagógico que poseen los docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.
- 2.- Analizar desde las concepciones docentes el conocimiento de investigación formativa.

3.- Construir aportes sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV a partir de los hallazgos de la realidad estudiada.

Justificación de la Investigación

En cuanto la justificación de la investigación, el estudio se corresponde a una necesidad de conocimiento pedagógico de investigación formativa en los docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. En este sentido Escalante (2015) destacando la pertinencia e innovación de estos estudios plantea que

(...) no es común que los abogados se propongan investigar y menos profundizar sobre problemas relacionados con la educación jurídica, la pedagogía o la enseñanza del derecho, ya no desde investigaciones externas al acto educativo, sino desde la acción en el aula de clases, desde el punto de vista interno y reflexivo del acto educativo, por lo que es un campo que apenas se empieza a explorar (p. 18).

Lo novedoso de la investigación repercute no solo en el tema del conocimiento pedagógico de la enseñanza de los estudios, sino en la investigación formativa como estrategia de enseñanza en la enseñanza de los estudios jurídicos, práctica innovadora en la formación del abogado.

La importancia de la investigación se centra en la construcción de conocimiento pedagógico de investigación formativa desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. El conocer lo que piensan, analizan y reflexionan los docentes proyecto de estudios jurídicos sobre la investigación formativa, permitirá como resultado construir concepciones teóricas epistemológicas, que una vez socializadas con la universidad y los docentes, incidirá en su conocimiento pedagógico, y por ende en una mejora de la práctica académica investigativa

En cuanto los aportes de la investigación sobre el tema del conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, tenemos aportes teórico que emergen de las concepciones de los profesores de proyecto, en este sentido: se caracteriza el conocimiento pedagógico y se analiza el conocimiento de investigación formativa, para luego construir aportes epistemológicos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en el contexto de la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV.

En este orden de ideas, también se destaca la construcción de un sistema categorial que devela las categorías y dimensiones que permiten construir los aportes al conocimiento

pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos. Las dimensiones emergentes por cada uno de los informantes permiten visualizar e integrar diferentes concepciones adquiridas por los docentes, que confluyen producto de sus conocimientos e incluso su práctica docente.

El estudio, mediante la reconstrucción teórica, también permite ver el conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, como una categoría compuesta, integrada por: el conocimiento pedagógico, la investigación formativa, y la enseñanza del derecho.

En lo práctico, la construcción teórica podrá ser socializada con los profesores de proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira, con el fin de promover su estudio, y la reconstrucción de su conocimiento pedagógico de investigación formativa, lo que se incidirá en la mejora de su práctica docente. Los resultados de la investigación también podrán ser insumo de análisis por parte de la coordinación académica y los docentes de proyecto, quienes podrán apoyarse en su estudio, realizar intercambios de saberes de proyecto, la elaboración de políticas académicas, transformaciones curriculares y el diseño de cursos de formación docente.

En lo investigativo se convierte en un referente para futuras investigaciones relacionadas al tema del conocimiento pedagógico y de investigación formativa, y consolida la línea de investigación referida al conocimiento pedagógico en la universidad, dando fundamento incluso para la creación de la línea de investigación de conocimiento pedagógico de investigación formativa.

En lo institucional, los resultados y aportes teóricos obtenidos pueden incluso transversalizarse a los demás programas de formación de grado de la UBV, que desde su currículo desarrollen la investigación formativa. Contextualizando el trabajo con el PFGEJ de la UBV Táchira, contribuye a la creación y el fortalecimiento de dicha línea de investigación del conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos.

En lo pedagógico, presenta la investigación formativa como una estrategia de enseñanza, que puede ser empleada transdisciplinariamente, en diferentes áreas de formación en la educación universitaria en pre grado, mostrando su importancia práctica para la construcción del conocimiento desde la realidad social. Así mismo, presenta la alternativa de incorporarla curricularmente, mediante unidades curriculares o unidades básicas de integración que

transversalizan las demás áreas de conocimiento, trascendiendo la visión de formación extracurricular de la investigación a través de seminarios y semilleros.

En lo social, se espera que los aportes teóricos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa, incidan en una práctica socio académica del PFGEJ de la UBV y que permita mejorar el estudio de las problemáticas sociales y la transformación de la realidad con la participación social. Finalmente, este estudio se plantea como parte de la continuidad investigativa de la autora, quien desde el 2006, además de docente, ha sido colaboradora de investigaciones que estudian el conocimiento pedagógico de los docentes del PFGEJ de la UBV Táchira, y organizadora administrativa y académica de la UBI “Proyecto”, lo que le otorga pertinencia y operatividad a la investigación, ya que cuenta con el apoyo institucional y el libre acceso a las fuentes de información.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

CAPITULO II

REFERENTES TEORICOS

En este capítulo, se presentan los antecedentes, los fundamentos teóricos y las bases legales. Entre los fundamentos teóricos se analiza: el docente universitario, el conocimiento pedagógico, la investigación formativa, el conocimiento pedagógico de la investigación formativa, los estudios jurídicos y su enseñanza, el conocimiento pedagógico de la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos y la enseñanza de los estudios jurídicos desde la UBI “Proyecto” de la UBV.

Antecedentes de la Investigación

El análisis de las investigaciones previas, es importante durante el proceso de este estudio. En esta fase se presentan las investigaciones, que se relacionan y aportan al objeto de este trabajo, considerando las siguientes categorías de conocimiento: Investigación Formativa en la enseñanza de los Estudios Jurídicos. En el presente caso se reseña investigaciones sobre investigación formativa e investigación formativa en la enseñanza del derecho.

El trabajo realizado por Velandia (2021) en su tesis doctoral titulada: La Investigación Formativa a través de la Sistematización de Experiencias en Ambientes Ulearning. Se desarrolla una investigación cuyo propósito fundamental es el análisis contextual, el diseño, la ejecución y la evaluación de un programa de formación en investigación educativa, que permita resignificar el papel del maestro-investigador a través de su ejercicio investigativo, que trascienda a la producción de nuevo conocimiento al servicio de la comunidad académica y su sentido.

Los objetivos del programa son planteados según las siguientes fases: Fase 1. Análisis del Contexto: Analizar el entorno educativo, que conlleve a reconocer necesidades y oportunidades de los procesos de investigación formativa; Fase 2. Diseño del Programa: Diseñar, construir y validar un plan estratégico para el desarrollo de actividades y evaluación de la formación investigativa; Fase 3. Implementación del Programa: Implementar la estrategia para la sistematización de experiencias en el proceso de formación en investigación educativa a través de tecnologías; Fase 4. Evaluación: Valorar los procesos de formación en investigación educativa a través de la sistematización de experiencias en ambientes ubicuos de aprendizaje.

El desarrollo de la investigación, se fundamentó epistemológicamente desde el construccionismo social, tomando elementos de este enfoque: desde su relación con el objeto de estudio, su naturaleza, el proceder del investigador y los participantes como sujetos cognoscentes, la solución de problemas concretos y la mejora de programas sociales, el análisis de la información recopilada desde características cualitativas y cuantitativas, y la divulgación de hallazgos sobre toma de decisiones como parte de la construcción de políticas sociales y educativas. En el método confluyen: la metodología de la investigación cualitativa, la evaluación investigativa y la metodología del diseño, aplicación y evaluación de programas.

Entre los resultados obtenidos tenemos la experiencia y la sistematización obtenida, la cual aporta conocimiento a la problemática de estudio asociada a los procesos de investigación formativa, a nivel pedagógico, curricular y tecnológico en la Educación universitaria. También se destaca lo positivo de incorporar consideraciones éticas de manera transversal durante todo el proceso de sistematización de experiencias, relacionadas con el respeto por el entorno, el beneficio social, derechos de investigadores, derechos de los participantes, entre otros.

La contribución del trabajo al presente estudio, además de permitir conocer la experiencia de formación investigativa desarrollada, permitió relacionar y diferenciar conceptos entre la investigación, la formación investigativa y la investigación formativa; así como develar su beneficio social.

La tesis doctoral de Torres (2019), denominada: Enfoque de Evaluación por Competencias en el desarrollo de la Investigación Formativa del Aprendizaje de Laboratorio de Física 1 en los estudiantes del Primer Año de la Facultad de Ciencias Naturales y Formales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, fue un estudio realizado en Perú que se plantea como objetivo principal: determinar la influencia del Enfoque de Evaluación por Competencias en el desarrollo de la Investigación Formativa del Aprendizaje de Laboratorio de Física 1 en los estudiantes del Primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Formales (escuelas profesionales de: Física y Química) de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Su hipótesis general es que: El enfoque de evaluación por competencias tiene una influencia positiva en el desarrollo de la investigación formativa de laboratorio de física 1, así también en física 2 y las demás físicas básicas, logrando un nivel significativo en las diferentes competencias y niveles óptimos en el aprendizaje de los estudiantes del primer año de la facultad

de ciencias naturales (Escuelas Profesionales de: Física y Química) de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa entre 2017- 2018.

El método utilizado fue el no experimental; siendo el nivel de investigación básico científico; cuyo tipo de investigación es de tipo descriptivo correlativo. La técnica utilizada es de observación, teniendo como instrumento la ficha de observación, con una población conformada por el total de 85 estudiantes del Primer año de las Escuela Profesional de Física y química entre los años de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Entre los resultados, además de dar aportes teóricos investigativos sobre la investigación formativa, se establece que efectivamente el enfoque de evaluación por competencias, tiene una influencia positiva en el desarrollo de la Investigación Formativa de Laboratorio de Física. También se determinó que si se aplica la investigación formativa de manera complementaria en el laboratorio, desde los primeros años de estudios, se tendrán mejores resultados.

Finalmente, se plantea una propuesta para complementar el desarrollo de la investigación formativa del aprendizaje de laboratorio de física, donde el objetivo general es desarrollar un proyecto de investigación científica bajo la asesoría del profesor, cuyo núcleo temático sea la aplicación del método científico, lo que garantiza un mejor enfoque de evaluación por competencias de las ciencias naturales - físicas, en los estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Formales de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Esta investigación se convierte en un referente importante para este trabajo por cuanto, además de presentar sustento teórico sobre investigación formativa, en su propuesta presenta como la investigación contribuye al aprendizaje significativo y a la consolidación de la investigación científica.

El investigador Alarcón (2017) en su tesis doctoral titulada: La investigación en la enseñanza del derecho (1992-2014) - Caso programa de derecho de la Universidad de Cartagena, realiza un estudio del Programa de Derecho de la Universidad de Cartagena, con sede en Cartagena, Colombia. El trabajo se plantea como una oportunidad para reconocer la investigación como herramienta para la construcción del conocimiento de los aspirantes a ser profesionales del derecho.

En ella se busca como objetivo general, analizar los cambios en la enseñanza del Derecho, con la inclusión del componente investigativo, en los planes de estudio del programa de Derecho de la Universidad de Cartagena entre los años 1992 y 2014; y como objetivos

específicos: Estudiar la regulación y de los cambios normativos nacionales e institucionales, para la inclusión de un componente investigativo de los planes de estudios; Identificar la percepción de los docentes sobre las directrices institucionales actuales de la investigación, como componente para la formación de abogados; Determinar el papel desempeñado por los docentes para fortalecer la formación investigativa en el programa de Derecho y; Evidenciar los cambios en el programa de Derecho por propuestas relacionadas con la investigación.

La metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación está basada en un modelo de corte cualitativo, con desarrollo descriptivo y análisis de datos; lógica descriptiva, por cuanto existe la intención de detallar el papel que cumple la investigación en la formación de abogados y a su vez, medir las variables que lo determinan. En cuanto al diseño de investigación, utilizado para la investigación, ha sido no experimental, trasversal y correlacional. Las técnicas de recolección de información empleadas fueron: la entrevista abierta a profundidad, y el análisis de documentos.

Los resultados de la investigación realizan importantes aportes al investigador, a la universidad, al programa, a la formación de docentes y operadores jurídicos en Colombia y la Comunidad académica, en general ya que evidencia desde la experiencia que la enseñanza de la investigación en el Programa de Derecho instaura un modelo pedagógico interestructurante, donde maestro-estudiante participa activamente en una dialéctica de construcción del conocimiento. En el trabajo, se convierte en un referente importante, ya que aporta referentes teóricos sobre investigación formativa, en el marco del diseño y desarrollo curricular de la enseñanza del derecho. También abre el camino a otros estudios a realizarse en la sublínea de la enseñanza del derecho.

El estudio de este trabajo, se relaciona con la presente investigación por presentar la investigación formativa en el contexto de formación del abogado, y cómo ha sido su incorporación curricular. En este sentido, presenta parte de la experiencia de los docentes de la Universidad de Cartagena, y su papel en la enseñanza de la formación investigativa. En cuanto la teoría aporta sobre el tema de la investigación en las ciencias sociales y su enfoque para la enseñanza del derecho.

Fundamentos Teóricos

El Docente Universitario

La educación es de gran importancia en los procesos de desarrollo de la sociedad y la humanidad a lo largo de la historia. A través de ella, se han dado procesos de culturización y transformación; En este sentido Alvarado (2013), se refiere a la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas, en la cual retoma sentido la identidad y se reflexiona sobre la cultura, con fundamentos éticos y políticos que contribuyen a resolver problemas educativos y sociales. El proceso educativo se convierte en un ente de construcción cultural, que sintetiza las exigencias sociales y laborales, los cambios del desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que se corresponde como política.

En este proceso, el docente se convierte en un actor social, cuya función no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica ser participantes en procesos de construcción, reconstrucción de conocimiento y actividad social, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

El docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura y propiciador del proceso educativo, el cual según lo planteado por Vigotsky (2015), debe ser responsable de planificar y organizar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. El quehacer pedagógico, se ha convertido en centro de atención de investigadores, constituyéndose uno de los aspectos más importantes de la sociedad.

El docente universitario es un profesional que presta cumple en la universidad, funciones en los ámbitos de la docencia investigación y extensión; se le considera también como un intelectual envuelto en la creación y difusión de saberes científicos, tecnológicos y culturales. La práctica docente, para Restrepo (2010), es el ejercicio permanente del docente, en el que se hacen presentes modos de ser, de identidad y los modos de acción cotidiana en los cuales se configuran formas particulares de hacer en la enseñanza. Según García et al (2008) es una actividad dinámica y reflexiva, es un proceso de interacción en el cual se hace presente el pensamiento didáctico del profesor y la reflexión sobre la misma práctica. Su labor trasciende la transmisión o repetición de informaciones suministradas en los espacios educativos, convirtiéndose en una práctica reflexiva.

En este sentido, autores como Imbernón (2000), Díaz (2006), Gómez-Agudelo (2008), Steiman (2008), Giné (2009), Tinajero (2011) y Menéndez y Sánchez (2013), refieren a la práctica

reflexiva, como un componente importante de la docencia universitaria. Establecen la importancia de racionalizar la práctica docente a través de la reflexión pedagógica para su comprensión y desarrollo. Para Londoño (2015)

La Docencia universitaria como práctica reflexiva, como una práctica del maestro que se construye no desde un ejercicio instrumental, sino desde un proceso reflexivo que cualifica y posibilita la proyección del mismo. Detrás de ello se destaca un reconocimiento a los saberes que construyen los profesores, a las posibilidades de dichos saberes de comportar un carácter pedagógico y desde allí a las posibilidades de comprensión o construcción de una pedagogía universitaria (p. 71)

La reflexión de los docentes conlleva a la posible innovación educativa; la reflexión crítica y creatividad del docente, ayuda a afrontar igualmente los nuevos desafíos de la universidad del siglo XXI. La reflexión es un aspecto fundamental en los procesos de gestión de conocimiento pedagógico docente en la universidad.

La pedagogía en la universidad, tal y como lo planea Vargas (2010) puede ser pensada “como un campo en construcción sobre el cual se pueden analizar y comprender los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las profesiones, pero especialmente el lugar donde la enseñanza universitaria en acción puede ser revisada y reconstruida” (p. 14). Toda esta reflexión docente, contribuye en su construcción del conocimiento pedagógico.

El Conocimiento Pedagógico

El conocimiento sobre el qué y cómo se enseña el docente es el conocimiento pedagógico, así lo afirma Garritz (2013) cuando establece que “es un atributo personal del profesor, que considera dos aspectos: el conocimiento básico de un tema y cómo lo enseña en acción”. Desde lo planteado por el autor, este conocimiento es producto del razonamiento, la planeación para enseñarlo y la forma de enseñar un particular tema, en una forma particular.

Desde una concepción profesional, para Tardif (2004), el conocimiento pedagógico hace referencia a los saberes profesionales de los profesores universitarios, los cuales son fruto de diversas fuentes como: la cultura personal del profesor, su historia de vida, su cultura escolar

anterior, los conocimientos disciplinares adquiridos en la universidad, al igual que los conocimientos didácticos y pedagógicos surgidos de su formación profesional.

El conocimiento pedagógico según Zabalza (2005), es el saber profesional de los profesores, sus conocimientos prácticos, sus perspectivas ideológicas y las concepciones conscientes e inconscientes de los profesores sobre su docencia universitaria. Esta amplia concepción integra el saber y su práctica profesional, con la cosmovisión docente en el contexto de enseñanza.

El Conocimiento Pedagógico desde la línea de investigación seguida por Shulman (2005) es conocida como “Pedagogical Content Knowledge”, cuya traducción en español es Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPC). Shulman (2005) en un primer acercamiento investigativo indica “los conocimientos que debe dominar el profesor son: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular”, estableciendo que el conocimiento pedagógico está integrado por tres (03) categorías de conocimiento, posteriormente las amplias a siete categorías, las cuales se presentan a continuación:

1. Conocimiento del contenido;
2. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
3. Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
4. Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características;
6. Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

En complemento a esta categorización, Grossman et al (2005) exploran la categoría de conocimiento de contenido, el cual es llamado también conocimiento de la materia, y establecen que hay cuatro (04) dimensiones de conocimiento que la integran, a saber: el conocimiento de contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia.

El conocimiento del contenido, se refiere a la "materia" de una disciplina: información objetiva, organización de principios, conceptos centrales. Para aprender a enseñar debe ser conceptualizado la materia, cómo aprender más acerca de ella y cómo comunicar ese conocimiento. Lo expuesto destaca la importancia de la formación docente y su carácter permanente, ya que como docentes debemos desarrollar la habilidad para adquirir nuevo conocimiento.

Las estructuras sustantivas, son definidas como los paradigmas o marcos en una disciplina que guían el foco de indagación, dictando, en muchas formas, las cuestiones que los investigadores preguntan y las direcciones que proponen. Esta estructura se corresponde con la cosmovisión consciente o inconsciente que posee el docente sobre la materia objeto de conocimiento, y que influye en sus decisiones pedagógicas de cómo enseñar.

Las estructuras sintácticas son los medios por los que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad. Los profesores a quienes falta el conocimiento de las estructuras sintácticas de la materia fallan en incorporar ese aspecto de la disciplina a su currículum. En este sentido es necesario que el profesor entienda su responsabilidad actualizado en el campo científico del saber que enseña.

En cuanto a las creencias de los profesores acerca de la materia, estas deben ser investigadas, ya que frecuentemente los profesores tratan sus creencias como conocimiento, y éstas afectan poderosamente a su enseñanza. Es importante que en las investigaciones pedagógicas se dé la oportunidad de que los profesores identifiquen y revisen sus creencias, el origen de ellas y su influencia en su práctica docente, de no hacerse de ese modo, esas creencias permanecerán como un poderoso tamiz a través del cual los profesores filtrarán toda nueva información.

El cómo influye el conocimiento docente en proceso de enseñanza es planteado por Grossman, et al (2005), quienes explican que “el conocimiento de la materia por los profesores afectaba a la vez al contenido y al proceso de la instrucción, influyendo a la vez en lo que los

profesores enseñan y en cómo lo enseñan.” (2005, p. 8). El qué enseñan y cómo enseñan los docentes forma parte de su conocimiento pedagógico.

El conocimiento pedagógico del profesor y su construcción forma parte de su formación pedagógica, siendo esta la orientadora de la práctica docente. La práctica docente desde los postulados de Flórez (2005) es toda la estrategia de enseñanza empleada por el docente en el proceso de formación, e implica una secuencia ordenada de acciones en el aula. Esta práctica, es producto del conocimiento pedagógico del docente.

La Investigación Formativa

La investigación se entiende como la búsqueda metódica del conocimiento. Se destaca la importancia de la investigación para las universidades como centros generadores y difusores del saber. Para Restrepo (2003) la investigación universitaria “es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares” (p. 197). La investigación es un medio de construcción de conocimiento.

Sobre el tema de la investigación en la universidad, Tapia et al (2017), esbozan una diferenciación entre la “Formación Investigativa” y la “Investigación Formativa”, centrada en los sujetos, en la cual la primera refiere al docente por ser el responsable de hacer investigación y la segunda es propia de los aprendizajes de los estudiantes en su proceso de formación.

En contraste a estos planteamientos que diferencian entre la formación investigativa e investigación formativa, basada en el sujeto (docente- estudiante), aparece von Arcken (2007), quien afirma que tanto los estudiantes como los profesores si son sujetos de expresiones investigativas en las universidades. Este autor desarrolla el plano relacional entre la “Formación Investigativa” y la “Investigación Formativa” basado en la función del estudiante, y establece que la diferenciación está es en el contenido, es decir, en el primero se refiere a la formación en investigación (aprender a investigar), y en el segundo se concibe la investigación como un proceso de formación (aprender investigando).

La investigación formativa para (Pérez, 1999; Osses et al., 2006) tiene dos características fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, y los agentes investigadores son estudiantes. La investigación en la universidad es desarrollada por los estudiantes, según Restrepo (2003) y Pérez (2012) como parte de su proceso formación de

pregrado y de postgrado. Según lo expuesto, la investigación formativa puede ser desarrollada tanto por docentes como por estudiantes.

El desarrollo de la investigación formativa en la educación desde la visión de (Pérez y Osses, 2015) es un proceso de enseñanza orientado por los docentes desde las aulas, quienes promuevan el desarrollo de la investigación por parte de sus estudiantes. En este mismo sentido, Restrepo (2003) la define como:

(...) aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje (p. 197)

Por lo antes expuesto, se puede entender que la investigación formativa es una estrategia de enseñanza aprendizaje que actualmente se está asumiendo en las universidades, con el fin de enseñar investigando y de promover en el estudiante una cultura investigativa, que fomente el análisis holístico, la capacidad crítica y la gestión de conocimiento desde el estudio de la realidad social.

En este orden de ideas, para Rojas (2020) la investigación formativa es una estrategia de tipo pedagógico, con la que se busca dar solución a una problemática, con la mediación de un docente y la participación activa de estudiantes que se encargan de formular preguntas a partir de una situación inicial. Ríos et al (2010) explica que la investigación formativa se enmarca dentro de la corriente pedagógica del constructivismo, a través de la cual se busca estimular el aprendizaje, fomentar la reflexión del proceso investigativo y promover una cultura investigativa. La investigación formativa entonces, se considera una estrategia pedagógica que contribuye a la construcción del conocimiento.

En cuanto las prácticas innovadoras de investigación formativa, se relaciona con nuevos enfoques didácticos – pedagógicos, sobre este tema Restrepo (2003) logra sintetizar tres acepciones, entre las que distingue: (1) La investigación exploratoria, (2) Formación en y para la investigación, (3) Investigación para la transformación en la acción o práctica.

Del análisis de sus postulados se infiere que la primera acepción se orienta hacia una investigación documental exploratoria sobre un tema específico, y la segunda acepción de formación en y para la investigación, prioriza el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes, e incluye la investigación teórica documental, y la revisión de casos, entre otros enfoques prácticos, sin embargo, aquí el estudiante no concreta un proyecto de investigación.

En este enfoque, Restrepo (2003) identifica como estrategias pedagógicas, que pueden emplear las siguientes: los cursos de investigación, la docencia investigativa y la tesis de grado. En los cursos se realizan prácticas y mini proyectos para aprender investigando. En la docencia investigativa se sigue el método científico, el aprendizaje basado en problemas, el seminario alemán, el estudio de casos, el método de proyectos, y otros. Las tesis de grado sintetizan la investigación y el aprendizaje al igual que los ensayos teóricos, y la participación en proyectos institucionales. Estas estrategias son solo enunciativas, no agotan otras posibilidades en el contexto de la pedagogía de la investigación.

La tercera acepción de la investigación formativa, planteada como investigación para la transformación en la acción, según Restrepo (2003) tiene dos (02) dos aspectos fundamentales: El primero denota, que desde este enfoque el estudiante si puede realizar investigación, y el segundo aspecto, considera desde su práctica la consolidación de un proyecto de investigación con miras de intervención. A continuación, cuadro uno (01), correspondiente al resumen de las tres acepciones didácticas - pedagógicas, que se vienen desarrollando desde la investigación formativa, según los planteamientos de Restrepo (2003).

RESUMEN DE LAS ACEPCIONES DIDÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA SEGÚN RESTREPO		
INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA	FORMACIÓN EN Y PARA LA INVESTIGACIÓN	INVESTIGACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN EN LA ACCIÓN O PRÁCTICA
<p>Una primera acepción es la de investigación formativa la búsqueda de necesidades, problemas, e hipótesis para estructurar proyectos de investigación cuando éstos no tienen claros ni unas ni otros.</p> <p>Se trata de una investigación exploratoria cuyo propósito es llevar a cabo un sondeo en artículos, documentos, e investigaciones, para plantear problemas o explicaciones tentativas de los mismos.</p> <p>Se orienta hacia la investigación documental exploratoria sobre un tema específico.</p>	<p>Una segunda acepción del término es la de “formar” en y para la investigación. No es necesario se concrete un proyecto de investigación.</p> <p>Entre las estrategias pedagógicas tenemos: los cursos de investigación, los mini proyectos, la docencia investigativa (Aprendizaje Basado en Problemas, solución de problemas, Seminario Alemán, estudio de casos, el método de proyectos, y otros); las tesis de grado; ensayo teórico; y la participación en proyectos institucionales de investigación.</p> <p>Estas aplicaciones no agotan otras estrategias pedagógicas de la</p>	<p>La función de esta acepción de investigación formativa es la de dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, mientras una u otro están siendo llevados a cabo.</p> <p>Tal formación se refiere a veces a sujetos (estudiantes) que son preparados para comprender y adelantar investigación científica.</p> <p>Su práctica considera la estructuración o refinamiento de proyectos de investigación, y la formación o transformación positiva de un programa o práctica durante la realización de uno u otra, como en el caso de la investigación-acción.</p>

	investigación.	
--	----------------	--

Ahora bien, continuando con el estudio de la investigación formativa, es de destacar, que es esta última acepción referida a la investigación para la transformación en la acción o práctica, en la que se centra el presente trabajo, aunque es innegable considerar la importancia práctica de las estrategias didácticas de las demás acepciones. Por lo que se considera, que las estrategias didácticas de las otras concepciones son incluyentes y necesarias en la investigación para la transformación en la acción o práctica, y es ésta la posición que asume el investigador.

Seguidamente, teniendo clara la concepción de la investigación formativa por el investigador y su definición genérica sustentada en el enfoque de transformación en la acción, se hace necesario revisar otras tendencias conceptuales que definen la investigación formativa, considerando las funciones del docente universitario, a saber: Docencia, Investigación y Extensión.

Desde esta mirada, se considera la investigación formativa como una oportunidad para generar sinergia y articulación entre ellas. En este sentido, por un lado Restrepo (2007) se refiere a la investigación formativa como un proceso de integración de las funciones de docencia e investigación; por el otro, tenemos a Tapia y Otros (2018) quien la proyecta como un proceso de

Cuadro 1. Acepciones Didácticas Pedagógicas de la Investigación Formativa.
--

articulación entre la docencia - investigación -extensión.

Las concepciones expuestas, son consideradas en el presente trabajo, el cual se enfoca en la investigación formativa como proceso de integración de docencia -investigación, tal como plantea Restrepo (2007), aclarándose que esta mirada no implica estar en contra, de aquella que la concibe como integración de las funciones de docencia - investigación – extensión, por el contrario se considera acertada, sin embargo nuestro objeto de investigación está orientada al conocimiento pedagógico que sobre investigación formativa posee el profesor de proyecto, por lo se delimita para su estudio el análisis de la función docencia - investigación, su articulación y por ende su praxis práctica pedagógica.

En cuanto la investigación formativa y su dimensión Pedagógica, se plantea como una estrategia de enseñanza – aprendizaje. Autores como Montoya y Peláez (2013), Jiménez (2006), Ordoñez (2017), Rodríguez (2015), Hernández (2018) y Sánchez (2017), la definen de diversas formas, coincidiendo en que es una estrategia pedagógica, que puede implementarse desde un programa formativo con enfoque curricular, desarrollado por profesores y estudiantes, donde se emplea la investigación en forma didáctica para: articular la teórica práctica, para aprender investigando, promover el pensamiento crítico trasformador, y construir conocimiento integral desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Seguidamente, cuadro dos (02) correspondiente al resumen teórico conceptual de la investigación formativa como práctica pedagógica según los autores mencionados.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA CONCEBIDA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
Montoya y Peláez	El concepto de investigación formativa se usa para referirse a la capacidad que deben adquirir los estudiantes y profesores para emplear los métodos de investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje.
Jiménez	Se entiende como actividad vinculada a la práctica pedagógica y desde el enfoque curricular, orientada a estructurar actitudes y habilidades investigativas en los estudiantes, lo cual se facilita desde la construcción de ensayos, análisis de problemas, estudios de caso, y desde el mismo proceso pedagógico de trabajo dentro y fuera del aula, potenciando la estrategia metodológica que ofrece la política de créditos académicos.
Ordoñez	En este sentido se busca desarrollar las habilidades investigativas que deben evidenciarse a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, como algo habitual tanto para estudiantes como para docentes, hasta el término de la profesión, ya que esta formación permitirá concluir con éxito el trabajo de titulación.

Rodríguez	La investigación como proceso de formación es un proceso de elaboración de saberes que emanan de la reflexión sistemática, producto de la relación directa entre la teoría y la experiencia pedagógica, tanto por parte del estudiante como del maestro gestor, del orientador del aprendizaje, de la institución educativa y de la comunidad en general.
Hernández	Si la investigación formativa se considera como una estrategia pedagógica, ésta tiene un tinte claramente constructivista, ya que asume la participación activa del estudiante y el docente en el desarrollo de procesos contextualizados, llevando el mundo teórico a la confrontación cotidiana con la realidad.
Sánchez	La investigación formativa constituye la forma más didáctica y pedagógica de articular los conocimientos con la práctica, así mismo es la forma más operativa de articular dos grandes métodos de enseñanza aprendizaje: El método dirigido con el método por descubrimiento. Mediante el primero el docente proporciona al alumno conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de investigación y mediante el segundo el alumno reconoce, refuerza y descubre conocimientos.

Cuadro 2. Resumen conceptual de la “Investigación Formativa” como práctica pedagógica

Del resumen conceptual planteado en la tabla, se puede concebir la investigación formativa, como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en aprender investigando, gestionando conocimiento desde la realidad social para su transformación. Su incorporación y práctica docente en el sistema de enseñanza formal, debe considerar las características siguientes: es una estrategia de enseñanza aprendizaje; promueve: la participación activa, el pensamiento crítico transformador, el análisis holístico, la reflexión sistémica; gestiona conocimiento desde la realidad social; vincula: la teoría con la práctica; considera los postulados de la teoría de la complejidad y el constructivismo; articula el método dirigido con el método de descubrimiento; su currículo formativo es transversal; considera la inter y transdisciplinariedad; fomenta la cultura investigativa; desarrolla capacidades de: investigación documental, método de proyectos investigación; e integra las funciones docentes: docencia, investigación y extensión, promueve la transformación social.

En cuanto las limitaciones prácticas de la investigación formativa, Sánchez (2017), menciona que: el estudiante no logra hacer investigación, ya que la práctica no tiene la rigurosidad científica necesaria; la experiencia académica se circunscribe a una investigación exploratoria, y el tiempo de ejecución de las prácticas investigativa es corto considerando los

tiempos académicos. Estas realidades establecidas, deben ser examinadas y superadas al momento de desarrollar con nuevas prácticas de investigación formativas desde las universidades.

A los argumentos anteriores, se suma la visión prospectiva de Jiménez (2006), quien desde su experiencia universitaria en la facultad de derecho, ha venido desarrollando una propuesta donde la universidad debe: crear un sistema de investigaciones que integre los diferentes procesos, instancias, autoridades, directrices, recursos y actividades tendientes al fortalecimiento de la función de investigación que debe tener la universidad; orientar una política de investigaciones, que en su elaboración se debe contemplar: estrategias para consolidar grupos de investigación, impulsar la producción científico-tecnológica como soporte para los procesos de docencia y proyección social de la universidad, orientar la implementación de la investigación formativa, garantizar medios y recursos para los procesos de investigación, asegurar en todos los niveles de formación el uso de estrategias pedagógicas creadoras de vocación y experiencia investigativa, y realizar investigaciones y estudios de problemas nacionales que tengan que ver con las disciplinas de la universidad.

En cuanto la propuesta de un sistema de investigaciones que sustente la investigación formativa en el pregrado universitario, Jiménez (2006) lo concibe como el “conjunto de instancias organizativas, procesos académicos y normas reglamentarias sobre la actividad investigativa, que tiene como propósito institucionalizar e integrar la investigación como una práctica académica permanente” (p. 48). También explica que dicho sistema estaría conformado por tres componentes: 1.- El organizativo, 2.- El académico y; 3.- El de regulación normativa, mediante los cuales se establecerá una permanente relación con las diferentes unidades académicas responsables.

El Componente organizativo del Sistema de investigación presentado por Jiménez (2006), debe ser creado considerando las diferentes instancias de dirección, asesoría, coordinación, ejecución y control de los procesos de investigación del sistema. El componente académico, estaría conformado por los programas curriculares de formación y por los campos, líneas, programas y proyectos de investigación. El último componente es el de regulación normativa, este se refiere al conjunto de normatividad tanto interna como externa, que rige y regula la actividad investigativa. Finalmente, el autor señala que su propuesta de Sistema de

Investigaciones, debe ser adoptado como política universitaria, en el contexto de investigación formativa, y debe ir acompañada de acciones estratégicas, que le den operatividad al sistema.

La Enseñanza de los Estudios Jurídicos

Enseñar es una labor realizada en el contexto de la educación formal, con la finalidad de alcanzar la formación humana y el desarrollo de sus potencialidades (Standaert y Troch, 2011). En este sentido, para Martínez (2003) la enseñanza está centrada en la interacción entre los docentes, los estudiantes, el salón de clase, la escuela y la cotidianidad de la vida; por tanto. Este trabajo docente según el autor es asimilable al saber docente, razón por la cual se hace indispensable vincular la enseñanza con el conocimiento pedagógico docente.

La relación conocimiento – enseñanza, es establecida por Shulman (2005) quien explica, que cuando un profesor sabe algo que otros no comprenden, entonces él puede transformar la comprensión, las habilidades, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas, para Shulman (2005) se trata entonces de “formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos” (p. 2). Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y el cómo se lo debe enseñar, este qué y cómo se conoce, es lo que se vincula directamente con la labor docente.

En este sentido, Witker (1995), en su trabajo de investigación “Docencia Crítica y Formación Jurídica” explica como en la enseñanza del derecho universal, es posible identificar tres modelos de docencia: El tradicional, el tecnocrático y el crítico. El primero según el autor “se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, que centra en el profesor toda la comunicación informativa -dueño del conocimiento y del método- relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo (p. 222). Ésta es la misma concepción bancaria de la educación, caracterizada por la reproducción memorística de contenido.

El segundo modelo referido a la docencia tecnocrática, concibe la tarea docente como una actividad "neutral", que adiestra a los estudiantes con base en estímulos - premio-castigo, descontextualizando los contenidos histórico- sociales de las disciplinas científicas. Este modelo se sustenta en la psicología conductista que considera que el aprendizaje es registrable vía cambios observables, que experimentan los estudiantes en su conducta. Esta concepción de

práctica docente, forma en el estudiante una capacidad técnica carente de toda clase de razonamiento, análisis o crítica.

En cuanto la docencia crítica para Witker (1995), surge como reacción a la docencia tradicional y al modelo tecnocrático, y concibe la educación como la disciplina que “aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su "deber ser" ó para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él” (p. 224). Su finalidad es lograr una labor docente más consciente y significativa, que permita la participación y la reflexión, humanizar las relaciones en el aula desde premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional.

La Enseñanza de los estudios jurídicos, desde la teoría crítica, considera según Gómez (2017) los postulados del paradigma constructivista, ésta proporciona al docente la base epistemológica que permite organizar y gestionar la docencia universitaria. Desde esta concepción, el autor explica que el aprendizaje humano, debe entenderse como una unidad sistémica-compleja. Para Vigotsky (1979), se trata de un proceso desarrollado durante la interacción social en el aula, donde el estudiante es guiado o se apoya en otro sujeto para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Gómez (2017) el constructivismo representa una propuesta coherente para comprender y participar en los procesos educativos actuales, que permite la interacción con los paradigmas de la complejidad que hoy han irrumpido desde los aportes de Morin (2003). La enseñanza de las disciplinas jurídicas debe tener coherencia con los contextos epistemológicos en general. En este sentido, según Gómez (2014) se deben considerar las críticas de la racionalidad clásica, las epistemologías de segundo orden, el pensamiento complejo que propone Morin (2003), la teoría general de sistemas, además de los aportes de las ciencias cognitivas provenientes de autores clásicos.

De acuerdo con lo expuesto, el constructivismo debe contener una coherencia epistemológica contextual, su proceso educativo y de enseñanza- aprendizaje, debe considerar todas las características de un sistema complejo, es decir, sus partes interconectadas, autorreguladas, con orden y desorden, simplicidad y complejidad. Esto implica según Gómez (2014) “la existencia de la conexión con las prácticas culturales que lo presentan como el más adecuado modelo de aprendizaje para comprenderlas e interactuar con ellas, elaborando nuevos y exigidos campos de conocimiento” (p. 203). Por ello, la enseñanza del derecho debe ser

orientada a facilitar la construcción de esquemas jurídicos, que se configuren producto del análisis complejo y multidireccional.

La Investigación Formativa en la Enseñanza de los Estudios Jurídicos

El análisis teórico de la investigación formativa, ha mostrado su evolución en la praxis universitaria, haciendo énfasis en el pregrado. Redirigiendo la mirada al contexto del trabajo investigativo, se procede a revisar, lo referido a la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos. En este sentido, es importante destacar que algunas escuelas de derecho, se han replanteado sus programas curriculares desde la investigación formativa, considerándola como una herramienta de formación que logra en el estudiante capacidad investigativa, análisis complejo y criticidad.

Respecto la investigación formativa para la enseñanza del derecho, Rodríguez (2015) comenta que “su fin es orientar en el sentido de formar al profesional del abogado, para que se inicie como investigador y afronte la realidad, a otros niveles de formación” (p. 350). Rodríguez (2015) también explica que la investigación formativa en los programas de derecho:

(...) es una mediación que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser implementada para desbloquear la perspectiva positivista, normativista y exegetica, que reduce el derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad. (p. 349)

El empleo de la investigación social y sus métodos en la enseñanza del derecho, ha venido desarrollándose con el fin de reproducir la rigurosidad del trabajo científico, que culmina siempre con el proyecto de tesis o la investigación de sus trabajos de grado. En este sentido Peña (2019), comenta que es común que en las facultades de Derecho, los contenidos programáticos de las asignaturas de investigación, se limiten tan solo a enseñar al estudiante los elementos del proyecto de investigación.

Esta deficiencia formativa, debe ser abordada con rapidez, ya que lo que se desea desde la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, es formar un ciudadano profesional del derecho, con perfil investigador capaz de realizar, análisis complejos de la realidad social e incluso incidir en los procesos de transformación. Sin embargo, tal y como plantea Peña (2019), la realidad es otra ya que

(...) poco se les habla a los estudiantes de derecho de fundamentos epistemológicos, de enfoques y perspectivas epistemológicas como la complejidad y teoría del caos, como el posestructuralismo, como los estudios culturales, como la teoría postcolonial, los estudios de la subalternidad, y la decolonialidad; enfoques todos ellos de la teoría social contemporánea (p. 116)

De lo antes expuesto, se destaca lo significativo del estudio de los enfoques epistemológicos de la investigación social contemporánea, los cuales pueden ser empleados desde la transdisciplinariedad en el contexto de la enseñanza de los estudios jurídicos. Ahora bien, la epistemología es entendida como el origen del conocimiento científico, se orienta a demostrar cómo surge, o se explica el conocimiento, así mismo devela su trascendencia y finalidad.

La orientación epistemológica ofrece como ventaja la ubicación de la fuente del saber. Sobre el tema Peña (2019), explica que “los enfoques epistemológicos son el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para acercarnos al conocimiento” (p. 116); e identifica que en la teoría de investigación social contemporánea estas se reducen a:

- 1) Enfoque de la complejidad y teoría del caos.
- 2) El enfoque del posestructuralismo.
- 3) Los estudios culturales.
- 4) El enfoque de la teoría postcolonial y estudios de la subalternidad.
- 5) Enfoque de la decolonialidad.

Estos enfoques deben ser objetos de estudio, y aplicación pedagógica en los procesos de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos. Peña (2009) ha realizado un estudio donde contextualiza los enfoques epistemológicos de la investigación social contemporánea, en el proceso de formación del estudiante de derecho, y explica el aporte pedagógico de cada uno de los mencionados enfoques. A continuación, cuadro resumen conceptual de los enfoques según los postulados de Peña (2009) de elaboración propia:

RESUMEN DE ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE DERECHO SEGÚN PEÑA (2009)	
1. Enfoque de la complejidad y teoría del caos	Aborda el estudio del mundo a través de la observación de las partículas como elementos integrantes del todo o sistema complejo interrelacionado. Conviene formar a los estudiantes de Derecho donde no se les limite a interpretar las diversas normas jurídicas y la jurisprudencia, sino que por el contrario tengan la capacidad de analizar y comprender las causas que dieron origen, para llegar a proponer desde una perspectiva más amplia e interdisciplinar, normas y regulaciones que respondan por resolver las problemáticas sociales.
2. El enfoque del posestructuralismo	Explica que es posible ubicar diversas posturas en torno a la idea, sin ser necesario el reconocimiento y estudio de estructuras subyacentes a los fenómenos sociales para su comprensión. La importancia radica en que el estudiante se desprende de los paradigmas epistémicos tradicionales del derecho, así podrá analizar con más profundidad las bases y estructuras subyacentes del discurso jurídico hegemónico, permitiéndole deconstruir y resignificar el lenguaje jurídico, con el fin de una transformación cultural.
3. Los estudios culturales	Buscan abrir el conocimiento y la práctica social de múltiples maneras (académica, intelectual y político), y entender un contexto concreto; responden a un proceso histórico de conformación en diferentes espacios, coyunturas, historias. Con este enfoque tendremos abogados más comprometidos con las comunidades, organizaciones, movimientos sociales que sufren la indiferencia del estado y la vulneración de sus derechos desde todos los flancos de la sociedad.
4. El enfoque de la teoría postcolonial y estudios de la subalternidad	Esta postura es desarrollada por el historiador indio Chakrabarty, surge como una propuesta por un rescate de las construcciones teóricas propias de los diferentes lugares, apostando por una reivindicación de las tradiciones de pensamiento. Esto sugeriría a los estudiantes y profesionales del derecho un abordaje del estudio de la disciplina desde una mirada no “eurocéntrica”, sino por el contrario desde una mirada de nuestra realidad local, apostando por una reivindicación de las tradiciones de pensamiento que permitan proponer regulaciones más acordes con las necesidades sociales.
5. Enfoque de la decolonialidad	Permite reconocer el modo en que desde Occidente ha generado procesos históricos de colonización de formas políticas, sociales, económicas y culturales, que han llevado a la construcción de una homogeneidad de las diferentes regiones del mundo, dejando de lado las construcciones propias de los lugares. Su aporte permitiría que el estudiante de derecho, se dé cuenta, de cómo el proceso de colonización invadió todas las esferas de la vida (la del poder, la economía, la política, la educación y el conocimiento); y cómo el derecho obedece a las lógicas e intereses propios de los países colonizadores; por tanto hay que pensar el derecho desde otros paradigmas de desarrollo distintos al que ha impuesto por el poder hegemónico colonial, que permita pensar el derecho desde las verdaderas necesidades sociales.

Cuadro 3. Enfoques Epistemológicos de la Investigación Social Contemporánea y su Importancia en la formación del estudiante de Derecho.

Los enfoques epistemológicos de la investigación social, que desde los planteamientos de Peña (2009) se vienen empleando en la enseñanza de los estudios jurídicos son: el enfoque de la complejidad y teoría del caos, el enfoque del posestructuralismo, los estudios culturales, el enfoque de la teoría postcolonial y estudios de la subalternidad y el enfoque de la decolonialidad. Cada uno de estos enfoques, permiten en el estudiante repensar el derecho y crear una nueva perspectiva sistémica sobre los estudios jurídicos, su rol social y su enfoque transformador.

Desde el enfoque de la complejidad y la teoría del caos, se forma al estudiante para que desarrolle la capacidad de analizar y comprender las causas que dieron origen al hecho social y relacionarlo con las normas y regulaciones que regulan la situación y las problemáticas sociales. En el posestructuralismo se enseña a que el estudiante de lo jurídico analice con más profundidad las bases y estructuras subyacentes del discurso jurídico hegemónico, permitiéndole deconstruir y resignificar el lenguaje jurídico, con el fin de promover una transformación cultural.

Los estudios culturales promueven la formación de futuros abogados con sentido social y cultural, con sensibilidad hacia los problemas de vulneración social. En el enfoque de la teoría postcolonial y estudios de la subalternidad permite el estudio del derecho desde mirada no “eurocéntrica”, rescatando la idiosincrasia local, y apostando por una reivindicación de las tradiciones de pensamiento.

Finalmente, desde el enfoque de la decolonialidad, se promueve que el estudiante de derecho, se haga consciente del proceso de colonización en todas las esferas de la vida (la del poder, la economía, la política, la educación y el conocimiento); y cómo el derecho obedece a esas lógicas e intereses, permitiéndose repensar el derecho desde la realidad social, e incluso innovando con nuevas alternativas legales o de prácticas de conciliación que den respuesta real a los problemas sociales de nuestra sociedad. Cada uno de estos enfoques, permiten en el estudiante repensar el derecho y crear una nueva perspectiva sistémica sobre los estudios jurídicos, su rol social y su enfoque transformador.

Estos enfoques de investigación en la enseñanza ayudan a que el docente y el estudiante, asuman una posición epistémica, que orientara todo el proceso de investigación. El enfoque epistemológico de la investigación explica la lógica, de cómo se origina el conocimiento, sin embargo esa construcción de conocimiento debe ir acompañado de un método, una estrategia por medio de la cual se da origen al conocimiento. La incorporación de métodos y estrategias de

investigación social en el ámbito jurídico deben ser asumidas con seriedad en la investigación formativa, por ser pertinente su aplicación y ser parte importante de su rigurosidad y validez que orienta el proceso de construcción de conocimiento.

En este orden de ideas, Peña (2009) plantea que además de considerarse los enfoques epistemológicos de la investigación social, se debe considerar los enfoques metodológicos contemporáneos, que se están empleando en los procesos de la investigación para la enseñanza de los estudios jurídicos, a saber: 1) el interpretativo y 2) el sociocrítico. El primero se encuentra sustentado en los preceptos de la hermenéutica, la corriente filosófica de la fenomenología, la teoría crítica, y la teoría social contemporánea. Su propósito es: analizar, comprender o interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto, y sus metodologías son: las historias de vida, la etnografía, el análisis del discurso y análisis de imágenes; así como a la utilización de los distintos instrumentos de recolección de la información como la entrevista, los diarios de campo, relatos, grupos de discusión, encuestas, árbol de problemas y espinas de pescado.

En cuanto al enfoque sociocrítico, contribuye en la formación de pensamiento complejo, y reconoce al investigador como investigado, donde éste se involucra con la comunidad. Entre las estrategias metodológicas del enfoque socio crítico, nos encontramos con la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa (IAP).

En cuanto las repercusiones positivas del empleo de la investigación formativa, en la formación del futuro abogado, explica Peña (2009) que con la enseñanza de los distintos enfoques epistemológicos, metodológicos junto con sus respectivas estrategias metodológicas, se aporta significativamente a la formación del estudiante de derecho, su desarrollo profesional y personal y, por ende, al bienestar de nuestra sociedad. Por lo expuesto, es importante que el docente responsable de la enseñanza de los estudios jurídicos a través de la investigación formativa, conozca y considere estos enfoques epistemológicos y metodológicos de la investigación social, que ya vienen siendo empleados en la formación del abogado.

Ahora bien, la investigación formativa como estrategia de enseñanza de los estudios jurídicos, según la investigación realizada por Restrepo (2003), ha sido empleada por los docentes con enfoque de estrategias pedagógicas, a través de: cursos de investigación, mini proyectos, la docencia investigativa (Aprendizaje Basado en Problemas, solución de problemas,

Seminario Alemán, estudio de casos, el método de proyectos, y otros); las tesis de grado; ensayo teórico; y proyectos de investigación.

Entre los proyectos de investigación y sus diversos enfoques, Arnáez (2014) identifica el Proyecto Integrador como el vínculo perfecto entre el aprendizaje y la aplicación de ellos en su cotidianidad y cultura. El mismo autor lo define como una estrategia didáctica que posibilita a los estudiantes a que aprendan realizando actividades y resolviendo uno o varios problemas del contexto. El proyecto integrador es considerado el medio pedagógico más idóneo para el desarrollo de la investigación formativa.

El proyecto integrador implica desde lo planteado por Durán y Costaguta (2008) un diálogo interdisciplinar, entre los docentes que desarrollan proyecto y los que enseñan las demás asignaturas. En este sentido, Denegri (2005) y Escontrela (2008) plantean la revisión de los proyectos desde una mirada colectiva, en la que los docentes de las asignaturas específicas revisan los aspectos centrales a nivel teórico, conceptual, procedimental y metodológico, en relación con el tema específico abordado; los docentes de las asignaturas transversales evalúan los aspectos generales que debe involucrar el proyecto, independientemente de la especialidad, relacionados con el manejo y búsqueda de información, su validez y confiabilidad, los impactos éticos que tienen los planteamientos para las comunidades y el ambiente, así como su componente emprendedor.

En este orden de ideas, desde los planteamientos de Fong (2016), las mallas curriculares de los proyectos integradores, deben romper con el esquema centrado en contenidos y módulos desarticulados. Sobre este punto, explica Chávez (2011) y Sánchez et al (2013) que los proyectos integradores deben establecer desde su dinámica interrelaciones con el resto de los ejes y de los procesos universitarios, buscando la obtención de resultados tangibles e intangibles, soluciones efectivas o propuestas, siempre en vínculo con la vida y con la formación profesional.

Finalmente Borroto et al (2010), en cuanto a los social destaca que los proyectos integradores conllevan a ser un proceso, que determinan cambios en la responsabilidad de cada estudiante por el compromiso social que adquieren, como estrategia de aprendizaje en educación técnica y tecnológica, se estimula sentidos de creatividad, de investigación, de lectura, de compromiso y de exploración, frente a los diferentes problemas sociales que se plantean.

La Enseñanza de los Estudios Jurídicos desde la UBI “Proyecto” de la UBV

La UBV se considera en su documento conceptual como un espacio de encuentros para la creación y re-creación constante de saberes, dirigidos a obtener significativas transformaciones en el contexto social en pro de la política socialista. Según el Documento Rector (2004), su función académico - formativa, responde a una nueva visión de la educación desde el “paradigma emergente”, cuyos postulados son: la educación como proceso dialógico y transformador; aprender a aprender y desaprender; la educación basada en lo colectivo; creatividad; interacción e interdependencia; contextualización; interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; calidad con equidad; educación sin muros; sentido transformador de la vinculación entre universidad y sociedad. Su visión, ubica la universidad como una institución que promueve un nuevo modo de ver la realidad, el aprendizaje, el desarrollo intelectual y científico, con la intencionalidad de generar cambios significativos en las formas de vida y pensamientos en la sociedad.

En cuanto al enfoque pedagógico orientador de su práctica educativa, la UBV según el documento rector (2004), responde a un enfoque de formación integral, guiado por los siguientes criterios pedagógicos: capacidad de transitar en las perspectivas global y nacional; forjamiento del pensamiento complejo; valoración positiva de la incertidumbre; asunción y socialización de una visión ecológica de los sistemas naturales, sociales y culturales; incorporación del principio de aprender a aprender y desaprender; sensibilización hacia lo ético; inclusión de la formación para la ciudadanía; privilegio de situaciones de aprendizaje que exijan el manejo de perspectivas en conflicto; La investigación como condición de la enseñanza, también llamada investigación formativa.

La UBV con el fin de garantizar su perspectiva de formación desde la investigación formativa, establece en su documento rector (2004) como necesario que los currículos formativos de sus programas de formación sean: abiertos, flexibles y dinámicos. En este sentido, plantea que los currículos deben consolidar la investigación formativa como soporte central de la función docente, para ello incorporan bajo la forma de proyectos la articulación entre la enseñanza-aprendizaje, la indagación y la proyección hacia la sociedad, que trasciendan la formación puramente profesional y posibiliten la formación integral.

Por lo antes expuesto, el diseño curricular de los programas de formación, su organización de los contenidos y prácticas debe estar acordes con los nuevos modos de creación del conocimiento, que consideran la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la reflexión. El currículum debe superar la división del conocimiento y promover la articulación de saberes y desarrollo de competencias desde las prácticas de investigación formativa, convirtiéndose en un espacio de prácticas pedagógicas que induzcan a pensar en términos de: Interdependencia; Cooperación; Inclusión; Responsabilidad social; Redes; Procesos e interrelaciones; Inter y transdisciplinariedad; Multidimensionalidad; Incertidumbre; y Conocimiento contextual y creativo.

En este orden de ideas, la universidad incorpora en su diseño curricular la unidad básica integradora (UBI) Proyecto. Con ella se busca, según el documento Rector (2004) “interrelacionar conocimientos entre sí y éstos con los contextos y prácticas sociales y profesionales, fomentando así la investigación formativa y el trabajo colectivo y participativo en equipos” (p. 55). Para la UBV, “Proyecto” es una investigación de un tema / problema que por su pertinencia y relevancia se estudia e implica: la articulación de conocimientos y la participación socializante de grupos de estudiantes. En los proyectos los problemas y contextos actúan como núcleos integradores de los conocimientos y las prácticas inter y transdisciplinaria. Su fin pedagógico no es sólo buscar respuestas o dar soluciones sino también, desarrollar competencias cognitivas amplias y socio-afectivas del estudiante.

El Plan Político-Estratégico de la Dirección General de Integración Socioeducativa (2010), explica que curricularmente la universidad asume la investigación formativa desde la UBI “Proyecto”, y ella desarrolla el Proyecto Académico Comunitario (PAC). El PAC se constituye en el espacio de producción de conocimiento, como resultado del quehacer dialógico de todos los actores sociales (estudiantes, profesores, instituciones del estado, organizaciones comunitarias) ligados a las situaciones problemáticas con las que conviven, el cual ofrece la posibilidad a los sujetos sociales de sistematizar las experiencias adquiridas en la participación y así generar conocimientos pertinentes que permitan incidir en la transformación de esa realidad.

Por lo antes expuesto, se puede afirmar que la UBI “Proyecto”, es la columna vertebral de formación en la universidad, y esta debe ser impartida según el mismo documento anterior como “un proceso dialéctico teoría-práctica orientado por la realización del Proyecto Académico Comunitario, el cual se concibe como el fundamento del proceso dialógico” (2010, p.12). En

este sentido, se considera que la experiencia formativa, debe ser un sistema integrador de conocimientos y practicas transformadores, en procura de la formación integral, crítica e interdisciplinaria del currículo de la UBV.

En cuanto al proceso de aprendizaje por “Proyecto” en el PFGEJ, Becerra (2008) plantea que éste implica una dimensión intersubjetiva para la construcción de conocimientos y habilidades específica de la práctica profesional, que debe ser orientado por los siguientes principios: a) Contextualizado, se estructura con problemas de la realidad, por tanto, implica la selección del mismo en el entorno cercano a la realidad del estudiante; b) Trabajo colaborativo: involucra el trabajo colectivo, serio e intenso, como es la selección de un proyecto relevante, que coadyuve en la construcción de conocimientos propios, de la comunidad y cuya solución esté en función del bienestar social; c) Reflexivo, el aprendizaje se construye mediante la discusión, el análisis y búsqueda de referentes de los problemas en que se subdivide el proyecto; d) Dialógico, el conocimiento se genera en el contacto con los otros de manera inter y transdisciplinariamente; e) Transformador, en cuanto a adquirir conocimientos para la mejora de las condiciones de vida de todos; f) Complejo, la construcción del conocimiento tiene que generarse en el conjunto de acciones, interacciones, retroacciones que se generan en el mundo y que se reflejan en los diversos contextos.

Ahora bien, en cuanto ¿Qué implica para el profesorado el trabajo por proyectos en el PFGEJ de la UBV?, esta interrogante fue desarrollada en el documento orientador de “Proyecto I” de la coordinación regional Táchira (2007). En el documento se explica que su práctica implica una metodología rigurosa, que requiere de un docente con las siguientes condiciones especiales: 1) El trabajo colectivo; 2) Una actitud de apertura; 3) Una concepción diáfana de lo pedagógico, en especial de los procesos de formación, enseñanza, aprendizaje, currículo y organización educativa; y 4) Una concepción epistemológica para entender la el carácter integral del conocimiento.

La primera, se refiere a la disposición de trabajo colectivo, es decir, este componente curricular demanda del docente una consciente entrega a su labor desde una concepción crítica y constructiva del proceso de enseñar. No es suficiente con la atención en los recintos institucionales, hay que insertarse con los alumnos en el contexto, en las comunidades. En esta práctica docente, no tiene cabida la concepción de enseñanza como transmisión de

conocimiento, sino como proceso pensante, de trabajo en equipo, que implica la creación de condiciones para que los involucrados construyan conocimientos.

La segunda es una actitud de apertura, lo que implica disposición al cambio, esto es indispensable ya que vivimos mundialmente momentos de incertidumbre, en el cual lo único estable es el cambio, por tanto, no existen conocimientos acabados y/o recetas para abordar la realidad dinámica, los problemas, el conocimiento debe ser dinámico e ir de la mano con el avance social e incluso tecnológico.

La tercera circunstancia a considerar lo constituye una concepción diáfana de lo pedagógico, en especial de los procesos de formación, enseñanza, aprendizaje, currículo y organización educativa. Ello implica, que los profesores deben estar conscientes de los fines que persigue la educación de la UBV, los planteamientos que se contemplan en el documento rector y de las intencionalidades del PFG de Estudios Jurídicos, para el caso que compete. Igualmente, el personal docente debe comprometerse con la formación pedagógica que le permita consolidar una visión crítica del proceso y práctica pedagógica.

La última condición que debe tener clara el personal docente, se refiere a la concepción epistemológica de la educación de la UBV y el PFGEJ, ello le permite entender el carácter integral del conocimiento, en una relación dialógica el todo y las partes. Lo que amerita formación docente en el área de: complejidad, la transdisciplinariedad, la interdisciplinariedad, entre otras cosas.

Finalmente se destaca la importancia de la formación docente para el desarrollo de la investigación formativa en la UBV, ya que la mayoría de los fracasos en cuanto a propuestas educativas integradoras han sido consecuencia del desconocimiento, por parte de los actores principales, de las premisas que las fundamentan y les dan sentido práctico.

La práctica pedagógica de “Proyecto” en la UBV, desde su concepción establecida en el Documento Rector (2004) genera una diversidad de acciones de los profesores y de los estudiantes, que demandan un uso responsable del tiempo de trabajo autónomo, pero también requiere momentos de encuentro y de socialización del trabajo realizado. Entre las modalidades didácticas que pueden ser empleadas se señala: el seminario, la mesa redonda, el panel, el foro, y la tutoría.

En este sentido, se destaca la importancia de buscar herramientas pedagógicas que generen en los estudiantes la resolución de interrogantes, dudas, también se considera necesaria

la presentación de informes de avances, todo con la finalidad de promover: la interacción en diferentes contextos, la iniciativa, la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones, el compromiso y la tolerancia; y transformar la relación pedagógica profesores-estudiantes en la medida en que la hace más personalizada y horizontal.

El docente en investigación formativa en la UBV, según lo establecido en el documento rector (2004) debe ser un profesional: Altamente comprometido con las finalidades de la Universidad y con alto sentido de responsabilidad; Dispuesto a abandonar las seguridades de los esquemas interpretativos y de los conocimientos dados, las ideas estrechas sobre el conocimiento y la enseñanza como forma de difundir los conocimientos científicos y las comprensiones eruditas; Capacitado en la formulación y desarrollo de proyectos interdisciplinarios; Capaz de crear situaciones pedagógicas para dar cabida a la incertidumbre, la complejidad, la comprensión, y la indagación; y Con sentido de cooperación para emprender proyectos conjuntos de investigación formativa que articulen conocimientos hacia la comprensión de procesos y problemas que propicien logros formativos en los estudiantes.

La formación docente de proyecto en la UBV, es considerada como una de sus principales responsabilidades, según lo establece su documento rector (2004), siendo necesario desde sus políticas: 1) La creación de espacios de aprendizaje y capacitación permanente de los profesores en proyectos interdisciplinarios con sustento epistemológico, metodológico y tecnológico, porque la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad no vienen dadas por sí mismas y su aprendizaje conduce a una reforma profunda en el pensamiento y en la acción de los profesores; 2) La cualificación pedagógica del profesorado mediante actividades de formación, tales como seminarios, conformación de grupos interdisciplinarios para la discusión y la reflexión pedagógica; 3) La conformación de grupos interdisciplinarios para el desarrollo de experiencias de formación sustentadas en la investigación; y 4) La adopción de nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto al PFGEJ, asume el desafío de su enseñanza desde las teorías críticas, entendiéndolo como ciencia social, por lo que debe responder a la realidad de necesidades sociales. En su documento conceptual (2007), se establece que “los criterios pedagógicos y curriculares están basados en los principios de formación integral, flexibilidad e integración de saberes, articulación entre docencia, investigación formativa e interacción socio

comunitaria” (p. 7). Su modelo de enseñanza es orientado por esos postulados pedagógicos, desde el modelo de enseñanza crítico.

Los programas de enseñanza, expresan la concepción pedagógica de la universidad, y el enfoque de la práctica docente. Para Rodríguez (2009), al respecto el programa constituye la disposición, sobre qué, cómo, cuándo y para qué enseñar. En el caso, del PFGEJ de la UBV, este se corresponde con un nuevo modelo de enseñanza de los estudios jurídicos que incorpora la investigación formativa, a través de la UBI “Proyecto” como estrategia de enseñanza del conocimiento disciplinar (teoría), y de la investigación social (práctica), promoviéndose el aprendizaje sistémico y significativo para la transformación.

Este programa de “Proyecto”, es la herramienta curricular a través de la cual se imparte la investigación formativa para la enseñanza en el PFGEJ de la UBV. Su desarrollo se plantea en 4 trayectos, desde 4 proyectos, que son administrados durante el proceso de formación académica, el cual tiene una duración de 10 semestres (5 años).

Esta unidad en su concepción curricular posee áreas específicas de formación disciplinar (estudios jurídicos), y una metodología de la investigación social, el cual debe vincularse con las líneas de investigación y las áreas de conocimiento interdisciplinar de las demás unidades curriculares que integran el programa de formación.

A continuación, cuadro 4 de elaboración propia, contentivo de resumen de la descripción de los proyectos, y las correspondientes líneas de investigación con las que deben ser vinculadas.

UBI Proyecto	DESCRIPTOR	LÍNEA INVESTIGACIÓN
Proyecto I Análisis Social de la Justicia	Fundamentos teóricos-epistemológicos de investigación acción. Elaborar un análisis, desde la interrelación con los diferentes sectores y agentes sociales, sobre la percepción que de las dimensiones de la Justicia tiene el pueblo venezolano. Teorías de la justicia.- Recorrido teórico conceptual sobre las definiciones, interpretaciones y dimensiones de la Justicia. Método investigación-acción.- Instrumentos teórico conceptuales y metodológicos y técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. Técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación. Análisis de Datos Estadísticos.	Sociedad Justicia y Derecho
Proyecto II Conflicto Social y Ordenamiento Jurídico Venezolano	Fundamentos epistemológicos del análisis de coyuntura. Diagnóstico sobre los grupos sociales que participan y las razones que originan el conflicto social venezolano. El Derecho como norma de convivencia. Análisis de coyuntura sobre el conflicto en el ordenamiento jurídico y su relación con otras dimensiones de la realidad. Teoría social del conflicto.- Estudio de las diferentes teorías sobre el conflicto social y el uso del Derecho para su resolución. Método: Análisis de coyuntura. Situaciones en el ámbito jurídico.	Estado, Derecho y Democracia
Proyecto III Ciudadanía e Igualdad Real	Fundamentación epistemológica del método Hermenéutico. A partir de la observación de la sociedad y de sus necesidades, elaborar propuestas que contribuyan a conseguir la igualdad real y la justicia social. Los Derechos Humanos en la Constitución.- Antecedentes filosóficos, socio-económicos y políticos de los Derechos Humanos. El valor jurídico de la Declaración Universal y del resto de la normativa internacional en Derechos Humanos. Universalidad, categorías, concepciones e interpretaciones recepción constitucional: concepto, naturaleza jurídica, ubicación, clasificación, titularidad y ejercicio, efectividad y tutela nacional e internacional. Método Hermenéutico. Técnicas de investigación jurídica.	Clases Sociales, Derechos Humanos y Justicia Social
Proyecto IV Justicia Comunitaria. Elaboración y Evaluación de Proyectos	Fundamentos de la Planificación. Elaboración de diagnóstico y políticas públicas. Incentivar la práctica jurídica mediante la asesoría directa y tutelada a la población. Negociación y conflicto.- A la vista del trabajo de inserción comunitaria desarrollado en el Proyecto, definir estrategias y análisis de coyuntura para la negociación; elaboración de plataformas de negociación; escenificación de la negociación y de los posibles conflictos. Técnicas para el diseño y evaluación de proyectos, especialmente proyectos de desarrollo	Atención Jurídica y Políticas Públicas

Cuadro 4. Resumen de la descripción de los proyectos y las correspondientes líneas de investigación (UBV- PFGEJ)

El programa curricular de la UBI “Proyecto”, se imparte en 4 fases: Proyecto I: Análisis Social de la Justicia, Proyecto II: Conflicto Social y Ordenamiento Jurídico Venezolano, Proyecto III: Ciudadanía e Igualdad Real, y Proyecto IV: Justicia Comunitaria. La Organización de cada fase se corresponde con los trayectos I, II, III y IV, cada uno de ellos es establecido por un tiempo determinado. Su contenido desarrolla una presentación general, y una serie de orientaciones pedagógicas, que son sugeridas con el fin conducir la práctica docente, desde la concepción de la universidad. A continuación, resumen de cada uno de ellos:

1.- Primer Trayecto: Proyecto I.

Su programa se desarrolla en tres (03) Semestres. El objetivo de esta unidad es el análisis social de la justicia. Promueve un espacio para que el estudiante revise las diferentes dimensiones de justicia que tiene el pueblo venezolano, apoyado de la metodología de investigación acción participación.

Su contenido integra los siguientes temas: fundamentación de proyecto en la universidad; aspectos teóricos y metodológicos de la IAP; las técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación; la estadística; fundamento éticos; teorías de la justicia; los derechos sociales según la CRBV; análisis sobre la percepción de la justicia.

Entre las estrategias de enseñanzas sugeridas tenemos: Debate en mesas de trabajo; exposición; taller; visita y recorrido en la comunidad; elaboración de glosario de términos sobre el tema en estudio; discusiones en clase; talleres de formación teóricos-prácticos; resolución de ejercicios de estadística; dramatización estudios de casos; registro anecdótico; lluvias de ideas.

En cuanto la evaluación se sugiere: la evaluación exploratoria; elaboración de resúmenes; presentación de ensayos; exposición; participación en la comunidad; elaboración del glosario; elaboración del informes; elaboración del mapeo; talleres; resolución de ejercicios prácticos en estadística; presentación de trabajo escrito; dramatización; análisis.

2.- Segundo Trayecto: Proyecto II.

Su programa se desarrolla en tres (03) Semestres. El objetivo de esta unidad es el análisis del conflicto social y el ordenamiento jurídico venezolano mediante el uso del método análisis de coyuntura. Una vez que se conoce la realidad social, de lo que se cree que es el derecho y, se cotejan aspectos que dan cuenta del conflicto social real, producto de la organización de las relaciones sociales de producción, el estudiante participante desarrolla la capacidad de comprender lo descontextualizado del derecho para la sociedad actual venezolana. Se trata de

desarrollar conciencia sobre las limitaciones del ordenamiento jurídico vigente para solventar las necesidades de justicia que apremian en la vida cotidiana a las comunidades y proponer, opciones alternativas dirigidas a superar el conflicto social y a consolidar el socialismo del siglo XXI, en nuestro país.

Su contenido presenta una variante comparado con el “Proyecto I”, ya que este programa no presenta temática de contenido sino etapas, entre las cuales distingue: Etapa I: Fundamentos teórico epistemológicos del Análisis de Coyuntura; Etapa II: Aproximación teórica - conceptual sobre teoría social del conflicto; Etapa III: Manejo del método de Análisis de Coyuntura; Etapa IV: Aplicación de instrumentos metodológicos para el análisis y comprensión de textos legales; Etapa V: Construcción del diagnóstico de las situaciones coyunturales y conflictivas de las comunidades de una manera integral; Etapa VI: Construcción, ejecución y evaluación de los planes de acción de las situaciones coyunturales y críticas.

Entre las estrategias pedagógicas sugeridas tenemos: lecturas grupales de los contenidos sobre los textos indicados; preguntas generadoras; talleres de discusión y reflexión; debates, foros, seminarios, mesa redonda y tutorías individuales y grupales; lluvia de ideas; diálogo de saberes; diseño de instrumentos de observación participante; reuniones socio comunitarias; elaboración de esquemas y fichas; análisis de experiencias; análisis de problemas coyunturales y críticas; análisis de los conflictos sociales comunitarios; construcción de esquemas conceptuales y matrices de análisis; distribución de tareas y responsabilidades; aplicación de medios alternativos de resolución de conflictos; participación en actividades in situ; desempeño de roles y competencias (roling play); socio drama y psicodrama; aplicación de instrumentos de comprensión e interpretación de textos legales; presentación de relatos de actuación de actores involucrados; presentación de informes sobre las situaciones coyunturales de la comunidad; elaboración de perfiles biográficos; elaboración de léxico – repertorio de los sujetos entrevistados; elaboración de análisis del discurso.

Respecto las estrategias de evaluación se sugiere: síntesis del arqueo bibliográfico; esquemas de análisis de información; resumen de lecturas; trabajos en equipo; informes escritos; planificación de actividades; práctica de los instrumentos jurídicos de interpretación de textos legales (hermenéutica jurídica y dogmática formal); iniciativa y responsabilidad; participación en los debates, asesorías y sesiones; dominio de los medios alternativos de resolución de conflictos; registro anecdótico y reportes de reuniones; exposición de hallazgos importantes sobre las

situaciones coyunturales; desempeño de roles y competencias; manejo de la toma de decisiones y de las relaciones interpersonales; elaboración de diagnósticos de las situaciones coyunturales, conflictivas y críticas; elaboración, aplicación y evaluación de planes de acción jurídicos sobre las situaciones conflictivas de la comunidad por medio de la utilización de los medios alternativos de resolución de conflictos; diario de campo.

3.- Tercer Trayecto: Proyecto III.

Su programa se desarrolla en dos (02) semestres. El objetivo de esta unidad es el análisis de necesidades de justicia y posibilidades de resolución de los conflictos sociales desde el marco jurídico, es necesario incentivar la elaboración de propuestas que contribuyan a conseguir la igualdad real y la justicia social. Por ello esta unidad es dedicada a la ciudadanía e igualdad real. La idea, en este espacio, es interpretar y valorar la normativa nacional e internacional de derecho, en lo que respecta a los derechos humanos, apoyados al método hermenéutica como técnica investigación jurídica, con la intención de emitir propuestas jurídicas que contribuyan a crear las condiciones para garantizar verdaderos estados de igualdad en los seres humanos, dentro de la diversidad cultural que caracteriza a género.

Su contenido presenta una variante diferente comparada con los “Proyecto I y II”, ya que este programa no presenta temática de contenido, ni etapas sino momentos, entre las cuales distingue 8 momentos que se resumen a continuación: Momento I: Contextualización de los ámbitos: local, municipal, estatal, nacional, e internacional; Momento II: Reflexión teórico - metodológica sobre el Método Hermenéutico y Técnicas de Investigación Socio jurídica; Momento III: Fundamentos filosóficos, políticos, económicos, culturales, sociales y jurídicos de Ciudadanía, Derechos Humanos, Igualdad Real y Justicia Social; Momento IV: Análisis e interpretación del ordenamiento jurídico venezolano e internacional; Momento V: Ubicación de situaciones socio-jurídicas en la comunidad abordada; Momento VI: Elaboración de propuestas dirigidas a conseguir la igualdad real y la justicia social; Momento VII: Articulación de la comunidad con entes del estado y/o movimientos sociales y populares; y Momento VIII: Evaluación de la situación socio-jurídicas.

Entre las técnicas de evaluación sugeridas se menciona que debe obedecer a los siguientes criterios: evaluación permanente; evaluación de aprendizajes; evaluación colectiva permanente del contexto. para desarrollar estos criterios evaluativos se utilizara lo siguiente: discusiones semanales sobre el contenido teórico se sugiere valorar: capacidad de trabajo en

equipo; preparación de actividades dentro de la comunidad; relación con los miembros de la comunidad; desarrollo de la situación problema seleccionada en la comunidad; vinculación de la problemática con el sistema jurídico venezolano; desempeño dentro de las instituciones con quien deben establecer relaciones para la solución de la problemática jurídica seleccionada.

4.- Cuarto Trayecto: Proyecto IV.

Su programa se desarrolla en dos (02) semestres. El objetivo de esta unidad es estudiar la justicia comunitaria, y la elaboración y evaluación de proyectos. El estudiante una vez realizado su trabajo de inserción comunitaria, que implica la construcción de una visión de: la realidad jurídica, necesidades de nueva normativa, y transformaciones del sistema jurídico, efectúa un análisis coyuntural de sus causas, efectos y problemas sociales, y estudia las posibilidades de solución a partir de la normativa jurídica. Así, desarrolla las condiciones para emprender una interpretación más rigurosa e integral del ordenamiento jurídico o de algunos aspectos que lo constituyen, mediante el método hermenéutica. Entre las técnicas de evaluación sugeridas, se complementan con las mencionadas en los trayectos anteriores.

La estructura de este programa, presenta una diferencia importante comparada con los “Proyecto I, II y III”, ya que está organizada por momentos. En este sentido, destaca el documento que los “Momentos”, no implican un conjunto de pasos secuenciales, por el contrario, constituyen una guía para facilitar el logro de los objetivos comunitarios y de formación que supone el proyecto. Cada momento está relacionado con los demás y pueden darse incluso de manera simultánea. Los momentos de este trayecto son: Primer Momento: estudio el programa de Proyecto IV “Justicia Comunitaria”; Segundo Momento: formulación final del Proyecto de IV Trayecto; Tercer Momento: Proyectos de desarrollo; y Cuarto Momento: Atención Jurídica y Políticas Públicas.

Esto es en líneas generales, y en forma resumida el contenido de los programa que orienta la práctica docente de “Proyecto” a los largo del plan de formación de grado en estudios jurídicos de la UBV. Su estudio es importante en la presente investigación, ya que como lo plantea Villar (1995), éstos expresan una intencionalidad educativa, encarnan la manera como se planifica y organiza el proceso didáctico a seguir en práctica pedagógica, pudiendo ser modificados por los docentes dependiendo de las características, necesidades, limitaciones de los alumnos y el contexto.

Bases Legales

El marco legal está determinado por La Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior y el Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela, así como la normativa interna de la universidad. Este conjunto de referentes legales, determinan las normas que rigen el ordenamiento jurídico sobre la educación, y tal como se reseña en este trabajo, lo referente a la investigación formativa como herramienta de enseñanza.

Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)

Con la C RBV vigente, según Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.453, de fecha 24 de marzo de 2000, sustenta la concepción de la educación como pilar fundamental para alcanzar los fines del Estado (Art. 3 C RBV), de igual manera como un derecho humano y deber social fundamental, instrumento al servicio de la sociedad democrática y participativa (Art. 102 C RBV). La obligatoriedad de facilitar el acceso recae en el Estado quien debe garantizarla y reconocerla en todas sus dimensiones y alcances para lo cual se expone todo un capítulo en la carta magna (capítulo VI, Arts.98 al 111) denominado de los derechos culturales y educativos.

Desde el PFGEJ se asumen como principios orientadores del proceso formativo los fines de la educación, los establecidos en el Artículo 102 C RBV, relacionados con el hecho de contribuir con el desarrollo del “potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal...”. Así mismo, se considera conforme lo planteado en Artículo 109, la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación.

En este sentido, se reconoce tal y como lo plantea la C RBV en su artículo 110, el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo, destacándose así la importancia de la innovación

pedagógica que se asume desde el PFGEJ la UBV al considerar la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, y por ende la importancia de este trabajo investigativo.

Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada en Gaceta Oficial N° 5.929, de fecha 13 de agosto de 2009, en su artículo, numeral 5 establece la competencia nacional del estado en cuanto a la promoción de la integración cultural y educativa regional y universal, haciendo énfasis en la independencia y cooperación de la investigación científica y tecnológica.

En su artículo 14 la LOE, plantea que “La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.” Destacándose de este modo la importancia de la investigación formativa, como herramienta didáctica en el área de enseñanza de los estudios jurídicos del PFGEJ de la UBV.

Ley de Universidades

La Ley de Universidades vigente, fue publicada en Gaceta Oficial Extraordinario No. 1429, en fecha 8 de septiembre de 1970. Esta ley en su artículo 3 establece que las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza. Esta concepción legal, sintetiza las funciones de formación, docencia e investigación universitaria. En el caso de la investigación formativa, categoría de análisis objeto de estudio en este trabajo, se aborda considerando la sinergia que debe existir en la universidad entre la docencia y la investigación, articulación de la cual se deriva en parte la investigación formativa como práctica de enseñanza.

Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior

La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, vigente es publicada en Gaceta Oficial N° 38.272, de fecha 14 de septiembre de 2005. En su artículo 3 establece la ley que las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y

difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. En este sentido, nuestra legislación concibe el servicio comunitario, como parte de la misión de la universidad, de cumplir con las tareas de formación e investigación en beneficio comunitario.

En su artículo 15, señala las atribuciones de las instituciones de educación superior en cuanto al servicio comunitario, entre ellas establece: Elaborar proyectos de acuerdo al perfil académico de cada disciplina de formación y a las necesidades de las comunidades. En estos proyectos tal y como lo establece el artículo 16, los estudiantes de educación superior, deberán cursar y aprobar previa ejecución del proyecto, un curso, taller o seminario que plantee la realidad de las comunidades. De este modo esta normativa jurídica expresa con claridad la vinculación del servicio comunitario con la investigación social en beneficio comunitario, siendo esta una de las finalidades de los programas formativos de la UBV

Los proyectos que se desarrollen en el marco del servicio comunitario, deberán según el artículo 21 de la Ley, ser elaborados respondiendo a las necesidades de las comunidades, ofreciendo soluciones de manera metodológica, tomando en consideración los planes de desarrollo municipal, estatal y nacional. En este sentido el desarrollo de la investigación formativa en el PFGEJ de la UBV, responde desde los postulados de la UBI “Proyecto” a estas exigencias legales, razón por la cual la universidad presenta los resultados este componente formativo, como parte de su responsabilidad social comunitaria, estando exentos del servicio comunitario.

Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela

Reglamento General de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), es publicado mediante resolución No. 3.494 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, en fecha 16 de enero de 2009. En este instrumento legal, la UBV asume en su artículo 6, numeral 6, el compromiso con la generación, sistematización y socialización de nuevos conocimientos en los campos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos y culturales. De este modo, toma responsabilidades desde la investigación, las cuales cumple desde sus funciones políticas y socio-académicas.

El artículo 8 del reglamento, plantea en los numerales 2, 4 y 5, las funciones políticas y socio- académicas, entre las cuales se destacan las relacionadas con la investigación, en este sentido, la universidad tiene el deber de: Formular y concretar proyectos integrales que permitan el conocimiento y la acción transformadora; Desarrollar investigaciones socio - formativas con pertinencia ético - política, histórico - cultural, socio - económica, eco - ambiental, científico - tecnológica, en respuesta a los planes de desarrollo integral y sustentable del país, y a los requerimientos planteados por las instituciones del Estado, comunidades y sociedad en general; y Realizar la praxis formativa e investigativa a través de la participación real y efectiva de trabajadores académicos y estudiantes con las comunidades, trabajadores, campesinos y organizaciones sociales mediante procesos comprensivos, solidarios de interacción humana y social.

Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la UBV

En este instrumento normativo, se hace importante reseñar sus planteamientos filosóficos. En este sentido, se plantea la importancia de la vinculación investigación y formación como medio de contribución en la resolución de los problemas sociales, buscando de ese modo elevar los niveles de vida de la población desde lo local, regional y nacional.

Desde la perspectiva de la universidad, la vinculación de las actividades de Investigación con la docencia constituye una relación saber y hacer. Se concibe a partir del fortalecimiento de proyecto como unidad básica integradora de conocimientos, los centros de estudios y las líneas de investigación con el propósito de impactar el desarrollo de las unidades curriculares y los propios proyectos comunitarios a través de la formación de talentos y de la generación de productos de investigación en los que participen de manera colegiada profesores, estudiantes, comunidades e instituciones.

En este sentido, dentro del ámbito de la inserción comunitaria y la vinculación interinstitucional, las actividades de investigación constituyen el medio a través del cual los Programas de Formación de Grado de la UBV, responden a la sociedad con la generación de propuestas de solución a las necesidades y problemas. Así mismo, dentro del ámbito de la difusión las actividades de Investigación tienen como propósito el enriquecimiento del conocimiento de la sociedad a través de la exposición y promoción de los productos generados dentro de cada uno de los centros de estudio y líneas de investigación.

En cuanto el aspecto normativo del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la UBV, su artículo 1 define la investigación como el proceso creativo fundamentado en paradigmas, métodos y formas de abordaje que tienen como objetivo explicar fenómenos sobre la base del contexto comunitario, las condiciones sociales y los procesos que buscan generar nuevo conocimiento o explicar el ya existente, que se somete a la crítica de la comunidad en mediante el dialogo de saberes, en el marco de los postulados del plan de desarrollo de la nación y el plan nacional de ciencia, tecnología e Innovación.

En el artículo 5 plantea la orientación de los trabajos especiales de grado (TEG), priorizando la necesidad de dar respuesta a problemas de las comunidades. En cuanto lo metodológico, establece que estos podrán ser enmarcados en los paradigmas cuantitativos, cualitativos, así como los enfoques empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico, crítico-dialéctico y complejo-dialógico, enfocados hacia el área de las comunidades y basándose en el Plan económico y social de la Nación y el plan de ciencia tecnología e innovación, sin menoscabo de las nuevas corrientes que surjan, aceptadas por la comunidad científica académica.

En cuanto la vinculación del trabajo especial de grado, con la UBI “Proyecto”, los artículos 8, 9 y 22, establece que a lo largo del proceso de formación, durante el periodo académico de cada trayecto regular, cuando se dicte la unidad básica integradora proyecto, se debe informar a los participantes las líneas de investigación definidas por cada una de las áreas de estudio de cada Programa de Formación de Grado. Así mismo, se plantea que el abordaje técnico y metodológico de un evento de estudio, sea enmarcado dentro de la unidad curricular integradora “Proyecto” y las líneas de investigación del PFG respectivo, debiéndose fortalecer desde la vinculación con las unidades curriculares respectivas. Esta normativa interna de la universidad destaca que la producción de conocimiento del trabajo especial de grado, debe derivarse de los estudios emprendidos desde la UBI “Proyecto” y sus líneas de investigación.

En síntesis, el estudio de todos los referentes aquí planteados, permite al docente tener una visión de la investigación formativa, desde lo teórico conceptual, y su enfoque práctico, orientada desde los fundamentos legales del país, y la normativa interna de la universidad. Su análisis forma parte del conocimiento pedagógico docente que sobre investigación formación debe tener el docente de proyecto del PFGJ de la UBV.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

El conocimiento ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia. El mismo es entendido como la información registrada mediante la experiencia o el aprendizaje humano. En su concepción más general es conocido como gnoseología. La gnoseología es la parte de la filosofía que estudia el conocimiento humano, su origen, su alcance y su naturaleza. El cómo se obtiene el conocimiento ha sido de gran importancia para los estudiosos de la ciencia, por eso surge el saber científico, el cual es producto de procesos de investigación que goza de parámetros de credibilidad aceptados por la comunidad científica. Este tipo de construcción teórica, requiere de un diseño de investigación que se corresponda a un paradigma, un modo de pensamiento, que coherentemente desarrolle su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica.

Respecto al paradigma Kuhn (1986) explica que está constituido por los supuestos teóricos, las leyes y técnicas que se adoptan desde la “ciencia normal”. Ahora bien, cuando surgen problemas se llega a la crisis, y es necesario reconstruir el conocimiento desde un nuevo paradigma, por ello es importante que en todo proceso investigativo se determine desde que paradigma se construye el conocimiento científico, en aras de conocer su onto-génesis histórica, y destacar el aspecto axiológico del investigador. Las dimensiones paradigmáticas que se deben considerar en la construcción del conocimiento científico son: la ontológica, la epistemología y la metodológica.

La dimensión ontológica es entendida por González (2005) como “la visión de la realidad que soporta, se expresa mediante la declaración, definición y delimitación de los problemas que son legítimamente considerados como dignos de ser estudiados por los profesionales que lo suscriben” (p. 39), es decir, se refiere a la concepción del objeto de estudio, la visión de la realidad, la visión global del campo de trabajo y el campo de la ciencia. En la presente investigación, la dimensión ontológica estudia la realidad del conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos con el fin de resignificar el conocimiento pedagógico de investigación formativa desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, siendo este el centro de análisis de la investigación.

La dimensión epistemológica desde un modo general se refiere al modo de conocer, de comprender la realidad. De un modo más específico según González (2005) se refiere a los modos de producción de saberes de una comunidad científica, los cuales se corresponden con “la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación” (P.42). Por lo antes expuesto, es indispensable en este proceso de construcción de conocimiento científico, tomar en cuenta las técnicas de recolección de la información, las cuales en el presente estudio se consideran: el análisis de la observación y los aportes realizados por los informantes desde las entrevistas sobre su conocimiento pedagógico de investigación formativa, en el contexto específico de la enseñanza de los estudios jurídicos desde la UBI “Proyecto”, determinando su visión de la realidad en su individualidad, desde los significados que posean los profesores, permitiendo construir categorías, teorías, y aportes para el desarrollo académico de proyecto en el PFGEJ de la UBV Táchira. De este modo, la actuación del investigador, se corresponde a una relación dialógica con los sujetos de estudio, que permita que los profesores informantes, estén al tanto de los fines de la investigación, promoviendo incluso su participación, mediante la verificación de la información por ellos suministrada en las entrevistas.

La dimensión metodológica, estudia el cómo se conoce, describe los métodos y técnicas empleados en el proceso de investigación científica. Según González (2005), “el paradigma proporciona no sólo los problemas considerados como dignos de estudio, sino también un régimen de acuerdo con el cual se ha de llevar a cabo su abordaje” (p. 40). Otros autores se refieren a esta dimensión metodológica, como un proceso mediante el cual se lleva a cabo la investigación. En esta investigación, la metodología que se asume se corresponde con el enfoque cualitativo - constructivista. Autores como Latorre, Del Rincón, y Arnal (1997) definen la metodología cualitativa como aquella que “Se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (p. 199). En este sentido, el trabajo de investigación se orienta a generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.

Durante la investigación, es indispensable comprender la necesidad de armonía paradigmática en la construcción del conocimiento. Las dimensiones epistemológica, ontológica y metodológica deben ser consideradas en el diseño de investigación, y ser coherente con la

posición paradigmática asumida. Ahora bien, en este orden de ideas, Santamaría (2011) establece tres paradigmas en la investigación, a saber: el positivista, el interpretativo, y el socio-crítico. El presente estudio de tipo cualitativo, es realizado desde el enfoque del paradigma interpretativo, por cuanto su finalidad es comprender e interpretar la realidad educativa, sus significados y resignificados desde la subjetividad de los investigados. El método de interpretación empleado es el interaccionismo simbólico.

Naturaleza del Estudio

La determinación de esta investigación según su naturaleza es de tipo cualitativo - constructivista. La investigación cualitativa según Strauss y Corbin (2002) es aquella investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Para Lerma (2008) la investigación cualitativa:

Es un estudio cotidiano del quehacer de las personas, donde se toma en cuenta lo que la gente dice, piensa, siente, o hace; sus patrones culturales; el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio. Su función puede ser la de describir o la de generar una teoría a partir de la información” p. 72).

Por lo antes expuesto, en la investigación cualitativa se toman en cuenta las subjetividades y concepciones de las personas. El presente estudio se orienta a conocer la realidad desde las subjetividades de los sujetos de investigación, es decir; se estudian la concepción de los profesores de la UBI “proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, a fin de captar sus concepciones, ideas, creencias, sentimientos, en torno al conocimiento pedagógico de investigación formativa para construir aportes epistemológicos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV a partir de los hallazgos de la realidad estudiada.

El enfoque cualitativo utilizado en esta investigación, se adecuó a lo que se revisó sobre conocimiento pedagógico que poseen los profesores sobre la investigación formativa y su práctica docente, se indagó sobre las subjetividades de los sujetos informantes a través de la entrevista, así como la observación de los procesos ocurridos durante la virtualidad (classroom y whatsapp). Todo esto considerando las particularidades de los sujetos, ya que cada profesor tiene concepciones diferentes de lo pedagógico, de la enseñanza, de hacer las cosas, de interpretar y comprender los significados. Desde esta diversidad se construyen aportes epistemológicos sobre el conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos.

En cuanto al nivel de investigación, según su profundidad el presente trabajo es de tipo explicativo e interpretativo. Desde la perspectiva de Hurtado (2015), es de carácter explicativo porque se interrelaciona con la realidad y el objeto de investigación, es decir, durante el proceso de investigación se da la posibilidad a que emerjan nuevas concepciones docentes que se conviertan en aportes significativos en el área del conocimiento pedagógico de la investigación formativa y la enseñanza de los estudios jurídicos. Es interpretativo, ya que tal y como lo establece Arnal y otros (1992), además de interesarse por el estudio de los significados e intenciones de las acciones desde la perspectiva de los propios sujetos implicados, interpreta sus expresiones, gestos, muletillas usuales y las rutinas que acostumbra a emplear durante la actividad de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo antes expuesto, la investigadora relacionó los datos con el fenómeno objeto de estudio, a través de las técnicas e instrumentos de recolección de datos que le permiten, contacto directo con las fuentes de la información, pudiendo apreciar detalles durante la observación y la entrevista. También se estudiaron documentos, en este caso los programas, contenidos, y demás textos sobre el tema vinculados directamente a la universidad, citados en el aula virtual (classroom) de manera directa o mediante el blogspot vinculado, material que reflejan el enfoque pedagógico del modelo enseñanza de los estudios jurídicos; todos estos datos permitieron sustentar los conceptos que emergieron y realizar la aproximación teórica sobre el conocimiento pedagógico de la investigación formativa.

Método de la Investigación

Esta investigación se realiza contemplando los postulados metodológicos del interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada. El interaccionismo simbólico, para Rojas (2010, p. 42) tiene como objeto de estudio “los procesos de interacción social que se caracterizan por una orientación inmediata recíproca”. Como orientación metodológica, el interaccionismo simbólico comparte las ideas básicas del proceso hermenéutico o interpretativo, en este sentido para Schuwandt (como se citó en Martínez, 2009), se trata de una ciencia interpretativa, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es a la comprensión de los actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares.

En cuanto el interaccionismo simbólico para Blumer (como se citó en Martínez, 2009) es ese estudio de la acción que debe darse desde la posición del actor considerando las siguientes premisas básicas: los seres humanos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente sobre la base de los significados que estos seres tienen para ellos, éstos significados se derivan de la interacción social que se da en medio de los individuos, y estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo. Finalmente, destaca Martínez (2009) que desde el interaccionismo simbólico se debe entrar al mundo de las personas que se están estudiando, para ver la situación desde la posición del actor, observando lo que él tiene en cuenta y como él lo interpreta, de este modo el proceso de investigación se vuelve inteligible no por la mera descripción de las palabras y hechos, sino tomando aquella rica descripción como punto de partida para formular una interpretación de lo que son realmente los autores.

En cuanto la teoría fundamentada para Strauss y Corbin (2002), es aquella que se origina a partir de la información recogida de manera sistemática y analizada en el proceso investigativo; la construcción teórica se inicia analizando la información que proviene de las fuentes de información, para luego establecer las categorías y subcategorías conceptuales, y finalmente, las evidencias, las cuales son empleadas para estructurar una aproximación teórica.

En la teoría fundamentada, para Strauss y Corbin (2002) el análisis de los datos se plantea en 3 fases: codificación abierta, codificación axial, y codificación selectiva. La fase de codificación abierta es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se revela la información sus propiedades y dimensiones, para agruparlos con algunas propiedades definidas; esto supone una vinculación directa con el objeto de estudio y marca el inicio de la construcción de las categorías, las cuales pueden surgir directamente de los sujetos, y de la elaboración conceptual y teórica realizada por el investigador. En el presente estudio, surgen las categorías el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV y el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos.

La codificación axial consiste en ese proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, con el propósito de integrar la información que se separó durante la codificación abierta para establecer las explicaciones y análisis del fenómeno estudiado; en esta fase se continúa con la recolección de la información y se identifican las relaciones entre categorías y las sub categorías. Durante esta operación, pueden surgir nuevas categorías, y relaciones que

ameriten modificar la estructura inicial. Se reagrupan los datos, se inicia la generación de la teoría y su validación. Finalmente, la fase de codificación selectiva, procura integrar y refinar las categorías, para poder validar y presentar la teoría. En esta investigación, durante esta fase se revisan las categorías, sus relaciones y los resultados obtenidos, los cuales aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.

El proceso metodológico de la teoría fundamentada, es realizado con el apoyo tecnológico de “Atlas.ti” versión 7.5.4. Para San Martín (2013), el Atlas.ti es el principal soporte informático para desarrollar la teoría fundamentada, ya que este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo.

El Contexto

En el presente trabajo, el objeto de análisis es conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, en el contexto del PFGEJ de la UBV Táchira, específicamente se refiere al análisis de las concepciones de los profesores que desarrollan la unidad básica integradora “Proyecto”. El tiempo del trabajo metodológico se circunscribe al periodo académico 2020-2, es decir durante el mes comprendidos entre octubre del 2020, hasta abril del 2021. El desarrollo de la unidad básica integradora “Proyecto”, considerando la situación de pandemia Covid 19, se realizó desde la modalidad “UBV en Casa” con el apoyo de las aulas virtuales.

Informantes del Estudio

Los informantes según lo planteado por Rodríguez, Gil et al (1996), fueron seleccionados de manera deliberada e intencional, considerando ciertos criterios o atributos establecidos por el investigador. Por lo antes expuesto, considerando que el equipo docente del PFGEJ del estado Táchira, está integrado por ocho (08) docentes que cumplen funciones en roles docentes y de coordinación, de los cuales se seleccionan siete (07) informantes, atendiendo a los siguientes criterios:

- 1.- Un (01) coordinador estatal del PFGEJ de la UBV Táchira, el cual es seleccionado como informante por ser el ente directivo de ejecutar las políticas académicas y de formación docente dentro del programa.

2.- Un (01) coordinador de Proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira, el cual es seleccionado como informante por ser el responsable académico de la unidad básica integradora “Proyecto”, su acompañamiento y desarrollo según las orientaciones académicas nacionales y estatales.

3.- Seis (06) docentes del PFGEJ que desarrollan la UBI proyecto. De los 06 profesores, se excluye la investigadora y quedan cinco (05), los cuales son profesores de carrera por haber aprobado su ingreso a la universidad por concurso, y poseen todos más de dos años en su rol docente del PFGEJ desarrollando proyecto.

Técnicas de Recolección de Datos

Los datos son recopilados considerando las siguientes técnicas: La observación y la entrevista. Para Rojas (2010) la observación es un proceso deliberado, sistemático, dirigido a obtener información en forma directa del contexto. En el contexto educativo, para Buendía et al (1999), esta técnica: “es una de las más idóneas para el estudio de los procesos de interacción que se desarrolla en el aula” (p.85). Para Del Rincón et al (1996), en la observación el investigador se presenta en una categoría de simple espectador, manteniéndose ajeno a lo que ocurre y tratando de interferir lo menos posible con su presencia.

Durante el proceso investigativo, la observación de la actividad académica es desarrollada, considerando el plan de universidad en casa de la UBV, razón por la cual es realizada en dos (02) dimensiones: 1) aula virtual de classroom y 2) grupo de whatsapp, surgiendo un tercer aspecto interesante en una de las aulas virtuales donde se remite a un blogspot realizado por una de los docentes, y desde allí se presenta material institucional sobre la concepción de la UBV “Proyecto” en la enseñanza de los estudios jurídicos. La observación es realizada a dos (02) de las tres (03) secciones activas en prosecución en el PFGEJ de la UBV Táchira, y en la cual se imparte la unidad básica integradora “Proyecto”, bajo la responsabilidad académica de 2 profesores del programa. El momento de la observación fue al final del semestre, donde se pudo apreciarla totalidad del aula virtual y la totalidad de la información contentiva en el whatsapp. Las fuentes de la observación estuvo disponible disponibles para el investigador hasta dos (02) meses luego de culminado el semestre, tiempo en el cual se procesaron los datos correspondientes. La observación virtual se realizó permitió recopilar datos del análisis de las aulas “classroom.google” y los grupos de whatsapp de cada una de esas dos (02) secciones, donde se desarrolla la unidad básica integradora “Proyecto”.

En cuanto la entrevista, para Rojas (2010) es un encuentro en el cual el investigador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas. La entrevista es el encuentro directo del investigador concertado con los sujetos seleccionados para obtener información y comprender las configuraciones sobre la práctica del docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. El tipo de entrevista a realizar es semi estructurada, es decir tiene una guía orientadora, pero permite desde la flexibilidad un margen de maniobra considerable para sondear a los entrevistados. Para Strauss y Corbin (2002) este tipo de entrevista le da más espacio a los entrevistados, para que conteste en los términos de lo que es importante para ellos, lo que permite que nuevos conceptos emerjan de los datos.

En esta investigación la entrevista es aplicada a siete (07) docente que ejercen actividades académicas en los siguientes roles: Cinco (05) Docentes de “Proyecto”; Un (01) Coordinador de proyecto; y Un (01) Coordinador del PFGEJ Táchira. Los espacios seleccionados para realizar las entrevistas, fueron la oficina de la coordinación del PFGEJ, un aula de clases y/o el hogar, ya que los mismos se prestaron para recolectar los datos, garantizando la comodidad de los entrevistados. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas contrastándolos con la visión de los mismos informantes, por ello una vez transcritas fueron reenviadas las entrevistas a los correos de los docentes entrevistados a fin de que validarán el sentido y la veracidad de la información. El análisis se realizó bajo un enfoque inductivo, considerando las concepciones de los docentes y las nuevas categorías de análisis que emergieron de los datos.

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos a través de la observación y la entrevista, se redactó una guía orientadora que ayuda a organizar el registro de la información. En este sentido, para Strauss y Corbin (2002), una vez que el investigador ha decidido lo que se va a observar y ha seleccionado los informantes que se van a entrevistar, así como los tipos de datos que se van a recoger, se está preparado para desarrollar una lista de preguntas para la entrevista o las áreas de observación. En el presente caso, esta guía orientadora es construida considerando las unidades de análisis. La guía de observación y la guía de entrevista fueron validadas por tres (03) expertos, a quienes por correo electrónico se les envió documento contentivo de: El tema de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, las unidades de análisis del estudio, y los guiones de observación y entrevistas; los expertos analizaron los guiones y dieron las sugerencias respectivas para su validación y aplicación.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación cualitativa, para Valles (2000) se debe entender como el proceso por el cual se da forma a una investigación mediante fases específicas. Cada fase se corresponde con las decisiones teóricas y metodológicas que el investigador. En este sentido, Valles (2000, p.46) parafraseando a Morse (1994) expone que dichos procesos son: 1) la fase de “reflexión” en la formulación del problema de investigación; 2) la fase de “planeamiento” donde aparece la importancia del contexto de la investigación, su estrategia metodológica y escritura del proyecto; 3) la fase de “entrada”, donde aparecen los informantes y la aplicación de los instrumentos; 4) la fase de “recogida productiva y análisis preliminar”; 5) la fase de “salida de campo y análisis extenso”; y 6) la fase de “escritura”.

Secuencia de fases y tareas en el diseño y realización de un estudio cualitativo.

1) Fase de reflexión.

- 1.1. Identificación del tema y preguntas a investigar.
- 1.2. Identificación de perspectivas paradigmática.

2) Fase de planeamiento.

- 2.1. Selección de un contexto.
- 2.2. Selección de una estrategia (incluida la triangulación metodológica).
- 2.3. Preparación del investigador.
- 2.4. Escritura del proyecto.

3) Fase de entrada.

- 3.1. Selección de informantes y casos.
- 3.2. Realización primeras entrevistas y observaciones.

4) Fase de recogida productiva y análisis preliminar.

5) Fase de salida del campo y análisis intenso.

6) Fase de escritura.

Cuadro 5. Secuencia de fases y tareas de un estudio cualitativo.

Fuente: Valles (2000), basado en Morse (1994)

Según las fases y tareas del diseño de investigación cualitativo de Morse (1994), adaptados al presente estudio, se realiza el siguiente diseño de investigación:

1) Fase de reflexión:

1.1. Identificación del tema: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Pregunta a investigar: ¿Qué aportes teóricos se pueden realizar al conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira?

1.2. Identificación de perspectivas paradigmática: Paradigma Interpretativo. Enfoque cualitativo. Naturaleza de tipo cualitativo – constructivista. Métodos: Interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada.

2) Fase de planeamiento.

2.1. Selección de un contexto: Objeto: El conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídico. Contexto: Los docentes de la UBI proyecto del PFGEJ de la UBV. Lugar: La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) sede Táchira. Sujetos: Parte del equipo docente que imparte “Proyecto” en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ), se seleccionan una muestra de siete (07) docentes de un total de ocho (08). Secciones: Dos (02) de las tres (03) secciones activas en el semestre. Periodo académico 2020-2.

2.2. Selección de una estrategia: Métodos: Interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada. Técnicas de recolección de datos: La observación (aula virtual y grupo de whatsapp), con la adición del análisis de un blogspot diseñado por una de las docentes; las notas de campo y la Entrevista (Coordinadores + Docentes). Triangulación: En este se realiza considerando los datos obtenidos de las entrevistas a los informantes, las notas de las observaciones y los referentes teóricos.

2.3. Preparación del investigador: Se destaca en esta fase la dependencia y la objetividad del investigador, la cual es obtenida cumpliendo con la rigurosidad metodológica, la validación de expertos y el uso del software atlas ti.

2.4. Escritura del proyecto: Es la presentación del planeamiento del proyecto de investigación ya presentado.

3) Fase de entrada: En esta fase se relacionan las técnicas de la información, con las fuentes y las unidades de análisis, de acuerdo al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

4) Fase de recogida productiva y análisis preliminar. En esta fase se aplican las técnicas de recolección de datos, se procede al registro, se inician los análisis generales y se establecen categorías, producto de los desde los postulados del interaccionismo simbólico, y la teoría fundamentada. Surge el estudios de dos categorías: La primera correspondiente al docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV, a través del cual se estudiara las siguientes subcategorías emergentes: el conocimiento pedagógico, el conocimiento base, la enseñanza de la investigación formativa y los modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídicos, y finalmente analizar y relacionar con sus dimensiones. La segunda categoría correspondiente al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, la cual se analiza considerando las siguientes subcategorías emergentes: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico, el conocimiento curricular, el conocimiento de investigación formativa y el conocimiento pedagógico de investigación formativa, debiendo también estudiarse y relacionarse con sus respectivas dimensiones emergentes.

5) Fase de salida del campo y análisis intenso. En este punto del procesamiento de datos, se apoya del software “Atlas.ti versión 7.5.4, y se profundiza en los análisis de relación categorial ya comentadas en el numeral anterior.

6) Fase de escritura. Finalmente se procede a sistematizar los resultados, los cuales están orientados en el presente caso a: Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira.

Cientificidad de la Investigación

Los criterios orientadores que sirven para preservar el rigor científico en las investigaciones cualitativas según los planteamientos de: Lincoln y Guba (1985), De la Torre (1998), Carrasco y Calderero (2000) y Vasilachis (2007), son: 1) La credibilidad en lugar de la validez interna, refiriéndose al valor de la verdad de la investigación; 2) La transferibilidad, en lugar de la validez externa, vislumbra la aplicabilidad de los resultados; 3) La dependencia, en

lugar de la fiabilidad, contempla a la consistencia de la información; 4) La confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad.

Respecto la credibilidad, hace referencia a poder evaluar la realidad de la información, tanto en el resultado como en su proceso por quienes participan en el proceso investigativo. De acuerdo con De la Torre, Jiménez, Borrell, y Medina (1998): “Se trata de poder responder a la cuestión de si lo que hemos observado, descrito, anotado o interpretado en nuestra investigación se corresponde con la realidad de los fenómenos de los que nos hemos ocupado” (p.148). En esta fase de la investigación, lo que se busca es contrastar las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de información de las que ha obtenido la información. De los procedimientos señalados por: Vasilachis (2007) Barrios (1998) Santos (1993), Guba y Lincon (1985), se consideró pertinente apoyarse en los siguientes:

- a) Compromiso con el trabajo de investigación:** el trabajo se realiza de forma responsable, observando y revelando durante un periodo de cuatro (04) meses, los datos, su recolección y su análisis, registrando incluso los testimonios de los informantes de la manera más precisa, diferenciando entre las informaciones originales y las propias interpretaciones del investigador.
- b) Obtención de datos ricos:** Se sistematizaron los datos obtenidos a través de la observación y las entrevistas.
- c) Triangulación:** Mediante este proceso se contrastaron las informaciones provenientes de las diversas fuentes, técnicas y métodos de información. En este caso, la triangulación de la entrevista se realiza considerando las tres (03) fuentes relacionadas con los roles de los informantes (coordinador de PFGEJ, coordinador de proyecto y profesores). En cuanto la observación se enfoca en tres (03) fuentes: el classroom, el whatsapp y surge el blogspot. La Triangulación es realizada en el procesamiento de los datos obtenidos de las entrevistas a los informantes, las notas de las observaciones y los referentes teóricos.
- d) Validación comunicativa con los participantes:** Los instrumentos de recogida de la información (la entrevista), se dieron a conocer a los participantes, a fin de que les diera tiempo de comprender lo que se preguntaba y analizaran reflexivamente las posibles respuestas, de esta forma se minimizó la presión para responder; una vez procesada la información la misma fue revisada por los participantes para corroborar lo dicho o bien ampliar lo que considerarán pertinente.

En cuanto la transferibilidad/aplicabilidad: La investigación es desarrollada en un escenario definido y delimitado, se refiere a un caso estudio de particular, orientado a: Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. Este estudio se desarrolla con unos sujetos específicos en un contexto y en un momento determinado, en tal sentido, la información e interpretación del objeto de estudio es particular, por tanto los resultados no pueden ser generalizados a otras instituciones que quieran estudiar una situación análoga, sin embargo si se constituyen un referente importante para el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos.

En cuanto la dependencia, se orienta a garantizar que la información transmitida se corresponda con las ideas reales y verdaderas, sin interferencia o manipulación del investigador. En este sentido Vasilachis (2007), sugiere hacer una auditoria al proceso de recolección e interpretación de la información, para ser revisada y contrastada con los sujetos informantes para que certifiquen la veracidad de la misma. En nuestro caso toda la información recolectada, es decir la de obtenida de la observación y la entrevista fue validada por los informantes.

En cuanto la dependencia, se orienta a garantizar que la información transmitida se corresponda con las ideas reales y verdaderas, sin interferencia o manipulación del investigador. En este sentido Vasilachis (2007), sugiere hacer una auditoria al proceso de recolección e interpretación de la información, para ser revisada y contrastada con los sujetos informantes para que certifiquen la veracidad de la misma. En nuestro caso toda la información recolectada fue enviada a los informantes vía correo electrónico para que validaran su contenido y sentido.

La confirmabilidad, de la investigación cualitativa consiste en cuidar su objetividad, equivale a captar el significado de lo expresado por los sujetos participantes sin dejarse llevar por los intereses y prejuicios propios del investigador el significado tal como lo expresan los sujetos de la investigación. En este sentido, de acuerdo con lo planteado con De la Torre et al (1998), se debe buscar la intersubjetividad, entendida esta como la suma de subjetividades para acercarse a una objetividad compartida y reconstruida; es decir, buscar los puntos de encuentro entre los sujetos participantes o elementos coincidentes respecto a un punto de vista. Por lo antes expuesto, se plasman los resultados de la recolección y análisis de datos de la investigación, de manera objetiva y con el apoyo del programa Atlas. Ti.

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACIÓN

Procesamiento y Análisis de la Información

Los resultados que se presentan en este capítulo, son la síntesis de procesos de análisis e interpretación de datos realizados durante la investigación, en coherencia con el objeto de estudio y los objetivos del trabajo. Los datos analizados fueron obtenidos mediante las técnicas de entrevista y de observación, ambas contaron con su respectivo guion referencial, cuyo objetivo fue orientar la recolección de la información para comprender las categorías: 1) Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, la cual es analizada desde las subcategorías: conocimiento pedagógico, conocimiento base, enseñanza de la investigación formativa, y modelos pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos; y 2) Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos, la cual es analizada desde las subcategorías: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico, conocimiento curricular, conocimiento de investigación formativa, y conocimiento pedagógico de investigación formativa.

Para la elaboración del guion de entrevista y observación, se consideraron los fundamentos teóricos investigados que ha grandes rasgos orientaron su elaboración, luego analizando la información recolectada emergieron las categorías, subcategorías y dimensiones de estudio, construyendo el sistema de categorías, el cual se valorado por un experto en 3 momentos: en el primero, se logró identificar varias categorías, para luego con el apoyo de experto seleccionar las que serían objeto de estudio en el presente trabajo; en el segundo se seleccionaron las subcategorías que serían vinculadas en el análisis a las categorías; y en el tercer momento se seleccionaron las dimensiones, integrando incluso las similares, o las que tenían pocas citas, logrando finalmente establecer las dimensiones del estudio. De ese modo se logró la construcción y validación de los sistemas categoriales de la investigación.

En cuanto la entrevista se sometió a un proceso de validación, en el cual se revisaron las preguntas orientadores del guion de la entrevista, tal y como lo plantea Sandín (2003). En este caso, el guion fue validado por tres (03) expertos antes de su aplicación. El registro de la entrevista fue realizado en grabador de audio, lo que permitió reproducir la información para su

transcripción, la cual luego fue enviada a los entrevistados, para la revisión de su contenido del registro escrito, quienes manifestaron su conformidad con la información recolectada.

El guion de la observación se sometió a proceso de validación. El guion de la observación fue implementado a dos (02) secciones de proyecto, durante el periodo académico 2020-2, considerando la virtualidad implementada por la coyuntura de pandemia mundial (covid 19), razón por la cual la actividad académica es realizada a través de: 1) aula virtual de classroom y 2) grupo de whatsapp, surgiendo una tercera fuente en una de las aula virtuales, donde se remite a un 3) blogspot realizado por una de los docentes, cuyo análisis se incorpora al presente estudio.

El momento de la observación de las fuentes de información, fue al cierre del semestre, por cuanto se podía observar la totalidad de la dinámica académica en el classroom y en el whatsapp, las fuentes de la observación se mantuvieron disponible para el investigador hasta dos (02) meses luego de culminado el semestre, tiempo en el cual se procesaron los datos correspondientes. Una vez realizada la observación, con el apoyo del guion se lleva a cabo el registro escrito, incorporándose los datos emergentes. El registro de observación también fue objeto de validación por los docentes, quienes manifestaron su conformidad con el registro realizado.

La recolección de los datos, fue realizado considerando: 1) las técnicas de la entrevista y la observación. En cuanto la fuente de la información, en el caso de las entrevistas, se tomaron en cuenta a los docentes en tres (03) roles diferentes (Coordinador académico, coordinador de proyecto y profesores). Los entrevistados fueron un total de 7, los datos se identifican en el caso de las transcripciones de las citas como: Coordinador académico: D1 Directivo 1; Coordinador de proyecto: D2 Directivo 1; Docente 1: D3 Prof. 1; Docente 2: D4 Prof. 2; Docente 3: D5 Prof.3; Docente 4: D6 Prof. 4; Docente 5: D7 Prof.5. En el caso de figuras tomadas de atlas ti, el sistema las identifica con un número seguido de dos puntos y la referencia del número de la cita. Los números de los documentos asignados por el sistema para los informantes presentados en las figuras son: Coordinador académico: 18; Coordinador de proyecto: 23; Docente 1: 17; Docente 2: 19; Docente 3: 20; Docente 4: 21; Docente 5: 22.

Finalmente en el caso de la observación en el contexto de la educación virtual, se termina recopilando datos del aula virtual, el grupo whatsapp y del blogspot, los cuales se identifican en la transcripción de las citas como: Aula virtual: (D8 AulaV: Grupo whatsapp: (D9 GrupoW; blogspot: (D10 Blog:G. En el caso de figuras tomadas de atlas ti, el sistema las identifica con un

número seguido de dos puntos y la referencia del número de la cita. Los números de los documentos asignados por el sistema para las transcripciones de las observaciones son: Aula virtual: 14; Grupo whatsapp: 15; y blogspot: 12.

El proceso de recolección de la información realizado a través de la entrevista y la observación, se inicia a través de proceso de codificación abierta de la información. Respecto a la codificación abierta, Strauss y Corbin, (2002) explican que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p. 111). La codificación abierta consiste en desnudar conceptos, ideas y sentidos de los datos.

El proceso de codificación abierta en las entrevistas, se realizó con las respuestas aportadas por los informantes, de las cuales luego fueron interpretados su significado, lo que dio lugar a la conformación de códigos y dimensiones, dando origen al sistema de categorías iniciales de la unidad hermenéutica de la entrevista. En cuanto a la codificación abierta de la observación, se realizó con notas de campo que surgieron de los aspectos observados, lo que dio lugar a la conformación de códigos y dimensiones, dando origen a las categorías que conforman el sistema de categorías iniciales de la unidad hermenéutica de la observación.

Los sistemas categorías iniciales, tanto de la entrevista como de la observación, fueron sometidas a un proceso de validación por parte de los docentes pares académicos ajenos a la investigación que, posteriormente se apoyó en el método de inductivo de comparación constante. Luego de establecidas las categorías se procedió a formar las subcategorías como un conjunto de dimensiones con relación teórica entre los constructos estudiados las cuales fueron agrupadas para establecer las categorías principales de la unidades hermenéuticas, permitiendo obtenerse un nivel superior de análisis cualitativo.

Seguidamente se procede con la codificación axial, la cual para Strauss y Corbin (2002) hace referencia a ese proceso que guía la relación entre categorías y subcategorías. En esta fase se relacionan los códigos, tomando en cuenta las dimensiones de las subcategorías y las categorías de análisis, logrando la construcción de un sistema categorial. Luego se pasa a la codificación selectiva, donde se determina según para Strauss y Corbin (2002) el núcleo de la teoría. En esta fase se continúa con el análisis e interpretación de los datos, se revisa el sistema de categorías diseñado y sus relaciones con los códigos, se realiza la interpretación desde el núcleo central de la teoría a construir y se presentan los hallazgos obtenidos, a través de procesos

de análisis - síntesis y el uso de mapas conceptuales o esquemas gráficos generados por el programa atlas ti, lo que permite tener una visión holística del objeto de estudio.

Estos hallazgos o interpretaciones son relacionados o comparados con conceptualizaciones que existe en la teoría formal. En este sentido sugiere Strauss y Corbin, (2002) que al momento de hacer esas comparaciones es necesario describir cómo se extienden o encajan con la literatura existente, explica el autor que también es posible usar esas conceptualizaciones como organizador de un concepto existente, o partir del estudio modificarlo ó extenderlo. Todo este proceso forma parte de la triangulación, la cual es realizada durante el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas a los informantes, las notas de las observaciones y los referentes teóricos.

Finalmente se procede a la elaboración teórica ó refinamiento de la teoría, lo cual según Strauss y Corbin, (2002, p. 171) consiste en revisar el esquema para buscar su consistencia interna y brechas en la lógica, así como completar las categorías poco desarrolladas, recortar las excedentes y validar esquemas. En esta integración de teoría, se organizan las categorías alrededor de un concepto central explicativo, para finalmente validar la teoría comparándola con los datos iniciales. Este resultado de construcción teórica será presentado en este Capítulo V.

Seguidamente, con la finalidad de trabajar los objetivos específicos planteados en la investigación se estudiara a partir de los datos, las categorías: 1) El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, y 2) Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos (CPIF-EEJ), el análisis de las categorías permite consolidar el objetivo general del trabajo, orientado a: Generar aportes teóricos al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos desde las concepciones de los docentes de la UBI “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. Ambas categorías serán estudiadas desde las Unidades Hermenéuticas: A) Entrevistas y B) Observaciones.

SISTEMA DE CATEGORÍAS EMERGENTES UNIDAD HERMENÉUTICA: ENTREVISTAS

El sistema de categorías construido desde la unidad hermenéutica “entrevista” para las categorías: 1) Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, y 2) Conocimiento

Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos (CPIF-EEJ), es presentado y analizado en este capítulo.

En siguiente tabla se establecen los códigos iniciales, y el número de citas (#C) presentes en las entrevistas. Las dimensiones que emergen del análisis de los datos, son relacionados con las subcategorías y categorías emergentes, que surgen producto del análisis inductivo, realizado con el programa atlas ti, y constituye el sistema de categoría. A continuación, tabla No. 6, la cual representa el sistema de la categoría de las unidades hermenéutica entrevista, en la cual en la categoría: docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, se analizan 38 códigos, y en la categoría conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, se analiza un total de 24 códigos. También se presenta, las dimensiones y subcategorías relacionadas con cada código.

UNIDADES HERMENÉUTICAS "ENTREVISTA"				
Sistemas de Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV				
No.	Códigos	#C	Dimensiones	Subcategoría
1	Conocimiento Jurídico	11		Conocimiento Pedagógico
2	Conocimiento de Investigación Formativa	16	Conocimiento de la Materia	
3	Conocimiento Investigativo	27		
4	Conocimiento Pedagógico	11	Conocimiento Pedagógico de la Materia	
5	Concepción Educativa	24		
6	Conocimiento del Programa de "Proyecto"	15	Conocimiento del Programa Curricular	
7	Educación Formal	18	Formación Académica	Conocimiento Base
8	Formación Previa	8	Formación Inicial	
9	Formación Permanente	16		
10	Encuentros de Investigación	9		
11	Socialización de Materiales	32	Formación Permanente	
12	Acompañamiento Docente	10		
13	Política de Formación Docente	15		
14	Experiencia en Investigación	20	Investigación	
15	Experiencia Práctica	6	Práctica	
16	Política de Enseñanza en Investigación Formativa	9	Política de Investigación Formativa	
17	Pensamiento Complejo	14		
18	Posición Ideológica Docente	7		
19	Epistemología del Derecho	14	Epistemología Docente	
20	Enfoque decolonial	11		
21	Enfoque del posestructuralismo	23		

22	Enfoque de la complejidad	31		
23	Perspectiva de Desarrollo	19		
24	Planificación Docente	18	Estrategias Pedagógicas: Aula	
25	Aprendizaje colaborativo	16		
26	Estrategias de Clase	25		
27	Estrategias de Evaluación	41		
28	Estrategias de Campo	9		Estrategias Pedagógicas: Campo
29	Valoración de Campo	14		
30	Características de la Comunicación	19	Comunicación Docente - Estudiante	
31	Presentación y Organización	9	Desarrollo de la Clase	
32	Práctica Reflexiva y Protagónica	36		
33	Reproducción y análisis de contenido	4	Modelo Tradicional	Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos
34	Transdisciplinariedad	13	Modelo Crítico	
35	Transformación Social	17		
36	Vinculación de proyecto con las UC	22		
37	Vinculación teoría - práctica	27		
38	Vinculación universidad - comunidad	29		

Sistemas de Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos

No.	Códigos	#C	Dimensiones	Subcategoría
1	Conocimiento Jurídico	11	Conocimiento Jurídico	Conocimiento de la Materia
2	Epistemología del Derecho	14		
3	Conocimiento Investigativo	27	Conocimiento Investigativo	
4	Conocimiento Pedagógico	11	Conocimiento Pedagógico	Conocimiento Pedagógico General
5	Presentación y Organización	9	Inicio de Clase	
6	Planificación Docente	18		
7	Estrategias Pedagógicas: Aula	27	Desarrollo de la Clase	
8	Ámbitos de Evaluación	14		
9	Concepción Educativa	24	Concepción Curricular	Conocimiento Curricular
10	Conocimiento del Programa de "Proyecto"	15		
11	Vinculación Curricular	30	Enfoque Crítico	
12	Transdisciplinariedad	13		
13	Perspectiva de Desarrollo	19		
14	Vinculación Universitaria	29		
15	Concepción de Conocimiento Docente	11	Concepción Epistemológica	Conocimiento de Investigación Formativa
16	Enfoque decolonial	11	Enfoque Epistemológico de Investigación Social	
17	Enfoque del postestructuralismo	23		
18	Enfoque de la complejidad	31		
19	Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa	10	Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa	
20	Práctica Reflexiva y Protagónica	36		
21	Transformación Social	17	Concepción Pedagógica	

22	Pensamiento Complejo	14	Estrategias Pedagógicas: Campo	Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa
23	Estrategias de Campo	9		
24	Valoración de Campo	14		

Cuadro 6. Sistemas de Categorías: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV y Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos)
Unidad Hermenéutica "Entrevista". Elaboración Propia

A.- Categoría: Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira

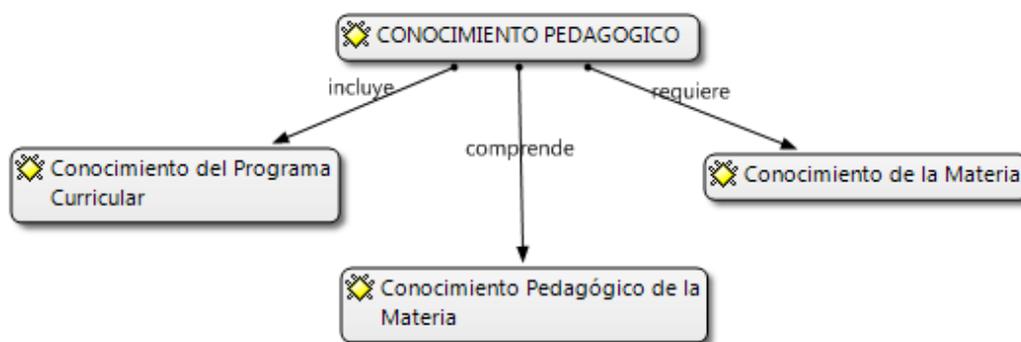
Antes de estudiar la categoría del Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, es necesario conocer sobre docencia universitaria. La docencia Universitaria para Medina (1998) es “una profesión de creación de conocimientos y actitudes comprometida con la calidad y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.697); Según lo planteado por Nares et al (2015) se puede ser docente si se posee una formación disciplinar y conocimientos en las unidades de aprendizaje que facilita, basando su práctica educativa en la experiencia. En este orden de ideas se destaca la importancia del conocimiento pedagógico del docente en los procesos de enseñanza.

A continuación, se estudia la categoría del docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira de estudiar la categoría del Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, el cual está relacionada con las subcategorías: 1) Conocimiento Pedagógico, 2) Conocimiento Base, 3) Enseñanza de la Investigación Formativa, y 4) Modelos Pedagógicos de la Enseñanza de Estudios Jurídicos.

1.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico

El conocimiento pedagógico para Shulman (1987) “es el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (p. 9). Según el mismo autor, el conocimiento pedagógico incluye al menos los siguientes siete tipos de categorías de conocimiento: 1. Conocimiento de la materia o de contenido; 2. Conocimiento pedagógico general; 3. Conocimiento curricular; 4. Conocimiento pedagógico del contenido (CPC); 5. Conocimiento de los aprendices y sus características; 6. Conocimiento del contexto educativo; y 7. Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Ahora bien, considerando los postulados de Shulman y los tipos conocimiento que integran el Conocimiento Pedagógico, en la presente investigación se estudia como parte de ese conocimiento docente, las siguientes dimensiones: 1) Conocimiento de la Materia, 2) Conocimiento Pedagógico de la Materia, y el 3) Conocimiento del Programa Curricular, cada una de estas dimensiones son vinculadas a los códigos del sistema categorial. A continuación, mediante la figura 1, se presentan las dimensiones de la subcategoría “conocimiento pedagógico”.



www.bdigital.ula.ve

Figura 1. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico. UH: Entrevista

Dimensión 1: Conocimiento de la Materia

El conocimiento de la materia se refiere al contenido temático. Para Grossman (2005), en una de las investigaciones realizadas con Shulman señalan el uso del término conocimiento del contenido para referirse a la "materia" de una disciplina, es decir “la información objetiva, organización de principios, conceptos centrales” (p. 11). Según los autores, este conocimiento de la materia, forma parte del qué se enseña.

En nuestro caso de estudio, el conocimiento de la materia, es decir el qué se enseña, hace referencia a los códigos: 1) Conocimiento Jurídico, 2) Conocimiento de Investigación Formativa, 3) Conocimiento Investigativo. En la figura 2 se pueden observar la dimensión: conocimiento de la materia y su relación con dichos códigos.

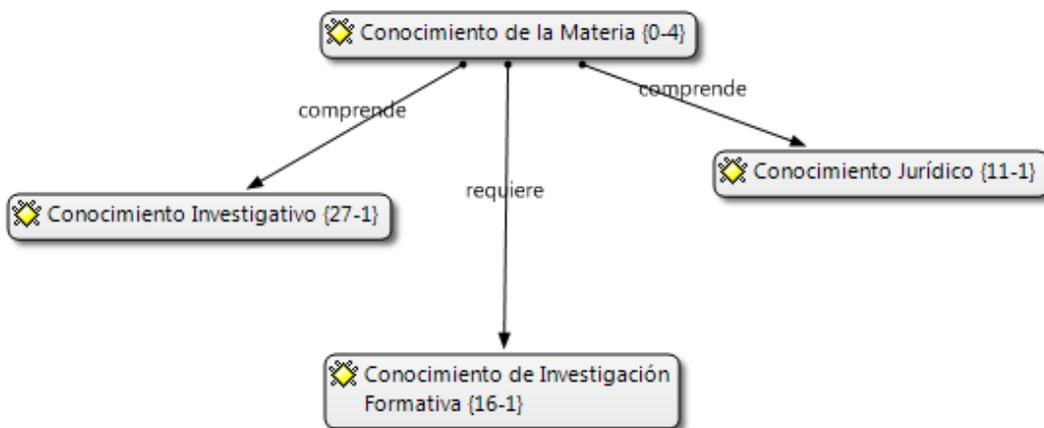


Figura 2. Dimensión: Conocimiento de la Materia. UH: Entrevista

Sobre el conocimiento de la materia, según Marcello y Valliant (2009) es necesario que los docentes dominen la asignatura a enseñar y el manejo fluido de la disciplina que imparten, este se considera un deber ineludible para la práctica académica; por tanto, si no se tiene el dominio del contenido resulta difícil hacerlo comprender a los estudiantes. Esta posición es ratificada por el informante que suministra los datos cuando establecen que:

(D5 Prof. 3:4) producto de la planificación de las clases, se amerita de un estudio atendiendo al campo disciplinar y el ejercicio profesional al que está referido.

En el análisis se devela el conocimiento de la materia como un aspecto fundamental e imprescindible para poder enseñar, por lo expuesto, para enseñar proyecto en el PFGEJ de la UBV, se debe conocer sobre jurídico, investigación e investigación formativa. En este mismo sentido, Alarcón (2017) refiriendo a la necesidad de formación docente en el contexto de investigación formativa indica que “es equivocado orientar la formación solo a lo disciplinar, ya que si lo que se busca es incrementar e incentivar el componente investigativo, los docentes deben estar formados en investigación” (p. 158). El autor también destaca que no se puede enseñar algo que no se sabe. No se puede enseñar a investigar si no se sabe investigar, sobre todo cuando la investigación cada día trae consigo innovaciones y nuevas pedagogías de aprendizaje, que obliga al docente investigar a mantenerse en un auto aprendizaje constante sobre dicha materia.

En cuanto al conocimiento jurídico, según los datos extraídos de las entrevistas, se observa que no todos los profesores de “Proyecto” que imparte investigación formativa para la enseñanza del derecho son abogados, por lo que en algunos casos el conocimiento jurídico es inexistente, en este sentido se extrae la siguiente información:

(D4 Prof. 2:2) Soy profesora de proyecto en el PFGEJ y no tengo formación en Derecho.

(D5 Prof. 3:2) No soy abogado. Mi formación en derecho tiene que ver con dos experiencias, la primera la motivada por la participación en las luchas políticas y sociales desde la década de los 80 del siglo XX.

(D5 Prof. 3:2) No exactamente, no soy abogado, soy autodidacta de esa área por cuanto soy responsable en algunas unidades curriculares del PFGEJ.

En cuanto a los docentes que no son abogados, destacan la importancia en auto-formarse en el área, ello se puede evidenciar en los siguientes extractos:

(D2 Coord. P:3) mi carrera es en la rama de la ingeniería. Hice la maestría fue en educación comparada. Siempre me ha llamado la atención el derecho más porque en mi informe de pasantías tuve que tocar mucho en ese momento la ley de los consejos comunales. Desde allí me empezó a gustar el estudio del derecho, de hecho doy clases en UBV en estudios jurídicos desde hace 11 años y siento que cada día aprendo más cosas del derecho, de la constitución, de las leyes, eso me ha permitido romper paradigmas y he aprendido a interpretar los artículos de las normas.

(D3 Prof. 1:35) Cuando he dado clase, aparte de basarme de los autores en el área metodológica y jurídica, del cual me apoyo mucho de los abogados por no ser en esa área, también me baso de mi experiencia.

(D3 Prof. 1:5) ello me ha impulsado a estudiar la fundamentación del derecho como ámbito de prácticas, relaciones y realizaciones sociales históricamente condicionadas.

El estudio revela que no todo los docentes que enseñan estudios jurídicos a través de la investigación formativa son abogados, razón por la cual han buscado autoformarse en dichas áreas de conocimiento, por lo que se interpreta que los docentes de proyecto deben conocer la disciplina que enseñan, es decir de estudios jurídicos.

En cuanto al conocimiento de investigación formativa, de los datos analizados de las entrevistas, se evidencia que los docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV, saben que la

unidad que desarrollan consiste en enseñar investigando, sin embargo, la desconocía la investigación formativa como categoría teórica, así se deduce de los siguientes extractos:

(D4 Prof. 2:9) En realidad sé poco sobre investigación formativa, casi no manejo información sobre eso.

(D2 Coord. P: 13) Bueno no sabía que la investigación social podía verse como investigación formativa, sabía que proyecto era enseñar investigación investigando pero no sabía que se llamaba investigación formativa.

Lo antes expuesto evidencia que los docentes desconocen la investigación formativa como categoría teórica de conocimiento y por ende desconocen su enfoque como estrategia de enseñanza, lo que marca una debilidad en lo pedagógico.

Lo relacionado al conocimiento investigativo, de los datos extraídos de las entrevistas, se evidencia que los docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV, poco investigativo saben de investigación, y si no saben investigar cómo pueden desarrollar la investigación formativa que significa enseñar investigando. La poca formación que poseen los docentes en materia de investigación, es producto de la auto formación y de lo poco que conocieron sobre el tema en su proceso de educación formal de pregrado y postgrado, así se presenta las siguientes citas:

(D2 Coord. P: 19) Sobre ese punto considero que una de las principales debilidades de la formación del docente es la escasa, cuando no nula, formación que el estudiante de educación recibe en las universidades o escuelas normales en la perspectiva de la investigación

(D4 Prof. 2:4) me he ido vinculando con seminarios de investigación, y a su vez de los estudios de post grado que también aportan a esa formación.

(D7 Prof. 5:3) Mi formación y experiencia investigativa la he adquirido a través de los estudios profesionales y de posgrado. También pertenezco a un Grupo de Trabajo de CLACSO.

(D2 Coord. P:7) En mi formación como magister en educación comparada, estudiamos mucho los métodos de investigación. En mi formación de pregrado, también me llamo la atención la parte investigativa, por eso digamos que mi formación en investigación ha sido autodidacta.

En este sentido, se destaca la importancia de que los docentes conozcan de investigación y sean además investigadores desde la práctica. Los mismos docentes establecen en la entrevista que para desarrollar “Proyecto” es necesario conocer sobre investigación social, y desde el enfoque del PFGEJ, se hace indispensable profundizar en los métodos: investigación acción, dialectico y hermenéutico jurídico, por ser estos métodos los reflejados en el currículo de investigación formativo del programa. A continuación parte de los datos analizados:

(D1 Coord. A: 68) En lo investigativo, es necesario que el entienda que donde va a hacer la investigación hay un objeto de estudio, que ese objeto de estudio debe ser conocido a través del método de investigación social y sus fases. Tener claridad en el que y para qué de esa investigación.

(D3 Prof. 1:20) En cuanto a lo investigativo, tener conocimientos en las metodologías de investigación transformadoras cualitativas y sociales, con sus técnicas respectivas, y como estamos hablando del Programa de Formación en Estudios Jurídicos, entonces sería bueno profundizar en el método de investigación participante, el hermenéutico jurídico y el dialéctico.

En general, se analiza que el “Conocimiento de la Materia” que debe saber el docentes de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV, comprende las dimensiones de conocimiento: jurídico, investigativo y de investigación formativa. El conocimiento jurídico, implica que si el docente va a enseñar estudios jurídicos, debe conocer de lo jurídico, y si el docente va a enseñar desde la estrategia de investigación formativa debe conocer de investigación, ser investigador y conocer de enseñar investigando.

Dimensión 2: Conocimiento Pedagógico de la Materia

El Conocimiento Pedagógico de la Materia, según lo planteado por Shulman (2005) es esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, es su propia forma especial de comprensión profesional. En el presente estudio, este conocimiento representa la segunda dimensión de la sub-categoría conocimiento pedagógico. Se relaciona con el código: conocimiento pedagógico, el cual posee un total de 11 citas, las cuales revelan que este conocimiento fue adquirido por los informantes mediante procesos de autoformación, educación formal y experiencia.

El conocimiento pedagógico para Imbernón (1998) es aquel que aplican los profesionales de la enseñanza en su quehacer educativo, el mismo se va construyendo y reconstruyendo durante la cotidianidad en las aulas de clases, en su relación teoría-práctica, es decir; el componente pedagógico es un aspecto íntimamente vinculado a la labor docente.

Seguidamente, en la figura 3 se pueden observar la dimensión: conocimiento de la materia y su relación con dichos códigos.

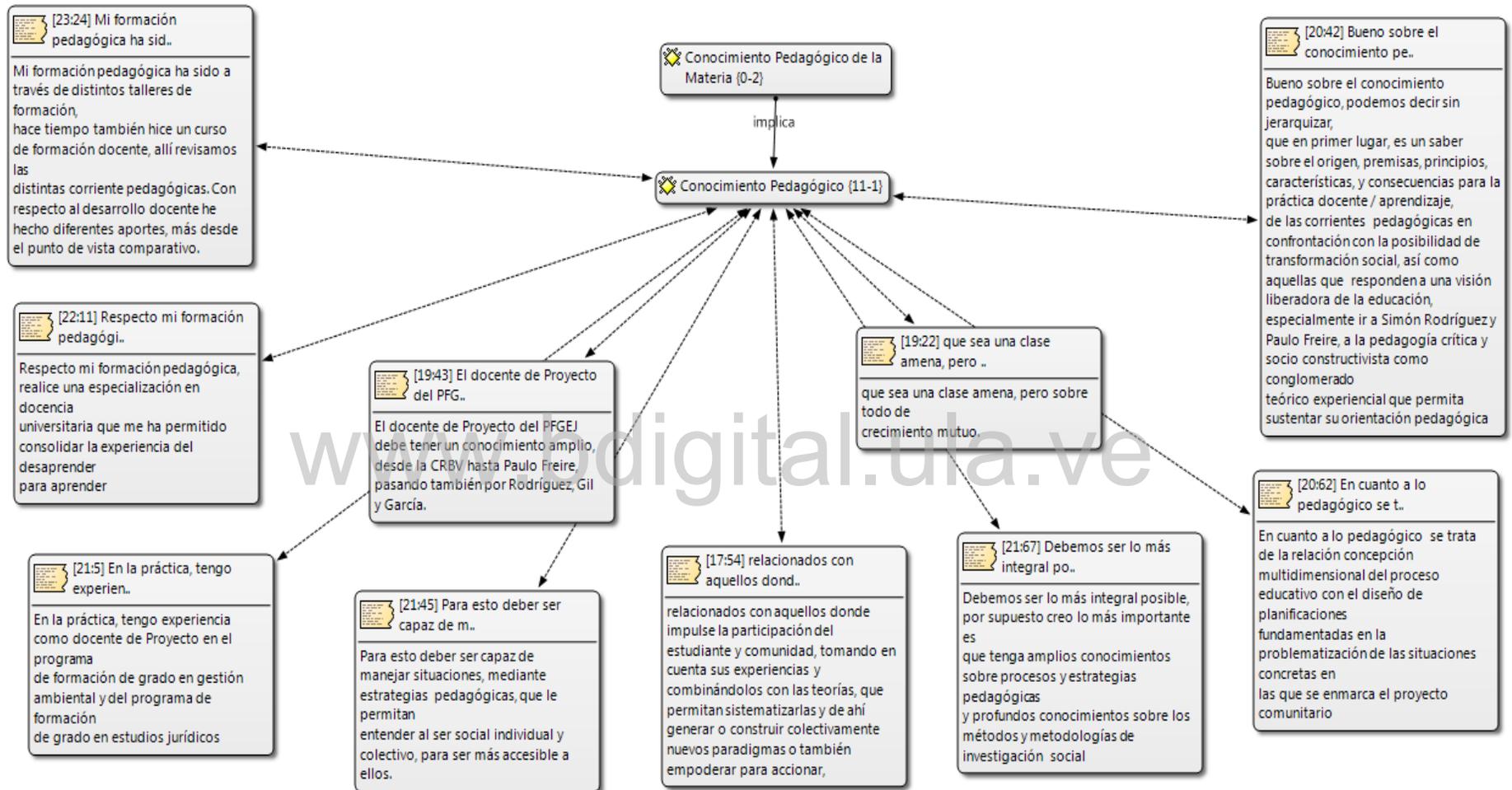


Figura 3. Dimensión: Conocimiento Pedagógico de la Materia. UH: Entrevista

Del análisis se deduce que, en el conocimiento pedagógico de la materia, se integra tanto el conocimiento de la materia que se imparte como el conocimiento pedagógico. En este sentido revelan los datos que: el docente debe ser capaz de manejar situaciones y estrategias pedagógicas; entender al ser social individual y colectivo; tener amplios conocimientos sobre: estrategias pedagógicas, métodos y metodologías de investigación social; y se debe impulsar la participación del estudiante y comunidad. Finalmente destacan la importancia de conocer sobre los postulados de la UBV que orientan la práctica docente, así como las corrientes pedagógicas que traen consigo la posibilidad de transformación social.

Dimensión 3: Conocimiento del Programa Curricular

El conocimiento del currículo, según Shulman es el especial dominio que tiene el docente sobre de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente (2005, p.11), estos generalmente hacen referencia a que rigen y sustentan la práctica educativa. En lo que respecta al conocimiento del programa curricular, es la tercera dimensión de la sub -categoría conocimiento pedagógico, en la figura 4 se puede observar su vinculación con los códigos: 1) Conocimiento del Programa de Proyecto y 2) Concepción Educativa.

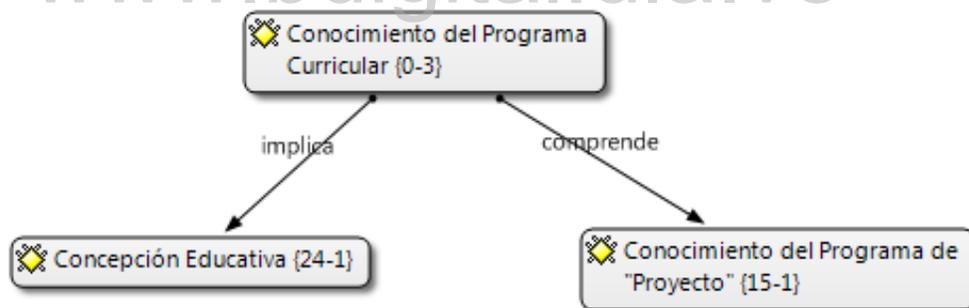


Figura 4. Dimensión: Conocimiento del Programa Curricular. UH: Entrevista

El programa de proyecto según Fong (2016) tiene el “propósito como estrategia curricular, de desarrollar una educación de calidad superior tecnológica y favorecer una formación profesional integral que privilegie la percepción analítica y crítica de los fenómenos de la globalización” (p.114). Esto implica que los programas curriculares de los proyectos con enfoque integrador deben contener las orientaciones mínimas para su desarrollo, entre ellas destacar la formación integral e integradora de los fenómenos sociales objetos de investigación.

El Conocimiento del Programa de “Proyecto”, es analizado en las entrevistas, a través de los siguientes extractos:

(D7 Prof. 5:5) por el PFGEJ se habla de UBI Proyecto, y se les explica sobre los métodos y líneas de investigación y sub líneas sobre las cuales se trabaja.

(D3 Prof. 1:4) dentro de los planes de formación están los talleres o encuentros tipo conversatorios, dando las orientaciones generales.

Según lo analizado, este tipo de conocimiento forma parte de las políticas de formación del programa. Estas son socializadas a los docentes a través de talleres y conversatorios, donde se les explica todo lo relacionado a la UBI Proyecto, sus métodos y líneas de investigación. Sin embargo, aunque existen espacios de formación, es insuficiente, ya que tal y como lo plantea Alliaud y Anthelo (2011) “Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido a la enseñanza. Desde estas posturas, lo docentes tendrían que aprender no sólo en contenido, sino las formas, las maneras y los métodos para enseñar más y mejor” (p.108). En este sentido, es importante que el docente, además de aprender el contenido, conozca y reflexiones sobre el cómo enseñar.

El Conocimiento de la Concepción Educativa, es analizado desde las entrevistas, y algunas de las citas se presentan a continuación:

(D4 Prof. 2:11) Nos dieron cursos sobre la concepción de la universidad y sus postulados.

(D2 Coord. P:18) La concepción de la educación en la UBV, está contemplada en el documento rector, allí se establece que la educación debe ser diferente, debe ser más humana, que considere el humanismo sin perder la calidad educativa.

(D7 Prof. 5:10) La misión y visión de la UBV está centrada en la nueva concepción educativa, orientada desde la pedagogía crítica y emancipadora, la universalización, la intelectualidad comprometida en la formación de profesionales íntegros e integrales que aporten en y con las comunidades en la construcción del proyecto de país.

(D4 Prof. 2:13) En la universidad se prioriza la formación con un enfoque humanista, de índole participativo.

(D5 Prof. 3:18) La concepción educativa de la UBV está guiada por una orientación (teóricamente), crítica transformadora, inserta en los contextos, problemas socio comunitarios o de movimientos sociales, así como en el impulso al empoderamiento popular y los objetivos/metás del proyecto país.

(D5 Prof. 3:25) Clases prácticas: en el caso de la UBV generalmente están asociadas a la aplicación de saberes teórico/metodológicos en la modalidad de campo, en comunidades, entornos de sectores sociales, educativos, productivos o políticos, así como en las sedes de la universidad, con la participación (protagónica o no) de los sujetos sociales involucrados.

La concepción educativa según Alarcón (2017) se refiere a esa percepción de los docentes sobre las directrices institucionales en cuanto a lo educativo, lo que implica en el contexto de investigación formativa la percepción docente “de la investigación como componente para la formación de abogados” (p. 7). El conocimiento de la concepción educativa es enseñado al docente mediante cursos al ingresar a la universidad. El documento rector y el PFGEJ son los documentos fundamentales que contiene su concepción educativa, la cual está orientada desde la educación emancipadora y la pedagogía crítica. Se prioriza la formación con un enfoque humanista, de índole participativo.

La concepción educativa de la UBV está guiada por una orientación (teóricamente), crítico transformadora, inserta en los contextos, problemas socio comunitarios o de movimientos sociales, así como en el impulso al empoderamiento popular y los objetivos/metast del proyecto país. Las clases prácticas se asocian a la aplicación de saberes teórico/metodológicos en la modalidad de campo.

Finalmente, el Conocimiento del Programa Curricular comprende el conocimiento del programa de “Proyecto” y la concepción educativa, que generalmente adquiere el docente de proyecto mediante de talleres y conversatorios que imparte la universidad. Se destaca que la concepción educativa está plasmada en los documentos oficiales de la institución, se orienta desde la educación emancipadora y la pedagogía crítica. Se prioriza su formación con un enfoque humanista, de índole participativo con visión integral (holística) de las realidades, que tiene como criterios orientadores: la investigación formativa y la interacción con las comunidades para la transformación social.

2.- Subcategoría: Conocimiento Base

El conocimiento base se refiere a ese saber fundamental que debe poseer el profesor para el proceso de enseñanza. Grossman y Shulman (2005) destacan la importancia de este tipo de conocimiento cuando establecen que “Aunque los profesores pueden aprender más sobre la materia a través del proceso de preparación y enseñanza de nuevo contenido, necesitan unos conocimientos adecuados previos a su inducción en la enseñanza” (p.10). En este sentido, la experiencia se constituye un modo de adquirir conocimiento base de enseñanza.

Los estudios de Shulman (2005) nos explican cómo se adquiere el conocimiento base, en este sentido identifica como fuentes las siguientes: 1. La formación académica en la disciplina a

enseñar; 2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (los currículos, los libros, la organización escolar, y la estructura de la profesión docente); 3. La investigación sobre el hecho educativo, las organizaciones sociales, las concepciones acerca del proceso de aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo, y los demás aspectos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4. La experiencia que otorga la práctica misma.

El análisis de la subcategoría conocimiento base, es realizado considerando las entrevistas de los docentes, del examen de los datos aparecen como fuentes del conocimiento base, las dimensiones: 1) formación académica, 2) formación inicial, 3) formación permanente, 4) investigación, y 5) práctica. Cada una de estas dimensiones está vinculada a los códigos emergentes del estudio. A continuación, mediante la figura 5, se presentan las dimensiones estudiadas y sus relaciones con la subcategoría “conocimiento base”.

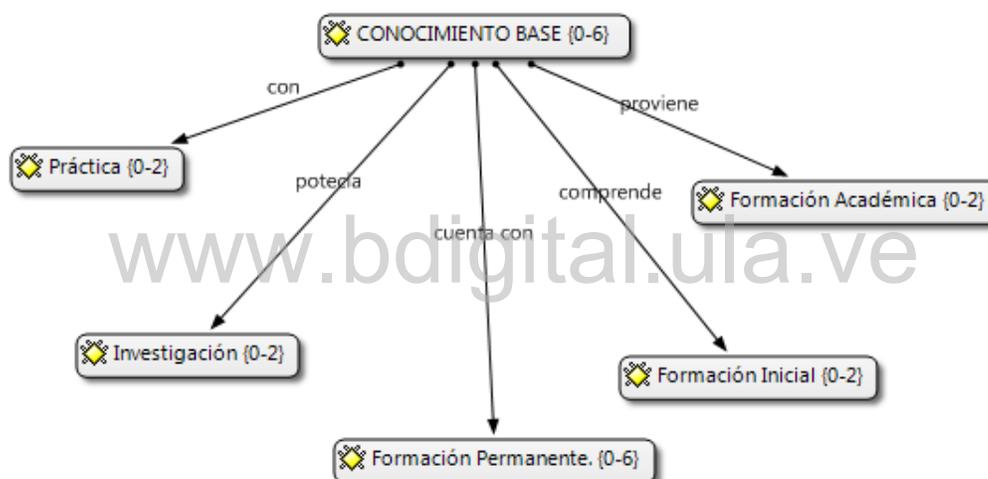


Figura 5. Subcategoría: Conocimiento Base. UH: Entrevistas

Dimensión 1: Formación Académica

La formación académica es la primera dimensión de la sub-categoría conocimiento base. En el sistema de categorías elaborado en el presente estudio, en coincidencia con Shulman (2005) se observa que la formación académica en la disciplina a enseñar, es una de las fuentes de conocimiento base. Este tipo de formación incide en conocimiento de los contenidos: el saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los estudiantes sobre la materia. En la figura 6 se puede observar la relación entre la dimensión “formación académica” y el código “educación formal”, también se muestran los extractos más resaltantes de los datos analizados.

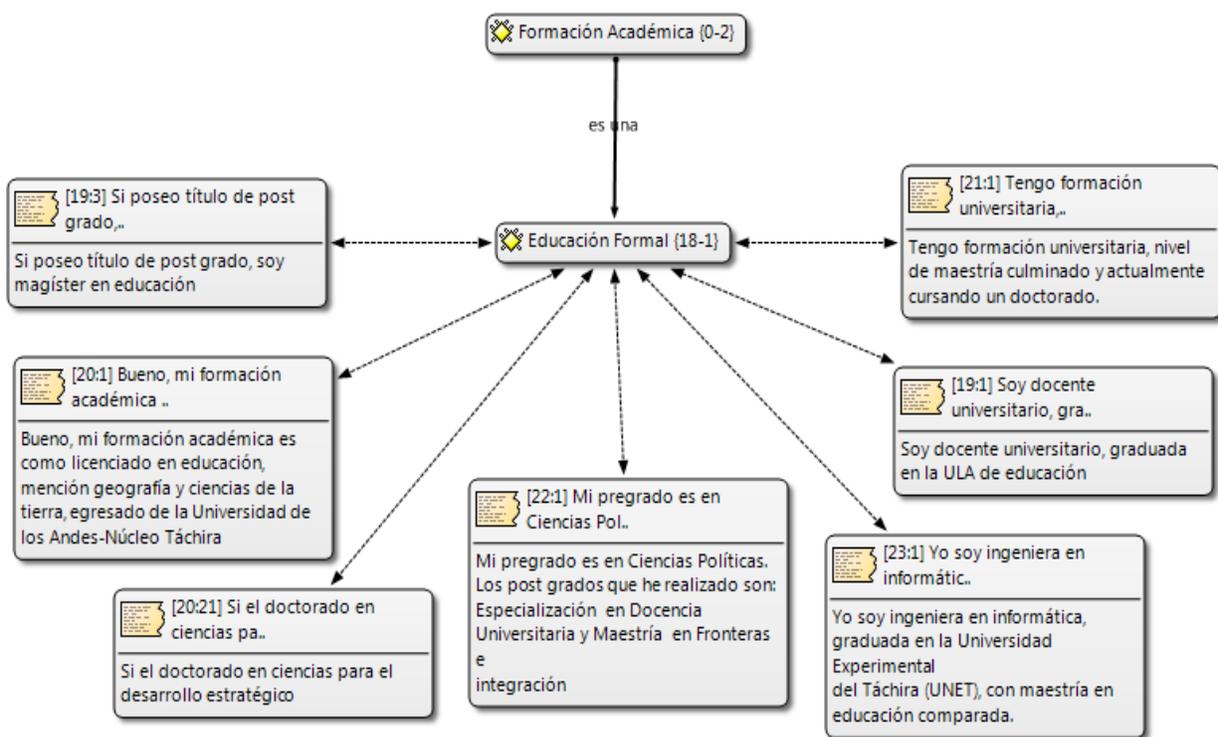


Figura 6. Dimensión: Formación Académica. UH: Entrevistas

La educación formal es también conocida como formación profesional, esta es necesaria para potenciar los saberes y adquirir nuevas competencias. Marcelo y Vaillant (2009), consideran que: “No podemos seguir aspirando a que la formación profesional inicial nos dote de competencias para toda nuestra vida profesional activa” (p.20), puesto que los conocimientos se des actualizan o pierden vigencia con el tiempo. La educación formal es parte de la formación académica institucionaliza que otorga un título académico. Del análisis de las entrevistas se observa que todos los docentes poseen educación formal de pregrado y algunos de postgrado, la cual se constituye fuente del conocimiento base. También algunos docentes están cursando, tal y como lo expresan los informantes estudios de postgrado, entre los cuales se destacan magister en educación y doctorados en pedagogía y ciencias para el desarrollo estratégico. Finalmente se destaca que aun y cuando los docentes no tienen formación académica directa en derecho, debido a que enseñan estudios jurídicos a través de proyecto, se esfuerzan en aprender sobre dicha área de conocimiento.

Dimensión 2: Formación Inicial

La formación inicial es la segunda dimensión de la sub-categoría conocimiento base. Se refiere a la formación previa que es impartida por la universidad, al docente antes de iniciar su función académica. Para Imbernón (1998), la formación inicial permite “capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria” (p.561) Este tipo de formación provee las bases fundamentales para el ejercicio de la actividad a realizar. En la figura 7 se pueden observar los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con el código: formación previa.

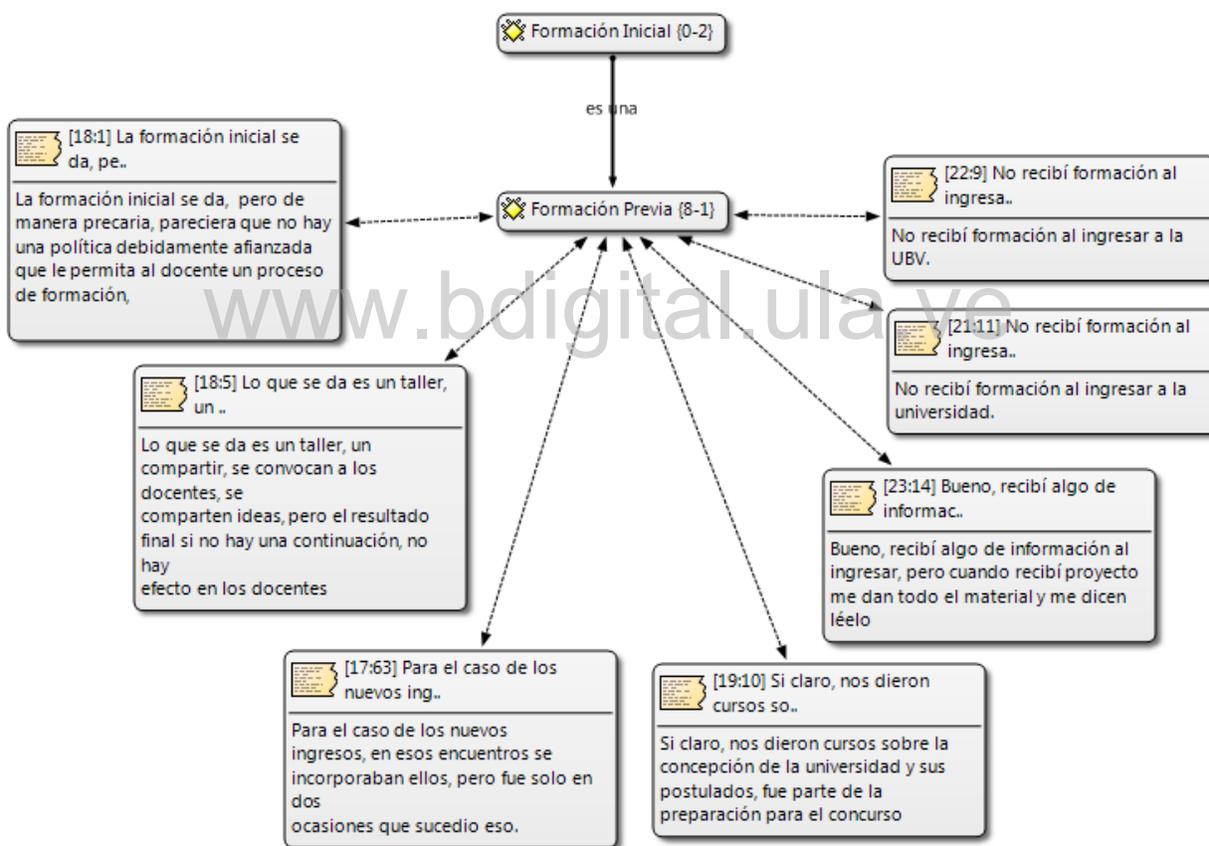


Figura 7. Dimensión: Formación Inicial. UH: Entrevistas

La formación previa forma parte de la formación inicial, esta generalmente promueve por parte de la institución donde se va a desarrollar la actividad académica. En cuanto la formación inicial, como parte del conocimiento base identificado por Shulman (2005), puede ser

adquirida a través del estudio de: los materiales y el contexto del proceso educativo, entre ellos los currículos, los libros de texto de la organización escolar entre otros. En la UBV se revela del análisis de las entrevistas que la formación inicial en el contexto de la formación profesoral, se da de algún modo a los docentes, sin embargo, se carece de una política institucional orientada a ello. Durante este proceso de formación se socializan materiales oficiales de la institución contentivos de sus concepciones y orientaciones pedagógicas. También se presenta la situación, en la que algunos profesores recibieron formación previa mediante talleres y cursos antes de cumplir funciones docentes, a otros se les facilitó material y otros no recibieron formación previa.

Dimensión 3: Formación Permanente

La formación permanente también llamada de desarrollo profesional, esta es necesaria para reforzar, consolidar y actualizar los saberes teóricos y prácticos del ejercicio de la docencia. Este tipo de formación es necesaria, según lo plantean Marcelo y Vaillant (2009), cuando consideran que: “No podemos seguir aspirando a que la formación profesional inicial nos dote de competencias para toda nuestra vida profesional activa” (p.20), por lo expuesto, se considera que el conocimiento docente y su formación debe ser visto como una política de formación docente para su desarrollo profesoral.

En este sentido, la formación permanente, debe ser dinámica y acorde a la realidad social, así lo destacan Marchesi y Martín (1998), cuando plantean que la tarea de enseñar supone un aprendizaje permanente relacionado con los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en la extensión de la enseñanza, en el desarrollo científico y técnico, contempla a su vez modificaciones continuas en la manera de organizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la escuela.

La formación permanente es parte de la formación docente que imparte la UBV, con el fin de garantizar la actualización y el desarrollo profesoral. Esta formación es desarrollada por la universidad a través de cursos, talleres y encuentros docentes, es continua y progresiva e incide positivamente en la construcción del conocimiento pedagógico y la concepción educativa de la universidad y el programa. Está asociada con los códigos: 1) Formación Permanente, 2) Encuentros de Investigación, 3) Socialización de Materiales, 4) Acompañamiento Docente, y 5)

Política de Formación Docente. La figura 8 representa esa dimensión y su vinculación con los códigos.

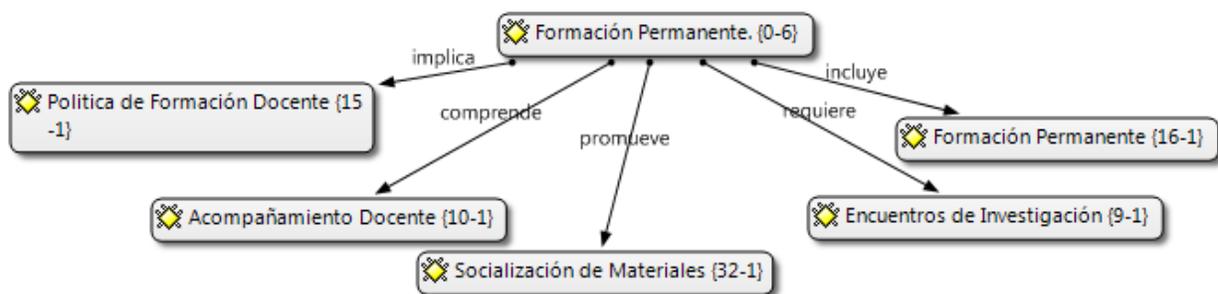


Figura 8. Dimensión: Formación Permanente. UH: Entrevistas

La Formación Permanente es parte de esta dimensión. Pegalajar et al (2014) lo conceptualiza como: “Cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p.178). A continuación parte de los extractos analizados

(D1 Coord. A: 3) no hay una política debidamente afianzada que le permita al docente un proceso de formación, no sólo al inicio sino en el transcurso.

(D2 Coord. P: 26) Si, en la UBV nos dictan talleres en algunas ocasiones, según los programas de caracas, ellos mandan todo.

(D2 Coord. P: 23) Si, en la UBV nos dictan talleres en algunas ocasiones, según los programas de Caracas.

(D6 Prof. 4:19) Si, a través de actividades que permanente ofrece la universidad como charlas, foros, encuentros que de una u otra manera ofrecen la oportunidad de formación docente.

(D4 Prof. 2:17) Si la universidad nos dicta cursos, el último que recibimos fue por el CEPEC, ese es el Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica.

Del análisis de las entrevistas se observa no hay una política de formación permanente en la universidad que le permita al docente un proceso de formación continua en materia pedagógica, sin embargo se plantea que se promueve la formación a través de actividades que permanente ofrece la universidad como charlas, foros, encuentros que de una u otra manera ofrecen la oportunidad de formación docente. Se reconocen los cursos que ofrece la universidad a través del CEPEC (Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica).

Los Encuentros de Investigación son parte de la formación permanente. Estos encuentro son espacios donde además de ser considerados para la formación incorporan la

revisión integral de los proyectos. En este sentido para Fong (2016) “la revisión de los proyectos integradores demanda una mirada colectiva en la que los docentes de las asignaturas específicas revisan los aspectos centrales a nivel teórico, conceptual, procedimental y metodológico, en relación con el tema específico abordado” (p. 106). Del análisis de las entrevistas se reconoce la necesidad de promover encuentros de investigación. A continuación algunos extractos:

(D1 Coord. A: 74) Es necesario promover encuentros académicos, de motivación, de moral, de ética, de investigación.

(D1 Coord. A: 25) Rara vez se hacen encuentro de investigación, no es frecuente que eso ocurra.

Respecto los encuentros de investigación, se revela son escasos, y consideran importante promoverlos como parte de su formación permanente. Así mismo se observa que algunos profesores participan de encuentros de investigación que son organización por la universidad o por instituciones externa a ella. Sobre ese tema se presentan algunas citas:

(D6 Prof. 4:8) No participo de encuentros investigativos ahorita.

(D2 Coord. P:9) Si he participado en encuentros investigativos, en el último que fue el del CEPEC del año pasado lo hice en la modalidad de participante. En otras voces de la investigación también he participado, y he asistido en varios encuentros de investigadores e innovadores.

(D7 Prof. 5:5) Si en lo posible siempre estoy activa investigando, y procuro participar en lo posible en encuentros de investigación.

(D5 Prof. 3:13) Si en el Centro de Educación Emancipadora y Pedagógica Crítica “CEPEC” y el Centro de Pensamiento Transfronterizo Raizal Nuestro Americano “CPTRNA”.

La Socialización de Materiales es parte de la formación permanente. En relación a los materiales, hacen referencia a los medios de enseñanza, los cuales según (2004), son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos. La socialización y el estudio de estos materiales, son parte del conocimiento base, éstos medios y recursos inciden en la enseñanza e influyen en la comunicación entre profesores y estudiantes. Seguidamente se refiere a algunas citas relacionadas con el tema:

(D2 Coord. P: 17) Bueno, recibí algo de información al ingresar, pero cuando recibí proyecto me dan todo el material y me dicen léelo. Yo empiezo a revisar y luego me digo qué pasó aquí, fue difícil de entender.

(D1 Coord. A: 85) Es necesario además de las intenciones, tener nuestra propia biblioteca, llámese virtual o física, debemos tener esos insumos.

(D1 Coord. A: 7) Allí hay lineamientos que bajan de caracas, se hacen reuniones por docente que motivan a hacer encuentros.

Del análisis de las entrevistas, se observa que los docentes reciben alguna información y material para su estudio al ingresar a la universidad contentiva de las orientaciones pedagógicas oficiales, y posteriormente en algunas ocasiones son convocadas para sociales materiales y documentos relacionados con la enseñanza. También se socializa información por medios electrónicos.

El Acompañamiento Docente se considera en la presente investigación como parte de la formación permanente. Está relacionado con el seguimiento y la evaluación docente. Para Rois (2010) el acompañamiento docente “tiene como propósito la facilitación de insumos para que los docentes construyan estrategias que viabilicen un aprendizaje significativo, en un contexto de comunicación horizontal” (p. 104). A continuación, algunos extractos analizados:

(D1 Coord. A: 42) No se hace seguimiento a la función docente desde la coordinación.

(D3 Prof. 1:60) En estos momentos no se hacen evaluaciones o diagnósticos a docentes de proyecto.

(D3 Prof. 1:39) se realizaban encuentros tipo conversatorios con los docentes de la UBI Proyecto.

(D3 Prof. 1:28) con el hecho de asignar responsable por sección o como los estudiantes nos ve como guías para mi es excelente, me hacen reportes o consultas, pero más allá de ellos nos hacemos conversatorios, los que podamos potenciar y aprender del otro, hasta de ceder cuando vemos que hay algo que no está saliendo como debe.

(D3 Prof. 1:14) nos enfocamos en crear otros mecanismos de comunicación para no perder contacto con los docentes.

Del análisis de las entrevistas, se comprende que no hay ningún programa institucional de acompañamiento docente, ni de seguimiento, ni evaluación docente por parte de la coordinación del programa, sin embargo se observa que si se realizan encuentros, se crean mecanismo de comunicación con los profesores y se realizan encuentros tipos conversatorios que permiten conocer de su labor.

La Política de Formación Docente es parte de la formación permanente. Toda política educativa conlleva una filosofía educativa que orienta la práctica academia. Para Báez (2006) “las políticas educativas configuran las decisiones que deben guiar el ejercicio del Estado desde el Sistema Educativo, por lo que los planteamientos de dichas políticas pretenden concretarse en acciones que coadyuven al logro de los propósitos de la educación.” Según el autor, de esta forma los sistemas educativos tienen como objetivo satisfacer los requerimientos educativos de la sociedad a la que sirven. Se hace referencia a algunas citas:

(D1 Coord. A: 20) No lo hay, si se logra es por iniciativa personal, en ese sentido repito, no hay una política, la institución no tiene una política que se de carácter obligatoria, que haga que el docente tenga que acudir, participar, eso sigue siendo un reto para la universidad

(D5 Prof. 3:61) es conveniente generar espacios de intercambios de experiencias y saberes en el desarrollo de la UBI proyecto, en la que los lineamientos, al menos, algunos sean consensuados y compartidos para su aplicación contextualizada de acuerdo a cada esfuerzo socioacadémico, que busque articular con el grupo de trabajadores académicos que imparten unidades curriculares en la sección, con los docentes de proyecto en el PFG o PNF, y que promueva planes de formación en esos espacios.

(D5 Prof. 3:17) los docentes que ingresan a ofrecer sus talentos y potencialidades en la UBV deberían en primer lugar recibir un curso, taller o diplomado acreditado, en la que se problematicen para un primer trabajo de ascenso a la categoría de asistente

(D6 Prof. 4:61) Los docentes deben estar permanentemente formándose en materia de investigación social. Revisando permanentemente los contenidos de la Proyecto y ajustándolo a la realidad concreta

(D6 Prof. 4:20) Si, a través de actividades que permanente ofrece la universidad como charlas, foros, encuentros que de una u otra manera ofrecen la oportunidad de formación docente

(D4 Prof. 2:12) Si claro, nos dieron cursos sobre la concepción de la universidad y sus postulados, fue parte de la preparación para el concurso.

El estudio de las entrevistas, revela que la universidad carece políticas de formación permanente. Se destaca necesario generar espacios de formación permanente que permita el intercambios de experiencias, saberes en el desarrollo de la UBI proyecto, y formación en materia de investigación social.

Para finalizar el análisis de la dimensión de formación permanente, se destaca que los docentes, entrevistados identifican como parte de dicha formación permanente, todas aquellas actividades formativas organizadas por la universidad en forma frecuentes, señalando como tales los cursos, talleres y congresos ofrecidos por las coordinaciones académicas. También incluyen como parte de esa formación los acompañamientos y encuentros docentes. Finalmente revelan los datos la importancia de la existencia de una política universitaria de formación permanente, que promueva el saber en investigación social, los encuentros de investigación, y la socialización de materiales.

En cuanto la relación de esta dimensión, con las fuentes del conocimiento base para la enseñanza descritas por Shulman, (2005) se considera que la formación permanente es una fuente constante de conocimiento pedagógico, que se constituye un conocimiento previo que al

ser revisado y reconstruido por el docente durante sus procesos de desarrollo de desarrollo profesional, por lo que se convierte en fuente transversal del conocimiento base.

Dimensión 4: Investigación

La experiencia en investigación es la cuarta dimensión de la sub-categoría conocimiento base. Para Shulman (2005) la investigación es una de las fuentes del conocimiento base del docente, su contribución es producto de las investigaciones que este realice sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, así como los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores. A continuación, la figura 9 representa la dimensión con sus citas las citas más destacadas.

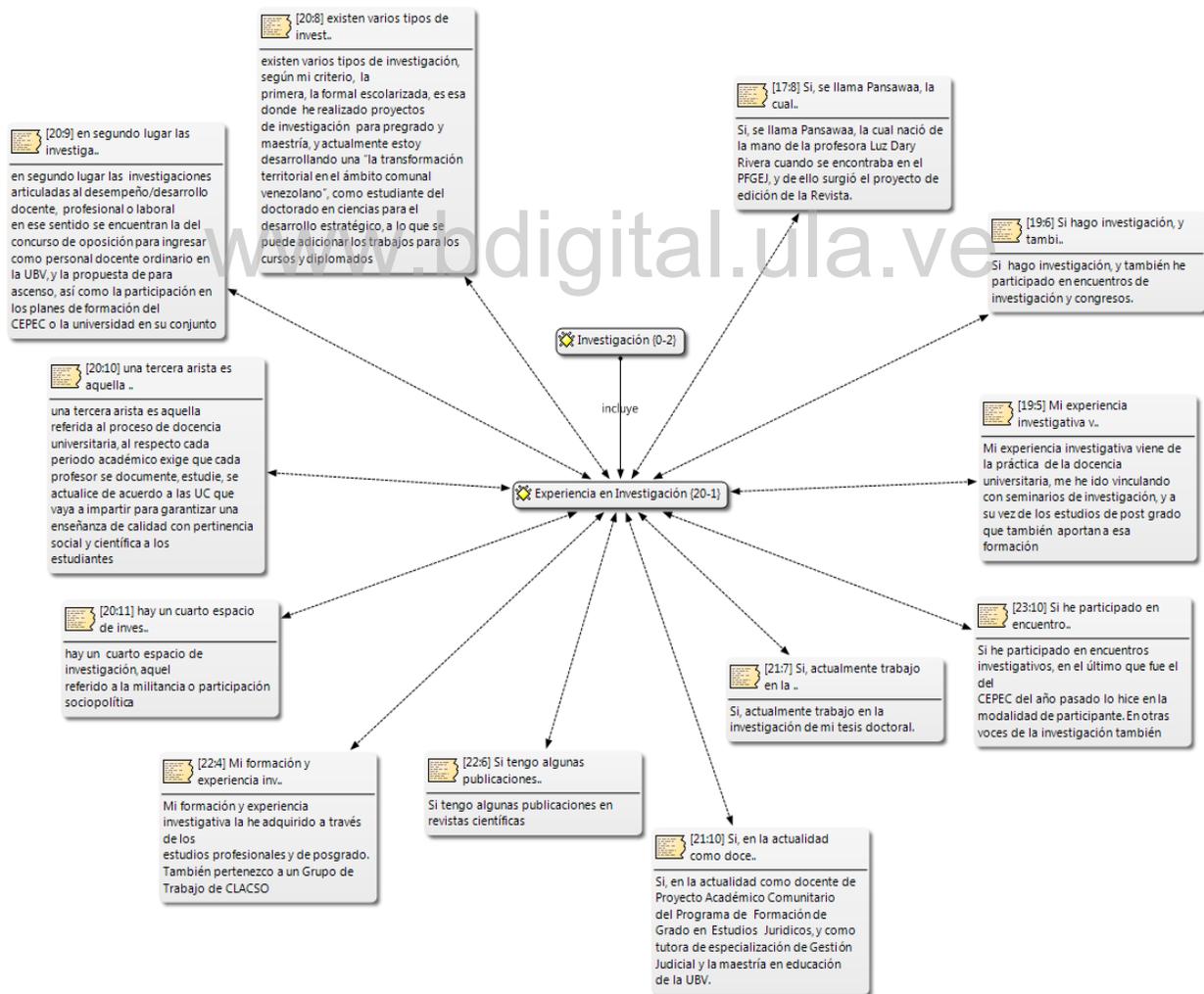


Figura 9. Dimensión: Investigación. UH: Entrevistas

La perspectiva de la investigación y su relación con el conocimiento base, sugiere según Stenhouse (1997) “Adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar” (p. 211), donde el docente estudie su propia práctica pedagógica, de manera tal que le permite realizar cambios y mejorar los procesos de enseñanza. Según Shulman (2005) la investigación en estas áreas pueden ser clasificadas en dos tipos: genérica (área de conocimiento) y específicas (materia de clase), en este caso, según el autor ambos tipos de investigación contribuyen a la formación de un conocimiento base para la enseñanza.

Ahora bien, según lo analizados de las entrevistas, desde la percepción de los docentes existen 4 tipos de investigación. La primera es la formal escolarizada, es aquella investigación que se realiza en el contexto de formación de pregrado y postgrado. La segunda son las investigaciones articuladas al desempeño/desarrollo docente, profesional o laboral, tales como investigaciones pedagógicas, concurso de oposición y trabajos de ascensos. La tercera se refiere al proceso de docencia universitaria, al respecto cada periodo académico exige que cada profesor se documente, estudie, se actualice de acuerdo a las unidades curriculares que se vaya a impartir para garantizar una enseñanza de calidad con pertinencia social y científica a los estudiantes. Y finalmente distinguen una cuarta referida a la militancia o participación política.

En cuanto el enunciado cuarto de los tipos de investigación, se destaca la importancia de que los docentes investiguen sobre las políticas educativas que desarrolla, siendo esta parte de su participación en la construcción del conocimiento y en la acción pedagógica. En esta categoría se pueden incorporar las investigaciones que se orientan al estudio de la gerencia educativa, dirección académica, e incluso aquellas que promueven la creación de políticas y prácticas académicas en la universidad.

Del estudio de los datos, se considera entre los conocimientos base del docente, aquellos que se adquiere de la participación en encuentros de investigación. También se incorporan: el intercambio de experiencias investigativas y la publicación en revistas científicas, como fuentes de ese saber investigativo que contribuye al conocimiento base, en este sentido se destaca la importancia de que las universidades promuevan la realización de eventos de investigación y la constitución de revistas científicas.

Dimensión 5: Práctica

La práctica es la quinta y última dimensión de análisis de la sub-categoría conocimiento base. Su análisis está vinculado al código **experiencia práctica**. El docente desde su experiencia práctica está en constante construcción de conocimiento pedagógico, por eso Shulman (2005) reconoce la práctica como una de las fuentes del conocimiento base del docente. Para Shulman (2005), la sabiduría adquirida con la práctica es la última fuente del conocimiento base es la menos codificada de todas. Según el autor, se relaciona con “la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes” (p. 16). En este sentido, la mirada a la experiencia docente e incluso su investigación se convierte en referente primordial de conocimiento pedagógico base del docente.

La experiencia práctica es señalada por algunos autores, es parte de su desempeño profesional, lo que concuerda con lo denominado por De Vicente (2002), como conocimiento práctico, el cual se genera a partir de la experiencia personal y profesional adquirida en su desempeño profesional. Este conocimiento que se va acumulando, sirviendo de sustento para la construcción de sus propias teorías y creencias acerca de la enseñanza, la cual unida a la reflexión sobre la experiencia, propicia espacios para el aprendizaje docente.

A continuación, en la figura 10 se pueden observar la dimensión práctica y su relación con el código experiencia práctica, así como las citas más destacadas.

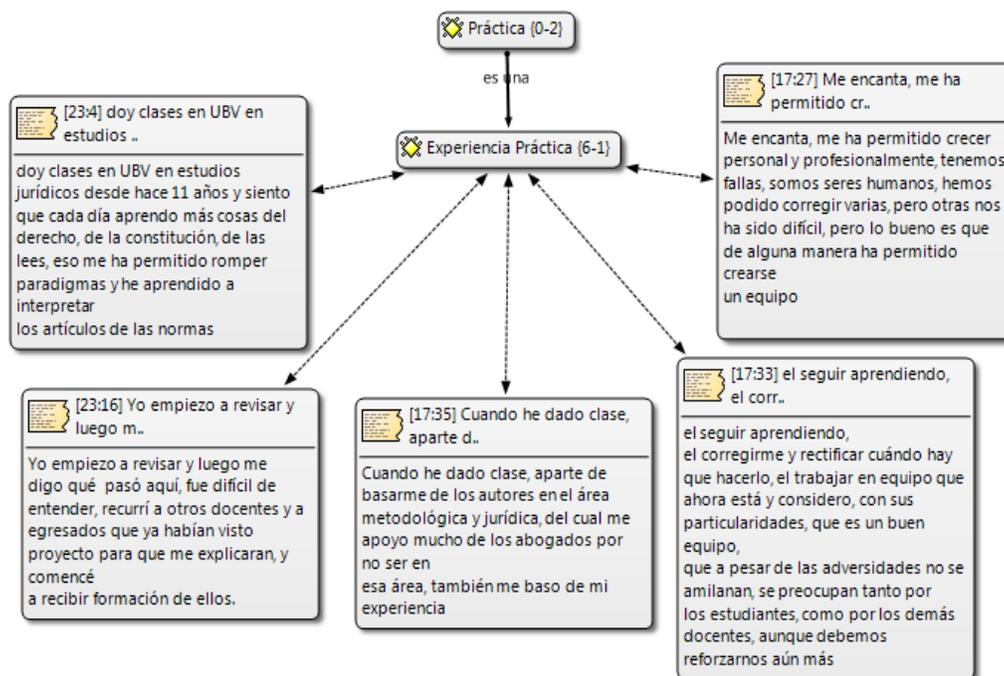


Figura 10. Dimensión: Práctica. UH: Entrevistas

La experiencia práctica desde la percepción docente contribuye a la construcción del conocimiento base del docente. Se destaca la importancia de gestionar ese conocimiento desde la experiencia, por eso debe ser compartido y considerado por los demás docentes, en ese proceso de deconstrucción y reconstrucción constante del conocimiento pedagógico y de ejercicio docente.

3.- Subcategoría: Enseñanza de la Investigación Formativa

Para Shulman (2005) la enseñanza como proceso se inicia con el saber y la comprensión del docente sobre los contenidos que va a enseñar, el desarrollo de las actividades prácticas de aula en las que se busca que los estudiantes aprendan, y culmina con la nueva comprensión tanto del docente como de los estudiantes. En nuestro caso de estudio, la enseñanza de investigación formativa que realizan los profesores de proyecto del PFGEJ de la UBV, es visto desde las percepciones docentes, como un proceso pedagógico orientador por una política de investigación formativa concebida por la universidad, que conlleva a un desarrollo de clase organizado por el docente desde el principio de la practica reflexiva y protagónica, que se apoya en estrategias pedagógicas específicas (aula - campo), en las que mediante la comunicación docente –

estudiante, se promueve la generación de conocimiento desde un enfoque ideológico y epistemológico definido.

La subcategoría enseñanza de la investigación, se refiere a los principios de organización y dirección de clases de proyecto. En este caso se analizan los principios organizativos que emplea el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV empleados para enseñar investigando. Del análisis de los datos emergen como dimensiones de la enseñanza de la investigación formativa las siguientes: 1) Política de Enseñanza de Investigación Formativa, 2) Epistemología Docente, 3) Estrategias Pedagógicas: Aula, 4) Estrategias Pedagógicas: Campo, 5) Comunicación Docente - Estudiante y 6) Desarrollo de la Clase, cada una de estas dimensiones son vinculadas a sus correspondientes los códigos emergentes. A continuación, mediante la figura 11, se presentan las dimensiones de la subcategoría “enseñanza de la investigación formativa”.



Figura 11. Subcategoría: Enseñanza de la Investigación Formativa. UH: Entrevistas

Dimensión 1: Política de Investigación Formativa

La política de investigación formativa es la primera de la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa. Ella integra todos aquellos lineamientos académicos que orientan el desarrollo de la investigación formativa en la institución educativa. A continuación en la figura 12 se pueden observar la dimensión política de investigación formativa, la relación con su código política de enseñanza investigación, y algunas de los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con el código: política de enseñanza en investigación formativa, y algunas de sus citas más destacas:

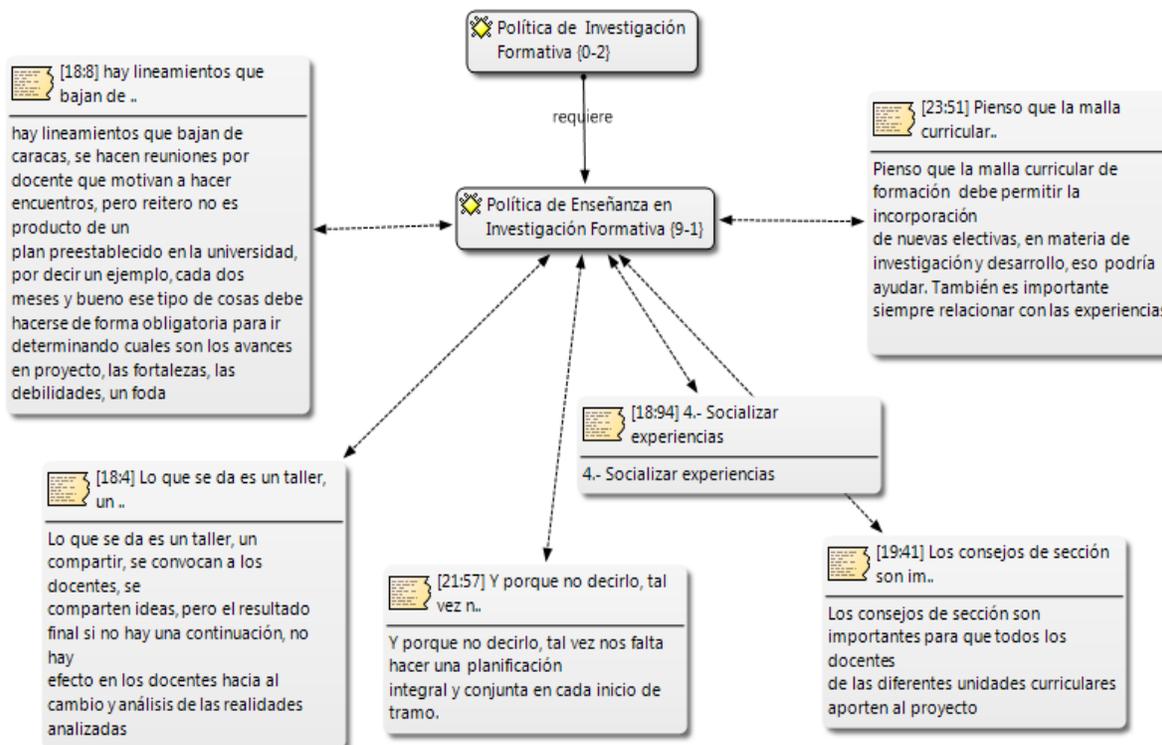


Figura 12. Dimensión: Política de Investigación Formativa. UH: Entrevistas

La política de enseñanza en investigación formativa, consiste según los planteamientos de Fong (2016) en “diseñar y/o adaptar una modalidad de investigación formativa” (p.248), en este sentido, se debe considerar a los estudiantes, los docentes, las realidades sociales y los fundamentos establecidos por la universidad. Desde lo planteado en las entrevistas, la política de enseñanza en investigación formativa comprende aquellos lineamientos que establece la coordinación académica del programa que orientan su desarrollo pedagógico y que son socializados mediante talleres a los docentes. Como parte de la política de enseñanza en investigación formativa. También, destacan los docentes importante promover la planificación docente integral y conjunta en cada inicio de tramo, así como los consejos de sección, que cuenten con la participación de todos los docentes, es decir los de proyecto (investigación formativa) y las demás unidades curriculares.

Dimensión 2: Epistemología Docente

La epistemología docente es la segunda dimensión de la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa. Su estudio comprende aquellas concepciones de pensamiento e

ideología que influyen en el proceso de construcción de conocimiento docente y que influyen en su práctica de enseñanza. Según Perafán (2004), es necesario conocer la epistemología del saber docente, a fin de comprender e interpretar los referentes epistemológicos empleados por los profesores en sus prácticas pedagógicas y educativas. En este orden de ideas, resulta importante conocer la epistemología, y su coherencia con el enfoque epistemológico del contenido que desarrolla.

La dimensión epistemología docente, está asociada con los códigos: 1) Pensamiento Complejo, 2) Posición Ideológica Docente, 3) Epistemología del Derecho, 4) Enfoque Decolonial, 5) Enfoque Postestructuralismo, 6) Enfoque de la Complejidad, y 7) Perspectiva de desarrollo. En la figura 13 se pueden observar la representación de la dimensión y su relación a los códigos emergentes.

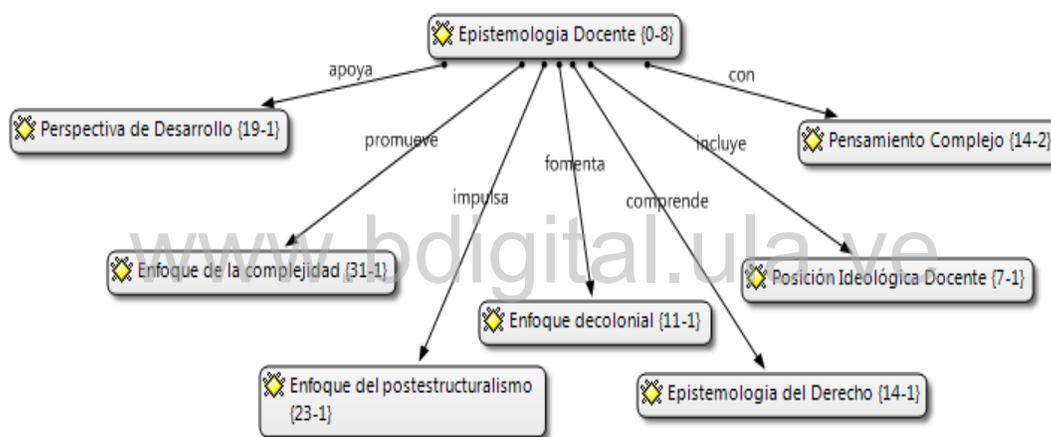


Figura 13. Dimensión: Epistemología Docente. UH: Entrevistas

El Pensamiento Complejo es un código que forma parte de la epistemología docente. El pensamiento complejo para Osorio (2012) es aquel que busca integrar y globalizar, religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo. Se relaciona con la capacidad de reflexión docente, su visión holística y enfoque transdisciplinario. De las entrevistas realizadas se destacan las siguientes citas:

(D1 Coord. A: 55) Entonces en el derecho hay que generar alianzas para interpretar la realidad, hay que hacer alianzas con la historia, la sociología, la filosofía, la historia, con la investigación, con otras ciencias.

(D1 Coord. A: 52) Yo considero que el docente debe considerar el pensamiento complejo, su contribución ha sido importante. Que el pensamiento complejo diga

que para comprender la realidad, debo considerar la mayor cantidad de disciplinas y ciencias para poderla deconstruir y luego reconstruirla es muy importante.

(D1 Coord. A: 16) es compartir con las comunidades en sus experiencias permanentes, desde el marco de la totalidad concreta.

(D2 Coord. P:20) tengo que hablar de investigación y vincular con el cumulo de experiencias que tengan los estudiantes, debo asociarlo con las experiencias de ellos, tomar en cuenta la vinculación de lo vivido por ellos con lo académico.

(D6 Prof. 4:32) el estudiante comprenda los acontecimientos, los pueda contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones.

(D1 Coord. A: 56) Por eso el docente debe tener capacidad de pensamiento complejo, y capacidad de pensamiento transdisciplinario.

El análisis realizado refleja que el pensamiento complejo del docente es aquella capacidad que permite comprender la realidad, así como deconstruirla y reconstruirla desde la transdisciplinariedad. Este tipo de pensamiento en la enseñanza de la investigación formativa implica compartir con las comunidades desde sus experiencias con el fin de analizar sus problemáticas sociales y transformarlas en el marco de la totalidad concreta.

La posición ideológica del docente del conocimiento docente comprende aquellas ideas, creencias y conceptos que adopta el docente durante el proceso de investigación formativa. Para Guzmán y Barraza (2004), ante el riesgo de desarrollar una enseñanza carente de sentido, surge la inquietud de indagar la orientación ideológica que subyace en los formadores de docentes, dada la trascendencia que su práctica profesional tiene en los futuros profesores. A continuación, se destacan los extractos de las entrevistas que se presentan a continuación:

(D1 Coord. A: 80) Lo otro que también es importante es una afinidad política ideológica que tienen los profesores de la universidad con el tipo de proyecto que representa la UBV, eso facilita que su compartir teórico práctico, tenga resultados significativos.

(D2 Coord. P:5) cada día aprendo más cosas del derecho, de la constitución, de las leyes, eso me ha permitido romper paradigmas.

Los extractos mencionados revelan que la posición ideológica del docente de investigación formativa debe corresponderse con la concepción educativa de la institución donde desarrolla la actividad académica y tener sentido aplicado con el programa de formación en investigación formativa.

La Epistemología del Derecho esta intrínseca en la dimensión de la epistemología del docente que orienta la enseñanza de la investigación formativa, es decir las ideas, concepciones y creencias de los docente sobre lo jurídico forma parte de lo que ellos enseñan en su práctica académica, lo que establece una relación entre ellas, razón por la cual la posición epistemológica del docente se corresponde con el enfoque teórico que se enseña. En nuestro caso, si se enseñan estudios jurídicos desde su concepción crítica, ese contenido teórico debe ser enseñado con postulados pedagógicos coherentes, tales como el paradigma constructivista y el crítico. A continuación, algunas de las citas destacadas en la entrevista:

(D1 Coord. A: 51) Hoy en el aula debe reflejarse la nueva concepción de derecho, el docente debe tener claridad de pensamiento y la cosmovisión de que como docente debo llevar ese conocimiento a la acción y tejer unas relaciones sociales distintas.

(D1 Coord. A: 69) En lo jurídico se debe entender que el derecho transversaliza cualquier parte de la comunidad, ese desde la nueva concepción de derecho, y la nueva concepción social de derecho y de justicia. Todos esos conceptos deben estar claros, debatirlos desde el enfoque que tenemos nosotros, el concepto de derecho no positivista, tiene que ser nuestro derecho constitucional, garantista, transformador, que vea las demás disciplinas.

(D1 Coord. A: 35) La UBV trabaja la ley, la desnuda, la esculca, se mete en ella y como a partir de esa norma tu comprendes y entiendes el entorno. Al estudiante se le da una herramienta que va más allá de la norma para que comprenda la propia norma.

De lo anteriormente expresado, se revela que el docente que imparte investigación formativa, debe tener claro la concepción epistemológica de los estudios jurídicos, es decir poseer claridad de pensamiento y una cosmovisión que le permita llevar el conocimiento jurídico a la acción social. La epistemología jurídica desde la percepción de los profesores, transversaliza cualquier hecho social, que debe ser considerado desde la nueva social de derecho y de justicia. Por lo expuesto, se debe analizar a profundidad la ley, a partir de la norma y su relación con el entorno, por lo que no se va a la comunidad a aplicar un derecho constituido, se va a construir elementos de un nuevo derecho.

El Enfoque Decolonial para Peña (2009) es uno de los enfoques de enseñanza enmarcada en la percepción crítica de los estudios jurídicos. En la epistemología del docente de investigación formativa implica comprender las relaciones de poder, el proceso de colonización y su superación y liberación, siendo este el enfoque de enseñanza orientador durante la

investigación formativa, el cual debe ir de la mano con la concepción pedagógica de la universidad. Del análisis de las entrevistas se destacan las siguientes citas:

(D5 Prof. 3:65) las diversas corrientes del derecho, pero sobre todo aquellas articuladas a las concepciones alternativas, libertarias o de transformación social, de la justicia comunitaria como epicentro de la justicia social, colectivamente construida.

(D1 Coord. A: 81) Si no logramos que el profesor de proyecto, maneje todo eso, nos convertimos en herramientas más informativas que formativa, algo reproductora de la ideología dominante y no anticolonizadora.

(D1 Coord. A: 72) Proyecto, es una política académica, liberadora, transformadora, creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas

(D1 Coord. A: 48) el profesor debe tener información, debe tener un conocimiento distinto. Los relatos expresan el sentimiento de la comunidad. Es difícil llegar a la comunidad con un relato, un discurso tradicional, así no puede promover la transformación.

(D1 Coord. A: 40) Proyecto debe tener un anclaje teórico, debe convertirse en una herramienta descolonizadora, eso debe ser revisado, no tanto en la narrativa discursiva sino también en el mundo práctico, cómo derrumbar micros imperios establecidos en la sociedad. Si proyecto no tiene una política emancipadora, de emancipación, se convierte en algo que nunca trascenderá, ya que reproduce el colonialismo.

Los datos revelan que este enfoque debe ser articulado con las concepciones alternativas, libertarias o de transformación social y de justicia social colectivamente construida. La enseñanza de investigación formativa debe ser orientada por una política académica, liberadora y transformadora, que consolide nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas. En este sentido, el Proyecto en el PFGEJ Proyecto debe convertirse en una herramienta descolonizadora y emancipadora que trascienda el colonialismo, donde cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigador para su transformación social. En esta dinámica, el docente, los estudiantes y la comunidad se integran en las actividades y resolviendo uno o varios problemas del contexto estudiado.

El Enfoque Postestructuralismo de acuerdo con Peña (2019) permite ubicar diversas posturas en torno a la idea. El Postestructuralismo centra su estudio en los significados, el subjetivismo y los sistemas de representación de la realidad. También se plantea que este enfoque en la enseñanza de la investigación formativa es la conexión entre la teoría y la realidad, que en el contexto jurídico representa una realidad de leyes desfasadas a las nuevas realidades

comunitarias. Lo que implica plantear un determinado hecho, a partir de una concepción de derecho y generar propuestas a desarrollar con sentido de justicias desde sus contextos, con legitimidad y pertinencia. Seguidamente se presentan algunas de las citas de las entrevistas más destacadas

(D5 Prof. 3:48) En otras palabras, se trata de una teoría que se contrasta con la realidad de estudio, de la que en gran medida ella misma emerge, a través de sucesivos momentos de aproximación crítica a la construcción del proyecto comunitario.

(D2 Coord. P:50) Es muy importante esta UBI y la siguiente fase de proyecto porque no es un servicio comunitario, es la vinculación y la conexión entre la teoría y la realidad, muchas leyes están desfasadas a las nuevas realidades comunitarias y movimientos sociales, que es mejor que con proyecto bajo el enfoque de la UBV permite palpar las mismas para las transformaciones jurídicas, aunque haya lucha de intereses.

(D1 Coord. A: 37) El problema a plantear es porque ocurre ese determinado hecho que se subsume a esa norma jurídica, como a partir de ese concepto de derecho se generan propuestas que orientadas en cambiar la realidad para por ejemplo bajar los índices de criminalidad, o cambiar las relaciones contractuales ó como se comienza a concebir de manera diferentes las otras ramas del derecho.

En este sentido, del análisis de las entrevistas se revela que este enfoque forma parte de una teoría que se contrasta con la realidad de estudio, de la que de ella misma emerge, a través de sucesivos momentos de aproximación crítica a la construcción del proyecto comunitario.

El Enfoque de la Complejidad, para Morin (2001) es la dificultad del pensamiento que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de íter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma de la incertidumbre, y las contradicciones. La complejidad es parte de la enseñanza de la investigación formativa, implica poner en práctica el pensamiento complejo del docente y promover ese tipo de pensamiento en el estudiante y en la comunidad. Mediante este enfoque, se debe analizar la realidad desde la totalidad concreta. En este sentido, resulta útil la concepción de proyectos territorializados donde se investigue desde diferentes áreas de conocimiento.

En cuanto a la presencia de este enfoque en la enseñanza de estudios jurídicos, se destaca que en ese proceso de análisis holístico de la comunidad, se deben considerar los fenómenos socio-jurídicos locales y su relación con el orden jurídico nacional e internacional. De las entrevistas analizadas se destacan las siguientes citas:

(D6 Prof. 4:15) Proyecto es el contacto con la realidad, con el entorno, es analizar, desglosar, es compartir con las comunidades en sus experiencias permanentes, desde el marco de la totalidad concreta.

(D4 Prof. 2:30) Actualmente el Proyecto es territorializado, invita a que los estudiantes sin distinción del PFG/PNF trabajen en sus comunidades como equipo UBV y no como parcelas en comunidades que no son sus territorios, lo que permite una empatía al momento de la planificación y generación de estrategias.

(D4 Prof. 2:32) Primero más que lo pedagógico debe conocer (no solo como formación sino de acción) lo que es una comunidad, como se organiza, que propuestas tiene el estado para promover su participación en la realidad del país, como es su interacción con su entorno.

(D6 Prof. 4:31) Durante la clase, se promueve que el estudiante comprenda los acontecimientos, los pueda contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones.

En este sentido, del análisis de las entrevistas se revela que el enfoque de la complejidad, es parte de la base teórica de esta perspectiva educativa, en la cual se realizan análisis de coyuntura que permiten estudiar la realidad social, considerando las relaciones de esas realidades con los contextos sociales, culturales, económicas y políticas locales, regionales, nacionales e internacionales, contrastando la realidad de estudio, de la que de ella misma emerge, a través de sucesivos momentos de aproximación crítica a la construcción del proyecto comunitario.

www.bdigital.ula.ve

La Perspectiva de Desarrollo Social es parte de la epistemología docente que promueve durante la enseñanza de la investigación formativa la evolución, el progreso y la transformación social. El desarrollo desde la perspectiva del cambio social, según Ritzer (2003) implica una evolución social progresiva, que aumenta la capacidad de solucionar sus problemas, en este sentido, las sociedades se asemejan a organismos biológicos, y cada una de las instituciones sociales, cumple una función en el mantenimiento y progreso de la sociedad. A continuación, algunas de las citas más resaltantes de los datos:

(D7 Prof. 5:27) Si, la idea es promover el desarrollo social comunitario desde proyecto, sin embargo los alcances casi siempre dependen del nivel de inserción en la comunidad por parte de los estudiantes.

(D6 Prof. 4:15) En cuanto a los programas de formación, la UBV está organizada de tal manera que los PFG que se ofertan en cada Eje regional son los que realmente necesite dichas regiones, en procura del desarrollo local y Sostenible.

(D6 Prof. 4:16) Los PFG deben aportar herramientas dentro de sus currículos para el aprovechamiento de las potencialidades de cada región geográfica de la nación.

En este sentido, del análisis de las entrevistas, se destaca que en los procesos enseñanza de investigación formativa, se debe considerar los ámbitos de desarrollo local y desarrollo país.

En cuanto el desarrollo local se proyecta desde lo comunitario, y su promoción debe ser sostenible en el tiempo, esta se consolida mediante planes concretos elaborados y ejecutados de manera activa y protagónica con la comunidad que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos. En lo que respecta al desarrollo país, se impulsa al aprovechamiento de las potencialidades de cada región geográfica de la nación.

Dimensión 3: Estrategias Pedagógicas: Aula

La Estrategias Pedagógicas: Aula es la tercera dimensión de la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa. Estas estrategias comprenden todas las acciones realizadas por el docente en el aula al momento de enseñar la investigación formativa. Esta dimensión está asociada con los códigos: 1) Planificación docente, 2) Aprendizaje colaborativo, 3) Estrategias de clase, y 4) Estrategias de evaluación. En la siguiente figura 14, se representa la dimensión.

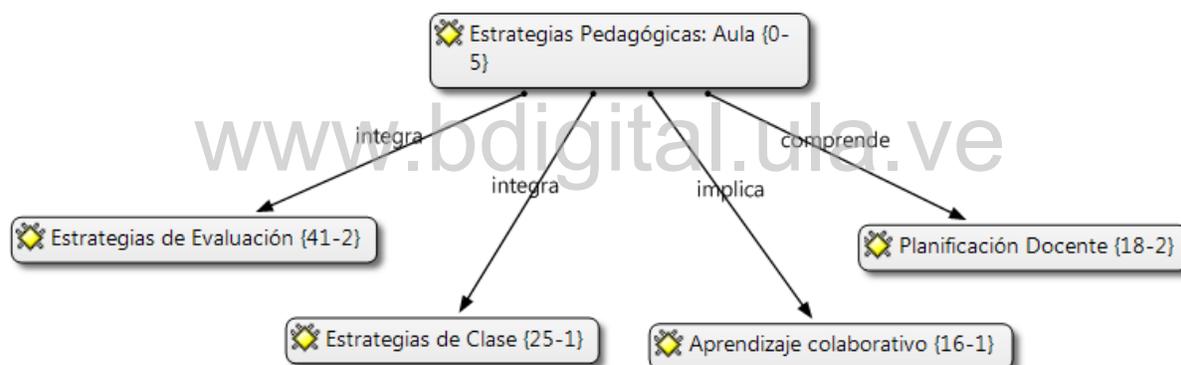


Figura 14. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Aula. UH: Entrevistas

La Planificación docente es aquel instrumento con el que los docentes organizan su acción educativa, allí plasman los conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han de realizar. Según Parcerisa Aran (2008) la elaboración del plan docente requiere especificar “las intenciones de la asignatura (lo que se pretende), la metodología de trabajo (cómo se hará) y el sistema de evaluación y sus características (p. 17). Seguidamente se presentan algunas de las citas más resaltantes:

(D7 Prof. 5:23) Para mis clase tanto teóricas ó prácticas siempre hago una planificación previa de cada actividad, también motivo a participar

(D4 Prof. 2:18) Al momento de planificar es importante considerar lo denso de los contenidos, primero reviso su alcance y el fin de la UC y del PFG, en este caso el de Estudios Jurídicos, luego si selecciono los materiales y hago la planificación.
 (D5 Prof. 3:4) producto de la planificación de las clases, se amerita de un estudio atendiendo al campo disciplinar y el ejercicio profesional al que está referido.

De los datos analizados en las entrevistas, se establece que la planificación es ese documento orientador de la enseñanza y la evaluación que construye el profesor considerando los contenidos, su alcance y la finalidad del programa de formación y la unidad curricular, que será referente de su accionar a lo largo del semestre.

Además de la planificación general, en el caso de la enseñanza de la investigación formativa el docente considera importante hacer la planificación previa de clase tanto teórica como práctica. Finalmente, destacan que en la práctica docente es indispensable la socialización de la planificación con los estudiantes, a fin de que se revise y reconstruya en colectiva en caso de así ser necesario.

El Aprendizaje colaborativo es ese proceso donde un grupo de personas comparten experiencias y conocimientos con el fin alcanzar una meta común. Para Monterrey (2012) el aprendizaje colaborativo es una técnica didáctica que promueve el aprendizaje, en el cual los estudiantes con diferentes niveles de habilidad utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para mejorar su entendimiento sobre una materia. Entre algunas citas de las entrevistas analizadas encontramos:

(D6 Prof. 4:64) Se debe ser humilde y en ese sentido debe preguntar lo que no sepa, debe incentivar la participación de todos los docentes.

(D6 Prof. 4:62) La enseñanza de proyecto puede ser mejorada con la participación activa y consciente del resto de los docentes, así se pueden construir propuestas de transformación holística e integral.

(D3 Prof. 1:34) Considero que el Proyecto se ha de ser desarrollado entre todos, estudiantes y profesores, tomando en cuenta las potencialidades individuales y colectivas de cada uno.

En nuestro caso, la entrevista revela que el aprendizaje colaborativo es una herramienta para la enseñanza de la investigación, desde al análisis de los datos revela que está realizada con disposición participativa y actitud humilde y sincera. En su desarrollo se deben considerar las potencialidades individuales de los participantes y las potencialidades colectivas del grupo. En lo axiológico se destaca la importancia de fomentar la formación en valores colectivos. Finalmente

se determina que se debe promover la construcción de propuestas transformadoras y la organización de movimientos sociales.

Las estrategias de clase es un código que forma parte de la dimensión estrategias pedagógicas: aula. Para Nolasco (2014), las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Está presente en el proceso de enseñanza de la investigación formativa. Estas estrategias hacen referencia a los recursos utilizados por los docentes para la enseñanza. Seguidamente se presentan algunos de los extractos más destacados:

(D3 Prof. 1:49) las clases sean más dinámicas, más de debate, de conversatorio, aunque reconozco que a veces nos quedamos en un mismo tema y la planificación de ese día no se puede hacer totalmente, pero estamos en una universidad diferente.

(D2 Coord. P:43) Ahora desde la virtualidad se emplea mucho el foro debate, a través de whatsapp y telegram, en este caso se planifica la actividad para un día específico, se hace una pregunta generadora y luego en el transcurso de ese día se da un tiempo prudencial para responder y se comentan las participaciones y se aprovecha para fortalecer lo teórico según la dinámica que surja.

(D2 Coord. P:36) En clase de proyectos hago distintas actividades. Lo que más realizo y han tenido un buen resultado son los debates. Generalmente los organizo, yo pongo las pautas y soy la moderadora. Los debates son orientados por preguntas, se designan equipos con posiciones a favor y en contra del tema, la duración es de 20 minutos, hay derecho a repica.

(D1 Coord. A: 73) Es necesario trabajar el discurso, la narrativa.

(D1 Coord. A: 77) No podemos ser academicistas, debemos usar la metáforas, refranes.

(D1 Coord. A: 50) el docente debe saber construir relatos, para eso el profesor debe tener información, debe tener un conocimiento distinto. Los relatos expresan el sentimiento de la comunidad.

(D6 Prof. 4:38) Definitivamente la actividad que más uso es la lectura reflexiva, actualizada, propiciando debates, lluvias de ideas, foros.

(D7 Prof. 5:22) Durante la clase, uso mucho las preguntas generadoras, con el fin de promover el pensamiento analítico y de producción propia en los estudiantes.

(D5 Prof. 3:32) las preguntas enseñanza a problematizar, a cuestionar, a ejercer la crítica argumentada en el análisis dialéctico de las prácticas.

Del análisis de las entrevistas se revela durante la enseñanza de la investigación formativa, el empleo de los siguientes recursos: conversatorios, debates, discursos, metáforas, refranes, narrativa, relatos, lluvia de ideas, uso de preguntas, la descripción oral, lectura reflexiva y foros para desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje.

Las estrategias de evaluación son esos planes de valoración del aprendizaje establecidos en la planificación. Para Barriga (2006), las estrategias de evaluación se pueden definir como la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utiliza el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes. En este caso es un código de análisis vinculado a la dimensión estrategias pedagógicas de aula, por ende se refiere a la valoración del aprendizaje de la investigación formativa en el aula. Entre las citas más destacadas tenemos:

(D6 Prof. 4:35) En el aula se hacen lluvias de ideas, foros, debates, investigaciones documentales.

(D4 Prof. 2:31) Les pido mucho realizar ensayos argumentativos y luego los debatimos en clase.

(D6 Prof. 4:28) Es considerado que en las prácticas se está construyendo el trabajo especial de grado TEG de los estudiantes.

(D6 Prof. 4:38) Definitivamente la actividad que más uso es la lectura reflexiva, actualizada, propiciando debates, lluvias de ideas, foros.

(D2 Coord. P: 41) También se valora en los debates, foros, exposiciones y trabajos.

Del análisis de las entrevistas se evidencia el empleo de los siguientes recursos con fines de evaluación: lluvias de ideas, foros, debates, investigación documental, glosario, exposición, ensayos, avances de investigación, elaboración de informes investigativos y finalmente todo debe incidir en la elaboración del trabajo especial de grado.

Dimensión 4: Estrategias Pedagógicas: Campo

Las estrategias pedagógicas de campo es la cuarta dimensión de la sub-categoría Enseñanza de la Investigación Formativa. Este tipo de estrategia de campo, es una de las fases del proceso de investigación, en nuestro caso es una fase del proceso de enseñanza de la investigación formativa, la cual se desarrolla en desde lo teórico en el aula y en su fase práctica desde el campo.

En este caso el campo, es la comunidad o ese espacio social donde se realiza la investigación. Las estrategias de campo empleadas por el docente para la enseñanza de investigación formativa, surgen de los códigos emergentes: 1) Estrategias de campo y 2) Valoración de campo. En la figura 15 se pueden observar su representación y su vinculación con los códigos emergentes.

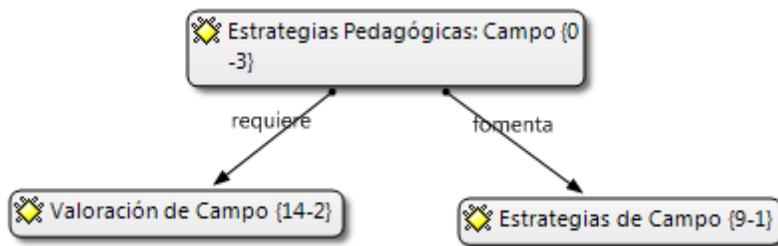


Figura 15. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Campo. UH: Entrevistas

Las estrategias pedagógicas de campo para Acosta et al (2017) se constituyen en un medio didáctico que permite el contacto directo de los estudiantes con la realidad estudiada como medio de aprendizaje mucho más dinámico y vivencial. Seguidamente algunas de las citas de las entrevistas docentes:

(D6 Prof. 4:55) La comunidad es objeto de visitas en todos los tramos. Se hace contacto primeramente con los líderes naturales de la comunidad para después pasar a un contacto más profundo con el resto de los habitantes.

(D6 Prof. 4:26) En la práctica: se va siempre a la comunidad con una planificación, se procura cumplir lo más que se pueda con ellos, considerando que existen imprevistos propios de los procesos investigativos sociales y que estos no son rígidos sino por el contrario son flexibles.

(D2 Coord. P: 54) En las clases prácticas hacemos entrevistas, asambleas, visitas, aplicamos instrumentos, se hacen conversatorios.

(D6 Prof. 4:56) Mediante estrategias de vinculación comunitaria se busca la participación de la mayoría de pobladores para que todos los datos que se recojan sean los más amplio posible. Igualmente, para el aporte de posibles soluciones a sus problemas.

Las entrevistas revelan que entre las estrategias de campo, se presenta que la visita comunitaria es parte de las estrategias pedagógicas: Campo. Del análisis de las entrevistas, se observa que los docentes emplean las siguientes estrategias de campo: visita comunitaria, conversatorios, entrevistas, asambleas, reuniones comunitarias, y dinámicas de integración en las cuales participan estudiantes y comunidad.

En cuanto a las estrategias de la investigación social, los estudiantes aprovechan el trabajo de campo para realizar la recolección de datos respectiva, a través de registros de datos según la técnica a emplear. Entre ellas se menciona: el cuaderno de actas, actividades o de campo, fórum comunitarios o asambleas comunitarias, lluvia de ideas o brainstorming, entrevistas estructuradas, semiestructuradas, reflejadas en cuestionarios o formularios (tomar en cuenta la situación actual y el uso de herramientas tecnológicas).

La valoración de campo, es un código emergente de la dimensión estrategias pedagógicas: campo; vinculada a la enseñanza de la investigación formativa. Implica el cómo el docente valora o evalúa ese proceso de enseñanza en el campo, en la comunidad. Entre las citas más destacadas tenemos:

(D5 Prof. 3:49) Se realiza a través de jornadas de análisis y síntesis de la sistematización de las actividades, donde mediante el debate se originan las categorías explicativas, que direccionan la revisión de la planificación de otras actividades, dando sentido teórico a las prácticas y fundamento práctico a la teoría.

(D5 Prof. 3:41) además de participar, acompañar directamente en dicho proceso, por lo que todo precepto teórico se somete al escrutinio tanto de la realidad como de los objetivos del proyecto, entendidos como fase o componente de un proyecto de transformación radical del conjunto de la sociedad, el dialogo de experiencias y saberes construidos es un aspecto constituyente, pero a la vez un medio de garantizar la consecución del proyecto.

(D5 Prof. 3:38) se inicia con la contextualización, la caracterización y problematización de la situación concreta a estudiar para ingresar luego en las premisas epistemológicas, sociopolíticas, teleológicas, axiológicas, para ello se emplean recursos como las preguntas generadoras y la descripción escrita un oral de situaciones

(D5 Prof. 3:36) En cuanto a la concreción de las visitas de campo, va a depender de dos aspectos uno lo planificado y por otro el contraste con la realidad, puede que se plantee inicialmente una entrevista, pero la persona no pudo asistir, por eso siempre hay que tener previstas alternativas de acción.

Del análisis de las entrevistas se evidencia una actitud de flexibilización académica por parte de docente, cuando según las circunstancias y limitaciones externas así lo ameriten. En cuanto a los ámbitos de evaluación considerados por el profesor tenemos: la capacidad de improvisación; la capacidad de análisis de campo; y la responsabilidad individual y en equipo.

Dimensión 5: Comunicación Docente - Estudiante

La Comunicación Docente - Estudiante es la quinta dimensión de la sub-categoría Enseñanza de la Investigación Formativa. Este código destaca la importancia de la interacción e intercambio de información entre el docente y los estudiantes, tanto para lo académico como lo humanista. Para Castillo y Cabrerizo (2005), la enseñanza es una actividad comunicativa intencional que promueve el óptimo aprendizaje formativo del estudiante a través de una adecuada interacción y organización socio-relacional del aula, en este sentido, la comunicación

es indispensable en el proceso de enseñanza. . En la figura 16 se pueden observar su representación y su vinculación con los códigos emergentes.

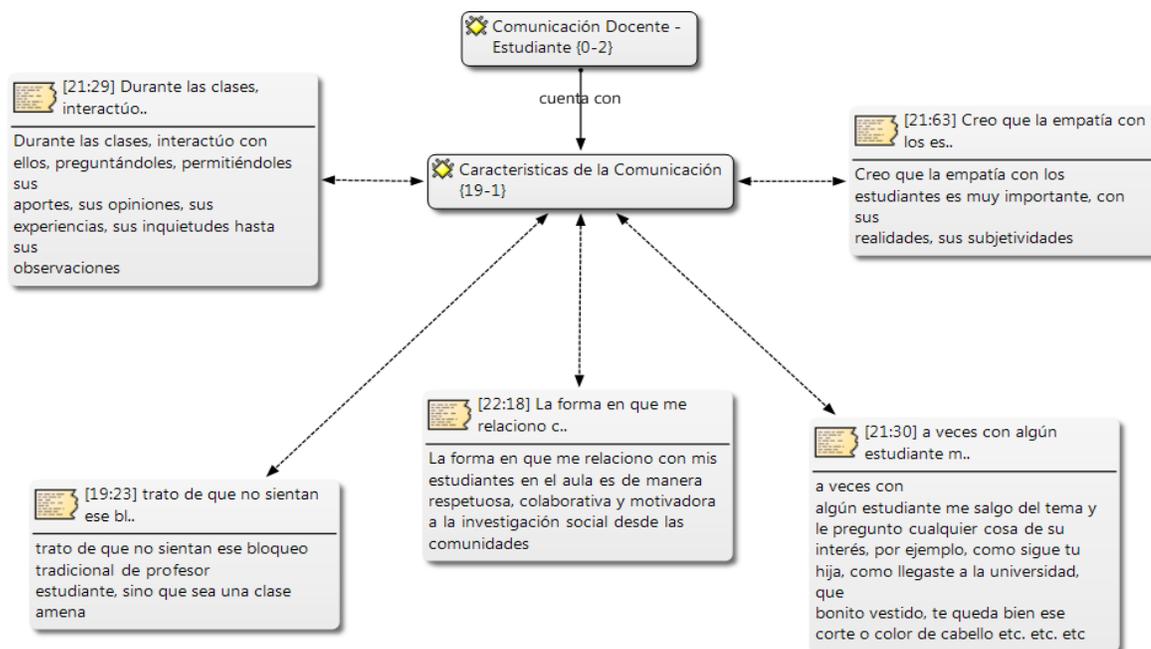


Figura 16. Dimensión: dimensión comunicación docente – estudiante. UH: Entrevistas

Ahora bien, del análisis de las entrevistas, se evidencia que la comunicación docente - estudiante está presente en la enseñanza, y se caracteriza por: 1) ser usada como herramienta para acompañar lo académico, 3) humanizar la labor educativa, y 3) emplear un tipo de comunicación amistosa y empática.

Dimensión 6: Desarrollo de la Clase

El desarrollo de la clase es el momento de interacción entre el docente y el estudiante dirigido hacia la enseñanza de la investigación formativa. Esta dimensión es la sexta y última objeto de estudio de la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa, está asociada con los códigos emergentes: 1) Presentación y organización, 2) Clase Virtual y 3) Práctica Reflexiva y Protagónica. Estos mismos códigos constituyen según el análisis de los las fases del desarrollo de la clase de la investigación formativa. En la figura 17 se representa la dimensión y su asociación con los códigos emergentes ya mencionados.

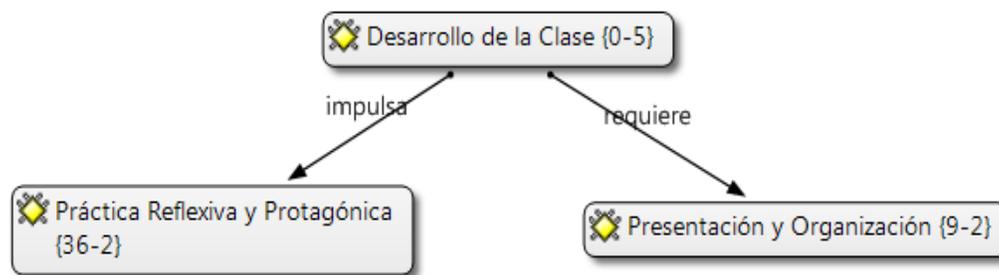


Figura 17. Dimensión: Desarrollo de clase. UH: Entrevistas

La presentación y organización es ese modo en que el docente estructura su clase con el fin enseñar investigación formativa. La organización de proceso de enseñanza, se refiere tal y como lo plantea Seijo et al (2010) a la estructuración de la actividad de enseñanza del profesor, la cual realiza con el fin de lograr, de manera eficiente y eficaz, el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes y programas de estudios, según el autor en el desarrollo de las diferentes formas organizativas es esencial que el profesor garantice la actividad y la comunicación de los estudiantes en un clima afectivo y despierte su interés por el contenido objeto de aprendizaje, de modo que se sientan comprometidos con el logro de los objetivos. Se presentan a continuación algunas citas:

(D7 Prof. 5:13) Para organizar las clases de proyecto considero: El tipo de proyecto I, II, III ó IV; Tipo de comunidad donde están incorporados los triunfadores; Temas o proceso en el cual se encuentren a partir de una valoración diagnóstica. A partir de lo anterior elaborar una estrategia pedagógica, Comunidades dónde se están desarrollando los proyectos (ubicación, temática en desarrollo, tipo de comunidad y/o grupo de apoyo en la investigación: líderes, consejo comunal, movimiento social, etc...)

(D6 Prof. 4:23) Durante las clases teóricas: al inicio se repasa los contenidos de la clase anterior, se suministran los contenidos correspondientes a esa sesión de clase, permitiendo preguntas, aportes, inquietudes, objeciones (si es el caso) por parte de los estudiantes para dinamizar la clase y construir entre todos los conocimientos.

(D5 Prof. 3:26) en un primer momento por la presentación de la unidad curricular, contenidos, objetivos, relación con su formación profesional - existencial, para luego entablar un diálogo en base a la generación de acuerdos de trabajo (criterios de desarrollo / evaluación de actividades, ciclos de tratamiento de contenidos; así como normas de convivencia / comunicación entre los actores del proceso didáctico).

Del análisis de las entrevistas se revela que para organizar las clases de investigación formativa se distinguen dos momentos o fases, la teórica y la práctica o de campo. En la teórica

en un primer momento se presenta el programa y su relación con su formación profesional, para luego entablar un dialogo en base a la generación de acuerdos de trabajo plasmados en la planificación. Luego en la clase, presenta el contenido, permitiendo preguntas, aportes, inquietudes, objeciones (si es el caso) para dinamizar la clase y construir entre todos los conocimientos. En la clase práctica o de campo al momento de organizar la actividad docente se considera el tipo de investigación o proyecto; la comunidad; y el tema o proceso en el cual se encuentren a partir de una valoración diagnóstica. Luego se elabora una estrategia pedagógica que orientara la visita de campo.

La práctica reflexiva y protagónica es una característica que debe tener presente el docente durante el desarrollo de la clase. Para Tallaferro (2006) la practica reflexiva constituye un compromiso asumir nuestra responsabilidad como formadores de docentes para que los estudiantes desarrollen durante su formación la disposición reflexiva, así como la orientación hacia el aprendizaje permanente. Entre las citas analizadas se destacan:

(D6 Prof. 4:42) También hacemos el análisis crítico a través de círculos de discusión y debates. También analizamos cosas de la vida cotidiana y que ellos pongan los temas en las clases, se analiza información de la radio, internet, televisión, programas de opinión, noticieros.

(D7 Prof. 5:25) Si, en clase siempre se promueven actividades de análisis crítica, especialmente se realizan a través de la discusión de coyuntura, y la lectura reflexiva.

(D4 Prof. 2:19) En dependencia del contexto, si la clase es presencial trato de que sean dinámicas con la mayor participación de los estudiantes (previa orientación bibliográfica)

(D5 Prof. 3:24) el inicio de la clase en el aula, se realiza a través de una contextualización del tema de estudio, continúa con el debate en base a preguntas generadoras y con la elaboración de las conclusiones sobre el saber obtenido en clase y su proyección en la realidad, en ese escenario los estudiantes cuentan previamente con la planificación general, materiales de lectura, asignación de actividades diversas (ensayos, informes, resúmenes, ciclo de exposiciones, estudios comparativos), en los que van preparando.

(D7 Prof. 5:21) Luego inicio con temas de actualidad y conyuntura para adentrarnos en la temática del contenido a trabajar en la correspondiente sesión, invitando a participar según lo leído, indagando sobre las actividades en la comunidad.

Del análisis de las entrevistas se observa que los docentes incorporan en ella: el análisis a profundidad, el pensamiento crítico y la reflexión permanente. En relación a este último se promueve la reflexión sobre la acción que se realiza para volver a la acción de manera y a la

reflexión y así sucesivamente. El de análisis crítico, la lectura reflexiva y la discusión de coyuntura, forma parte de esta praxis permanente.

4.- Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos

Los modelos pedagógicos según De Zubiría (2006), otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación. En la enseñanza del derecho universal, es posible identificar tal y como lo señala Witker (1995) tres modelos de docencia, el tradicional, el tecnocrático y el crítico.

La Subcategoría modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídicos, se refiere a esos modos que identifican la enseñanza del derecho, por parte del docente de proyecto del PFGEJ de la UBV. En este caso, del análisis de las entrevistas se identifican la presencia de los modelos: 1) Modelo Tradicional, y 2) Modelo Crítico, los cuales se corresponden con las dimensiones de esta subcategoría. En la figura 18 se representa la subcategoría y su relación con las dimensiones.

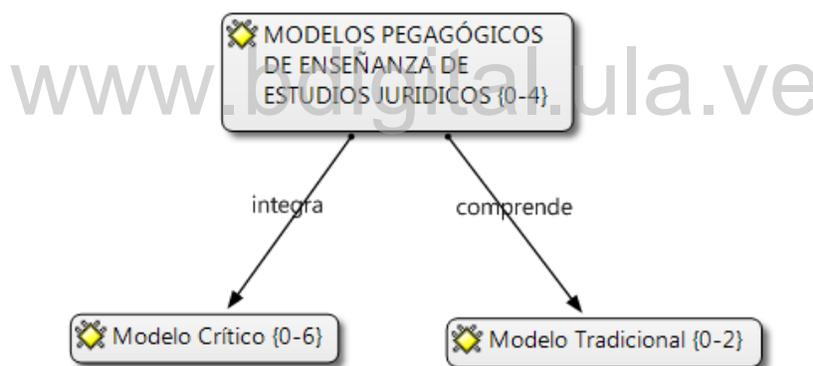


Figura 18. Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos. UH: Entrevistas

Dimensión 1: Modelo Tradicional

El modelo tradicional es la primera de la sub-categoría de los modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídicos. Según Witker (1995) los rasgos distintivos de este modelo de docencia son: el verticalismo (maestro-superior / subordinado-alumno); el autoritarismo (docente); el verbalismo (exposiciones magistrales); el intelectualismo (repetición memorística). En este modelo la enseñanza se centra en la reproducción de información, separando el aula de toda relación con la realidad social.

El código emergente en esta dimensión es la **reproducción y análisis de contenido**. Del análisis de las entrevistas se extrae que en la enseñanza de estudios está presente la reproducción de contenido, principalmente en lo relacionado con el sistema normativa, y un modo de análisis de contenido basado en una técnica de interpretación de textos. En cuanto la enseñanza de investigación, también se apoya de la reproducción de contenidos y su análisis textual. En la figura 19 se representa la dimensión modelo su relación con el código emergente: reproducción y análisis de contenido, y algunas de sus citas.

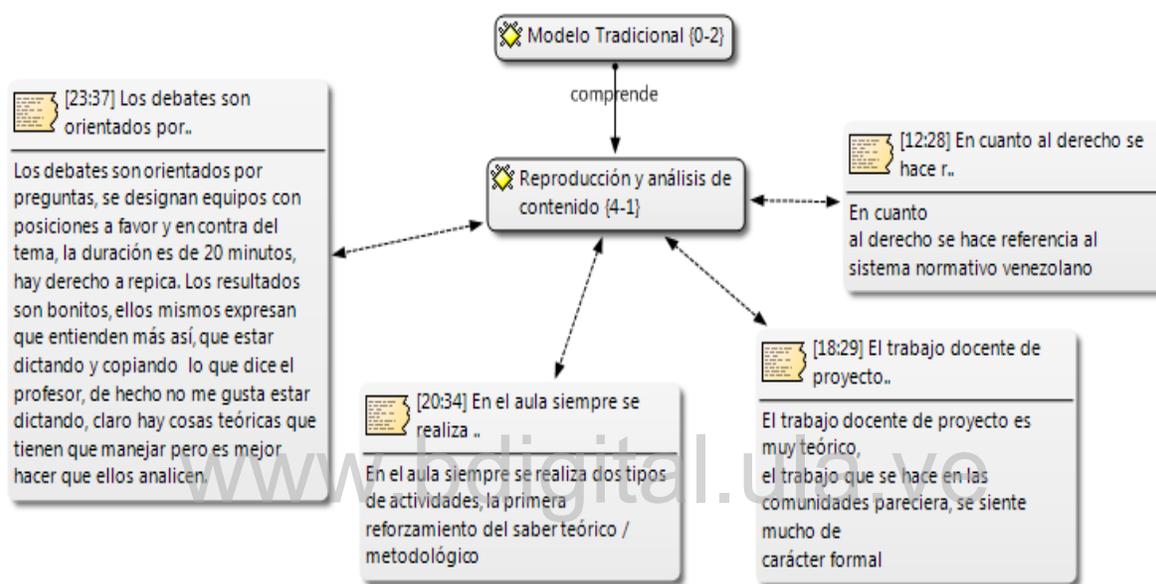


Figura 19. Dimensión: Modelo Tradicional. UH: Entrevistas

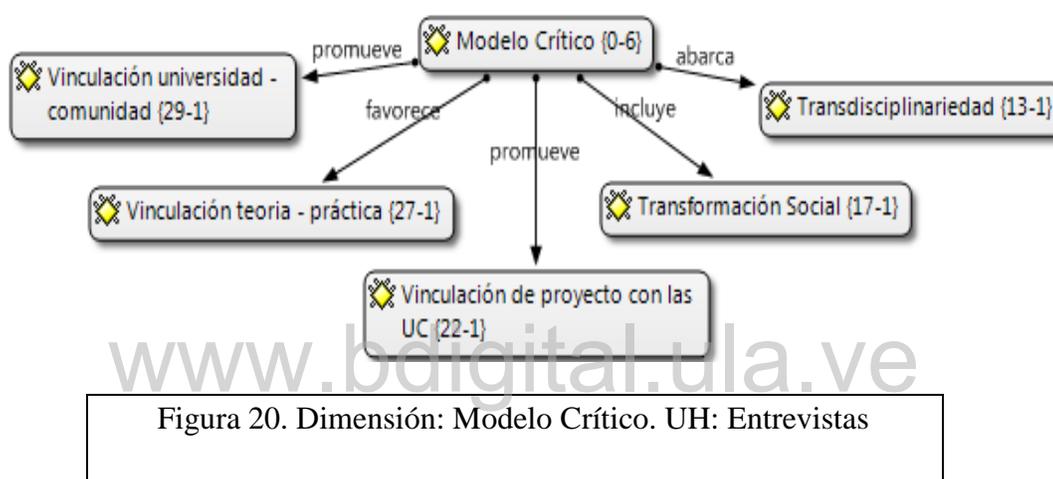
El modelo tradicional presente en el contexto de estudio, de acuerdo a lo analizados por los informantes. Su presencia se encuentra durante el proceso de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza del contenido de los estudios jurídicos, ya que parte de esta formación se refiere a una componente de reproducción teórica de contenido, el cual es de importancia en el proceso de formación del abogado.

Dimensión 2: Modelo Crítico.

El modelo crítico según Witker (1995) concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza - aprendizaje, no para dictar normas sobre su "deber ser", sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Desde este enfoque su fin

no es alcanzar un modelo de lo que se considera "una buena enseñanza", sino lograr una labor docente más consciente y significativa.

El modelo crítico es la segunda dimensión de la sub-categoría modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídico. Este modelo de enseñanza se fundamenta en la crítica reflexiva, a través de la cual se construye conocimiento liberador y transformador. En la figura 20 se pueden observar los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con los códigos: 1) Transdisciplinariedad, 2) Transformación Social, 3) Vinculación de proyecto con las UC, 4) Vinculación teoría - práctica, y 5) Vinculación universidad – comunidad. . En la figura 20 se pueden observar su representación y su vinculación con los códigos emergentes.



La Transdisciplinariedad es una estrategia integradora que busca la comprensión de nuevos conocimientos a partir del diálogo de dos o más disciplinas. Según Nicolescu (1998), la transdisciplinariedad es aquello que está al mismo tiempo contenido entre las disciplinas, es decir, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina. Desde esta concepción la educación permite construir conocimiento con el apoyo de diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, los cuales definen su metodología y la nueva visión de la naturaleza y el ser humano (Nicolescu, 2006). Su influencia en la enseñanza de los estudios jurídicos, construir conocimiento y abordar con más amplitud los problemas sociales e incidir incluso en su transformación. Seguidamente algunas citas:

(D6 Prof. 4:59) Creo que debe ser fundamental para nuestros estudiantes el estudio inter y transdisciplinar, ya que las realidades problemáticas con las que se encuentran en las comunidades son de origen multi causal y por ende sus

soluciones o al menos su mitigación también deben ser tratadas desde la inter y transdisciplinariedad.

(D5 Prof. 3:57) tal estudio no tiene pertenencia si se realiza bajo la égida de la construcción de saberes parcelados en disciplinas, por eso se ejecuta en la visión interdisciplinaria.

(D4 Prof. 2:29) Actualmente el Proyecto es Territorializado, invita a que los estudiantes sin distinción del PFG/PNF trabajen en sus comunidades como equipo UBV.

(D1 Coord. A: 54) Entonces en el derecho hay que generar alianzas para interpretar la realidad, hay que hacer alianzas con la historia, la sociología, la filosofía, la historia, con la investigación, con otras ciencias, con otras disciplinas no vas a lograr nada.

De las entrevistas analizadas se revela que la transdisciplinariedad está presente en la enseñanza del derecho a través de la investigación formativa, con ella se obtiene un enfoque integral, que permite conocer las realidades socio jurídicas de la comunidad, sus problemáticas y su origen multicausal.

La Transformación Social contribuye al cambio, a la resolución de problemas, al desarrollo. Para Navarro (2003) la transformación social en el contexto educativo es un proceso socioeducativo que genera las condiciones para el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida a nivel individual y colectivo, dando lugar a una sociedad más justa y equitativa en un entorno ambiental sostenible. Seguidamente algunas citas relacionadas con el tema:

(D5 Prof. 3:45) Si, realmente esa es uno de los fines siempre presentes a la hora de esbozar un diseño de experiencias, por eso es el elemento transversal la participación de los sujetos sociales comunitarios en todas las fases de la implementación de proyecto, se pretende que asuman de manera consciente, activa y protagónica la transformación de su propia realidad mediante la elaboración, ejecución y seguimiento de planes y programas concretos con el acompañamiento comprometido de los sujetos insertos en el proceso académico

(D1 Coord. A: 47) Proyecto es un proceso de formación no de información, y eso se hace a través del tiempo. Cuando se habla de formación se refiere a otra cultura, a generar un cambio, fue procesos de uso, habito, costumbre y cultura.

(D1 Coord. A: 71) Proyecto, es una política académica, liberadora, transformadora, creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas. Es la principal herramienta del PFGEJ para promover la sociedad comunal.

Las concepciones docentes analizadas de las entrevistas, establecen que la transformación social debe guiar los procesos de investigación formativa para la enseñanza del derecho, ella debe ser consciente, activa y protagónica, en su búsqueda de consolidar la elaboración, ejecución

y seguimiento de planes y programas concretos que promuevan la resolución de problemas y el desarrollo. En este sentido, proyecto como estrategia de enseñanza debe contar con una política académica, liberadora, transformadora, que impulse la creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas.

La Vinculación de proyecto con las unidades curriculares (UC), es un código relacionado a la dimensión del modelo crítico. Para Fong (2016) los proyectos integradores ameritan una mirada colectiva con los docentes de las asignaturas específicas, con el fin de revisar colectivamente los aspectos centrales a nivel teórico, conceptual, procedimental y metodológico, en relación con el tema específico abordado. Seguidamente algunos extractos:

(D1 Coord. A: 34) Todo el manantial teórico de formación debe repercutir en proyecto.

(D1 Coord. A: 65) Si claro, yo diría que todas las unidades curriculares de la UBV transversalizan proyecto, ahora llevarlo a práctica es difícil, pues no se tiene el nivel de consciencia de llevar a cada unidad curricular a la vinculación de proyecto. Como en la práctica tienes dominio de todo eso, e incluso cómo ante los conflictos presentados por la comunidad, cómo haces uso de ese manantial teórico para coadyuvar a resolver.

(D4 Prof. 2:40) Los consejos de sección son importantes para que todos los docentes de las diferentes unidades curriculares aporten al proyecto académico territorial y viceversa.

La Vinculación de proyecto con las UC, es una característica de la enseñanza de investigación formativa, presente en el programa de estudios jurídicos que según las entrevistas analizadas permiten una visión holística e integral de las unidades curriculares, de allí la importancia de su relación. En este sentido, se considera necesaria la realización de consejo de sección o reuniones orientadas a tal fin donde participen todos los docentes de las diferentes unidades curriculares y del proyecto de investigación.

La vinculación teoría – práctica es una relación que permite la construcción de conocimiento integral. En este sentido, Según Álvarez (2012), para relacionar teoría y práctica el docente debe tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones. Entre las citas analizadas tenemos:

(D3 Prof. 1:17) si ha habido vinculación entre teoría y práctica a pesar de los tiempos antes de la pandemia y durante de ella.

(D4 Prof. 2:35) busco aportar en mi comunidad en las estructuras de base; esto permite presentar no solo lo teórico como letra muerta sino como letra viva y más aún hacer análisis de ello.

(D5 Prof. 3:47) El desarrollo de proyecto comunitario, siempre está dirigido a la interrelación de la teoría con la práctica, ya que de la segunda provienen tanto las bases como la posibilidad permanente de verificar los constructos teóricos alcanzados.

(D7 Prof. 5:31) Como su nombre lo indica proyecto es integradora, una unidad muy importante por la esencia en la relación teoría-práctica en la que se sustenta.

Sobre la relación teoría práctica, las entrevistas muestran que el desarrollo de proyecto comunitario, siempre está dirigido a la interrelación de la teoría con la práctica, dando sentido teórico a las prácticas y fundamento práctico a la teoría. Este proceso de asociación de experiencias se realiza a través de procesos reflexivos de lo vivido por la comunidad. Esta vinculación comprende el aprender haciendo, a integrar de la teoría a la práctica, como parte de un proceso dialéctico en la construcción del conocimiento.

La vinculación universidad - comunidad, forma parte de esa función docente de extensión universitaria, la cual viene siendo redimensionada desde la concepción de integración socio - educativa. En este orden de ideas, es de resaltar que las instituciones de educación superior y las comunidades, de acuerdo con lo planteado por Watson et al (2007) aprenden unas de las otras en un proceso de colaboración, impulsando nuevas maneras de trabajar juntas, de crear conocimientos nuevos y de afrontar problemáticas sociales complejas. Sobre el tema entre los extractos estudiados tenemos:

(D4 Prof. 2:45) el profesor debe dejar de verse como el “docente de la unidad básica integrado proyecto ó proyecto académico territorializado” y debe comenzar a verse como un profesional que aporta desde las bases, que es parte de una comunidad, una comuna, un país.

(D1 Coord. A: 75) Es necesario casarse con la comunidad, vincular a través de proyecto la universidad con la comunidad.

(D1 Coord. A: 46) Por qué la comunidad no ve la universidad como aliado en su proceso de transformación, la cosa no es ir de la universidad a la comunidad de vez en cuando si eso no forma parte de la política.

(D3 Prof. 1:43) Hay comunidades que han realizado otro tipos de actividades, consideradas lúdicas, la cual la universidad no es ajena y que es válida, porque forma parte de la integración universidad y comunidad.

(D1 Coord. A: 11) La universidad no tiene un modo compartir entras las instituciones lo que se está haciendo en las comunidades, y generar una socialización en el marco de los saberes y conocimientos que nos permitan cada año proyectarnos incluso en los objetivos históricos de la nación del plan de la patria.

Del estudio de las entrevistas, se establece que esta vinculación universidad - comunidad presente en la enseñanza de los estudios jurídicos desde la investigación formativa, se desarrolla

en 2 dimensiones: 1) Desde la vinculación universidad – comunidad, y 2) desde la vinculación universidad – institucionalidad. La primera hace referencia a la relación que surge desde la unidad básica integradora proyecto ó proyecto académico territorializado, a través de la cual se ancla la investigación a una realidad social comunitaria específica. En este sentido debe la comunidad reconocer la universidad como aliado en su proceso de desarrollo y transformación. La segunda surge de la necesidad de interactuar con instituciones públicas y privadas que pueden aportar desde sus ámbitos a los procesos de desarrollo y transformación comunitaria.

Finalmente, es de destacar que a través de proyecto se fortalecen las funciones de extensión universitaria, en la cual además de estrechar lazos comunitarios, se fomentan relaciones de investigación donde se investiga desde la comunidad y con la comunidad, con miras a su desarrollo local y la transformación social.

Representación General de la Categoría: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, desde la Unidad Hermenéutica: Entrevista

Finalmente, luego de realizado el análisis de la categoría: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, a través de la Unidad Hermenéutica: Entrevista, se presenta a continuación, en la figura 21, la representación general de la categoría, y su relación con sus subcategorías, dimensiones y códigos analizados y relacionados.

B.- Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa Para la Enseñanza de Estudios Jurídicos

El conocimiento pedagógico de la investigación formativa es una categoría compuesta que integra: el conocimiento pedagógico + la investigación formativa. El Conocimiento pedagógico para Shulman (2005) es ese “conocimientos que debe dominar el profesor son: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular”. Este conocimiento integral también es conocido con conocimiento pedagógico de contenido.

Para Garritz (2013) este conocimiento es un atributo personal del profesor, que considera dos aspectos: el conocimiento básico de un tema y cómo lo enseña en acción. Este conocimiento es producto del razonamiento, la planeación para enseñarlo y la forma de enseñar un particular tema, en una forma particular, por razones particulares también, para lograr incrementar el aprendizaje como resultado en un grupo particular de alumnos.

En cuanto la categoría de investigación formativa, es definida por Díaz (2015) como el ejercicio docente de emplear la investigación para reflexionar o resolver problemas particulares que se presentan en la práctica profesional, con la finalidad de fortalecer el vínculo entre docencia e investigación, y hacer más eficaz el aprendizaje de la investigación a través de la misma. Por lo expuesto, se puede considerar que este tipo de investigación, como parte del ejercicio docente orientado a la formación en investigación para la resolución de problemas.

Ahora bien, en cuanto la investigación formativa como estrategia de enseñanza, Sánchez (2017) la define como “la forma más didáctica y pedagógica de articular los conocimientos teóricos con la práctica” (p.72). Para Payares (2018) la investigación formativa es una estrategia pedagógica de tipo constructivista, ya que asume la participación activa del estudiante y el docente en el desarrollo de procesos contextuados, llevando el mundo teórico a la confrontación cotidiana con la realidad.

La investigación formativa en el contexto de la enseñanza del derecho, es estudiada por Alarcón (2017), quien plantea que esta debe ser abordada desde diferentes perspectivas de acuerdo con la práctica y el modelo pedagógico que se tenga en la institución de educación superior o en el correspondiente programa académico. En este sentido, destaca el autor que con el devenir del tiempo la metodología de la enseñanza del derecho ha cambiado de una donde

poco se necesitaba, a otra donde se hace necesaria la utilización de los métodos de investigación para poder llegar al conocimiento. La importancia de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, deviene de entender el derecho como fenómeno social y superar la concepción del derecho como habilidad técnica para resolver un caso específico. Por ello, tal y como lo plantea Alarcón (2017)

... la formación de abogados debe estar estrechamente ligada a la dualidad enseñanza - investigación, la cual orienta la enseñanza del Derecho y permite darle un nuevo significado al profesional de esta disciplina y exige a los docentes realizar un viraje a su didáctica para que se contextualizan los conocimientos, obteniendo un profesional en Derecho que aporte a la superación de problemáticas sociales, a la transformación social y cultural de su entorno (p.206).

En este orden de ideas, es importante que la investigación formativa en la enseñanza del derecho, tal y como lo señala Alarcón (2017), sea incorporada en los currículos del programa, en los cuales la investigación se vincule con todo su contenido formativo y promueva la transversalidad de los estudios, logrando un profesional del derecho que reflexione críticamente sobre un fenómeno social y genere conocimiento en torno a ella.

El conocimiento pedagógico de la investigación formativa es una categoría novedosa, vinculada al objetivo general de la investigación. En el análisis realizado mediante la unidad hermenéutica de las entrevistas, el conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, está integrada por las subcategorías: 1) Conocimiento de la materia, 2) Conocimiento pedagógico general, 3) Conocimiento curricular, 4) Conocimiento de investigación formativa, y 5) Conocimiento pedagógico de investigación formativa. Cada subcategoría, está relacionada con las dimensiones y códigos que presentan en este capítulo. A continuación, el estudio de cada uno de las subcategorías.

1.- Subcategoría: Conocimiento de la Materia

El contenido de la materia según López (2009) hace referencia a la información y los programas que son esenciales para la enseñanza que se desarrolla. Según los estudios de Shulman (2005) el conocimiento de la materia implica que el profesor además de conocer y comprender a fondo la materia que enseña, debe poseer una amplia formación humanista, que le permita la adquisición de una nueva comprensión de conocimiento.

El conocimiento de la materia hace hincapié en que el docente debe conocer la disciplina que imparte durante su labor de enseñanza, lo que implica en este caso de la investigación

formativa para la enseñanza del derecho, que los docentes deben conocer de las disciplinas de derecho e investigación. La subcategoría: conocimiento de la materia como parte integrante de la categoría conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, comprende las dimensiones: 1) Conocimiento Jurídico, 2) Conocimiento Investigativo. En la figura 22 se representa esta relación:

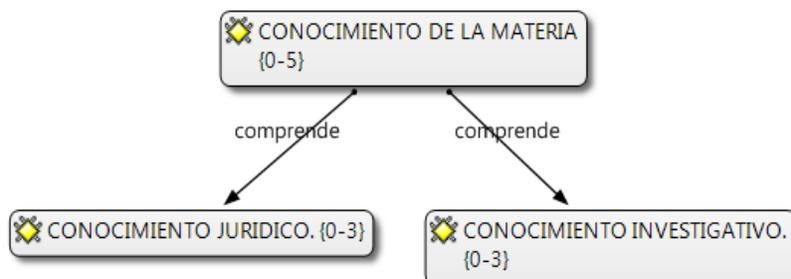


Figura 22. Subcategoría: Conocimiento de la Materia. UH: Entrevista

Dimensión 1: Conocimiento Jurídico

El Derecho según Velásquez (2018) es una creación histórica y cultural. Su significado, como el de todas las actividades humanas, varía de acuerdo con la época y el lugar. El derecho, está conformado según el mismo autor “por el conjunto de reglas y normas de conducta establecidas o sancionadas por el Estado” (p. 15). Este conjunto de preceptos, es impuesto por el estado con el fin de mantener el orden social, y su cumplimiento es obligatorio para todas las personas que viven en un determinado Estado. El conocimiento de lo jurídico es la primera dimensión de la sub-categoría Conocimiento de la Materia, en la figura 35 se pueden observar los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con los códigos: 1) Conocimiento Jurídico, y 2) Epistemología del Derecho. En la figura 23 se representa esta relación:

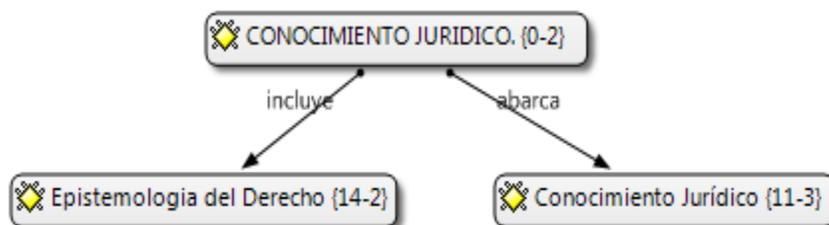


Figura 23. Dimensión: Conocimiento Jurídico. UH: Entrevista

El Conocimiento Jurídico como disciplina del derecho, desde el análisis de las entrevistas, ratifica lo establecido por Shulman (2005) en cuanto la necesidad de conocer la materia que se imparte. En este sentido, se destaca, que aun y cuando no todos los docentes son abogados, perciben importante la formación en el área, por lo que recurren a la auto formación, a continuación algunas citas destacadas en las entrevistas:

(D4 Prof. 2:2) Soy profesora de proyecto en el PFGEJ y no tengo formación en Derecho

(D5 Prof. 3:3) con la docencia en el PFG de Estudios Jurídicos en la UBV, en la Unidad Básica de Proyecto, así como también en la especialización de gestión judicial, y las maestrías en derechos humanos y derecho internacional público, donde producto de la planificación de las clases, se amerita de un estudio atendiendo al campo disciplinar y el ejercicio profesional al que está referido, ello me ha impulsado a estudiar la fundamentación del derecho.

(D6 Prof. 4:2) No exactamente, no soy abogado, soy autodidacta de esa área por cuanto soy responsable en algunas unidades curriculares de PFGEJ.

El estudio revela, desde las entrevistas docentes la importancia del conocimiento disciplinar, es decir consideran importante que los docentes de proyecto que enseñan estudios jurídicos conozcan de derecho, razón por la cual incluso en la búsqueda de fortalecer esa necesidad de conocimiento se declaran autodidactas en materia jurídica.

La Epistemología del derecho comprende ese proceso de reflexión y el análisis respecto del conocimiento jurídico, su origen, consecuencias y finales. Para Gómez (2014) la enseñanza de las disciplinas jurídicas, además de ser vista desde lo cultural, debe tener coherencia con los contextos epistemológicos en general, lo que conlleva a analizar el derecho no solo desde el ámbito normativo, sino incluir las relaciones socios jurídicos que regula y sus implicaciones. A continuación algunas de las citas más destacadas:

(D1 Coord. A: 35) La UBV trabaja la ley, la desnuda, la esculca, se mete en ella y como a partir de esa norma tu comprendes y entiendes el entorno. Al estudiante se le da una herramienta que va más allá de la norma para que comprenda la propia norma.

(D1 Coord. A: 51) Hoy en el aula debe reflejarse la nueva concepción de derecho, el docente debe tener claridad de pensamiento y la cosmovisión de que como docente debo llevar ese conocimiento a la acción y tejer unas relaciones sociales distintas.

(D1 Coord. A: 69) En lo jurídico se debe entender que el derecho transversaliza cualquier parte de la comunidad, ese desde la nueva concepción de derecho, y la nueva concepción social de derecho y de justicia. Todos esos conceptos deben estar claros, debatirlos desde el enfoque que tenemos nosotros, el concepto de

derecho no positivista, tiene que ser nuestro derecho constitucional, garantista, transformador, que vea las demás disciplinas (D5 Prof. 3:5) ello me ha impulsado a estudiar la fundamentación del derecho como ámbito de prácticas, relaciones y realizaciones sociales históricamente condicionadas.

En cuanto la información extraída de las entrevistas, se evidencia que los docentes tienen clara la necesidad, de conocer la epistemología del derecho, y asumir una posición epistemología crítica con visión de justicia social y transformación de la realidad, lo que es complejo en el contexto de estudio ya que son pocos los docentes que son abogados, por lo que deben esforzarse en conocer de estudios jurídicos y además estar conscientes de su enfoque epistemológico.

Dimensión 2: Conocimiento Investigativo

Sobre el conocimiento investigativo, Alarcón (2017) ratifica la idea de que no se puede enseñar algo que no se sabe, en este sentido expresa que “No se puede enseñar a investigar si no se sabe investigar, sobre todo cuando la investigación cada día trae consigo innovaciones y nuevas pedagogías de aprendizaje” (p. 165). Considera así indispensable que el docente debe tener un conocimiento investigativo para enseñar la materia de investigación. El conocimiento investigativo, es la segunda dimensión de la sub-categoría conocimiento de la materia, y está relacionada con el código: 1) Conocimiento investigativo. Seguidamente en la figura 24, se representa la dimensión, su relación con el código emergente, y algunos de sus extractos más destacados en las entrevistas.

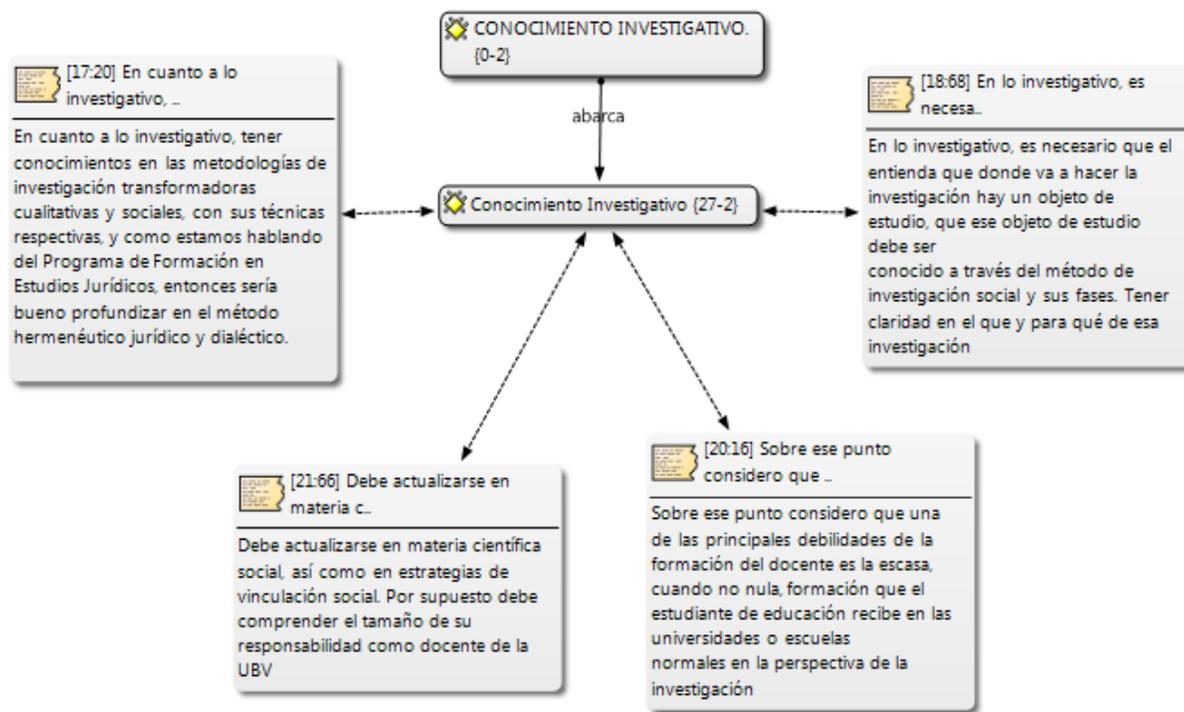


Figura 24. Dimensión: Conocimiento Investigativo. UH: Entrevista

Del análisis de las percepciones docentes se determina que el docente debe saber de investigación social, y en nuestro caso específico profundizar sobre el método hermenéutico jurídico y dialéctico. También se revela que el docente conoce de investigación y comprender la concepción transformadora de la investigación.

2.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General

El Conocimiento Pedagógico según (Chevallard 1991, como se citó en Garritz, 2006), hace referencia a un contenido de saber que ha sido designado como un saber a enseñar, el cual sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. Este conocimiento se transforma en un saber científico que será enseñado mediante una práctica pedagógica, la cual para Pernía (2014), conlleva a la realización de una serie de actividades durante el proceso de enseñanza.

La Subcategoría el Conocimiento Pedagógico General es estudiada desde las dimensiones: 1) Conocimiento Pedagógico, 2) Inicio de Clase, y 3) Desarrollo de la Clase. Cada una de estas dimensiones está vinculada a códigos emergentes. Seguidamente en figura 25, se representación de la subcategoría conocimiento pedagógico general.

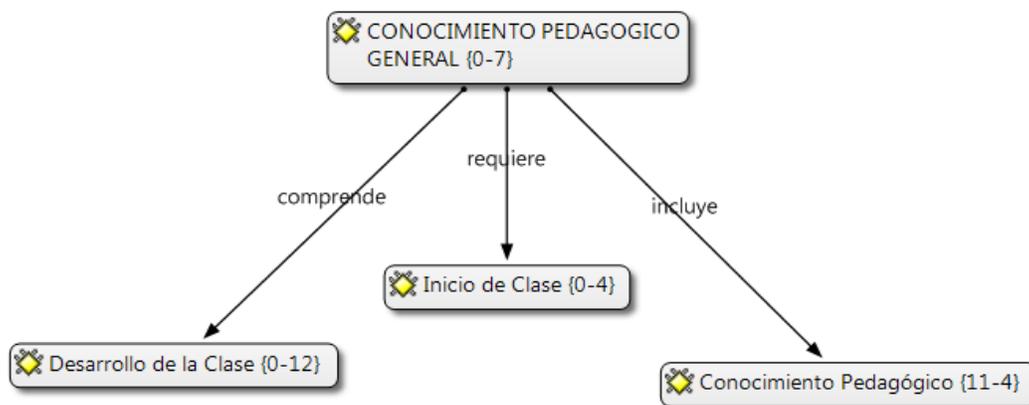


Figura 25. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General. UH: Entrevista

Dimensión 1: Conocimiento Pedagógico

El Conocimiento Pedagógico para Becerra (2009) es aquel conjunto de ideas, nociones y conceptos de carácter transdisciplinar que construyen y reconstruyen de manera constante los profesores, en una relación dialéctica con el contexto y en un momento histórico particular, sobre el proceso de la formación humana y, por ende, sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, currículo y organización educativa, a propósito de una concepción integral del ser humano. En este sentido el conocimiento pedagógico es una dinámica constancia de gestión de conocimiento docente. Según Talanquer (2004), el conocimiento pedagógico supone un buen docente que posee un tipo de conocimiento que le permite transformar pedagógicamente el contenido en actividades de aprendizaje significativas para el estudiante.

A continuación en la figura 26, se representa la subcategoría: Conocimiento Pedagógico General y su relación con el código Conocimiento Pedagógico y algunas de sus citas más destacadas en las entrevistas.

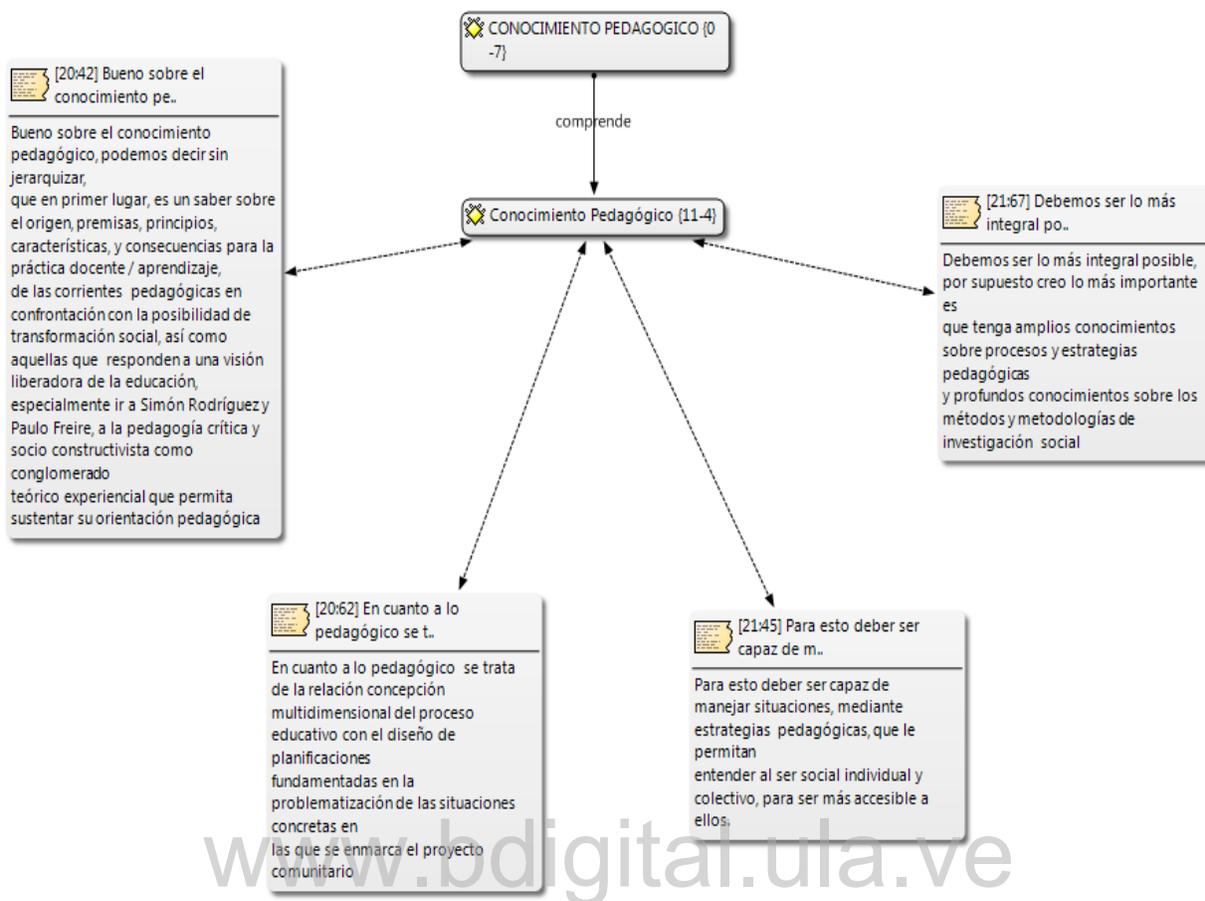


Figura 26. Dimensión: Conocimiento Pedagógico General. UH: Entrevista

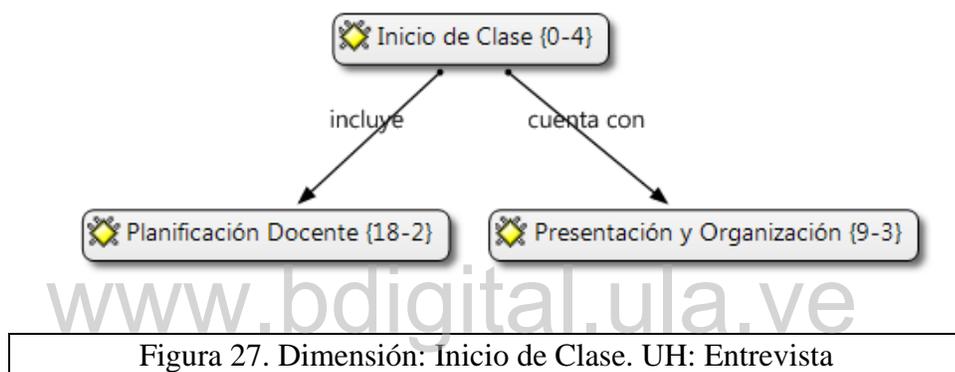
En el contexto de la investigación formativa implica un conocimiento integral que comprende: procesos y estrategias pedagógicas (pedagogía crítica y socio constructivista); así como los métodos y metodologías de investigación (Investigación acción y análisis de coyuntura); que permita desde la investigación sustentar su orientación pedagógica.

También se conoce que el conocimiento pedagógico es obtenido desde la educación formal (conocimiento base), formación inicial y producto de la formación permanente (institucional y formal), y la experiencia práctica. Este conocimiento trata de la relación concepción multidimensional del proceso educativo con el diseño de planificaciones fundamentada en la problematización de las situaciones concretas en las que se enmarca el proyecto comunitario.

Entre las capacidades pedagógicas del docente se destaca que debe ser capaz de manejar situaciones, mediante estrategias pedagógicas, que le permitan entender al ser social individual y colectivo, para ser más accesible a ellos.

Dimensión 2: Inicio de Clase

El **Inicio de Clase** está caracterizado por ciertas acciones docentes realizadas al comenzar de la enseñanza, Rue (2001), las considera como las orientaciones a seguir en la clase. Esta dimensión es analizada en el presente estudios desde los códigos: 1) Presentación y organización, y 2) Planificación Docente. Seguidamente en la figura 27, se representa la dimensión inicio de clase y su relación con el código Conocimiento Pedagógico y algunas de sus citas más destacadas.



Durante la **presentación y organización** de la clase se llegan al acuerdo mínimo de la planificación de clase y la evaluación; se realiza un acercamiento a la materia y o clase pautada y se clase. Así lo revelan los siguientes extractos de entrevistas:

(D6 Prof. 4:23) Durante las clases teóricas: al inicio se repasa los contenidos de la clase anterior, se suministran los contenidos correspondientes a esa sesión de clase, permitiendo preguntas, aportes, inquietudes, objeciones (si es el caso) por parte de los estudiantes para dinamizar la clase y construir entre todos los conocimientos.

(D5 Prof. 3:26) en un primer momento por la presentación de la unidad curricular, contenidos, objetivos, relación con su formación profesional - existencial, para luego entablar un diálogo en base a la generación de acuerdos de trabajo (criterios de desarrollo / evaluación de actividades, ciclos de tratamiento de contenidos; así como normas de convivencia / comunicación entre los actores del proceso didáctico).

La presentación y organización de la clase es una rutina definida por Litwin (1997), en la cual los estudiantes se relacionan con la manera particular y pragmática que despliegan los

profesores durante el desarrollo de su labor formativa. Según los entrevistados en ella se repasan construyen conocimientos y refuerzan aprendizajes considerando unos acuerdos previos de trabajo.

La Planificación Docente para Litwin (1997), es la visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar pautas para la tarea docente. Es esa guía de orientación docente de las clases y sus evaluaciones. A continuación, algunas de las citas analizadas en las entrevistas:

(D4 Prof. 2:18) Al momento de planificar es importante considerar lo denso de los contenidos, primero reviso su alcance y el fin de la UC y del PFG, en este caso el de Estudios Jurídicos, luego si selecciono los materiales y hago la planificación.

(D5 Prof. 3:4) producto de la planificación de las clases, se amerita de un estudio atendiendo al campo disciplinar y el ejercicio profesional al que está referido

(D6 Prof. 4:21) Al momento de organizar la clase, considero los contenidos y las estrategias que cumplan con los objetivos de la Unidad Curricular, que estén actualizados y contextualizados, que tributen al programa de desarrollo del país

(D7 Prof. 5:23) Para mis clases tanto teóricas ó prácticas siempre hago una planificación previa de cada actividad, también motivo a participar.

Las entrevistas evidencian que los docentes las realizan para orientar el desarrollo académico del programa general y también la usa para planificar cada sesión de clase. Para su construcción se amerita de un estudio atendiendo al campo disciplinar que se va a enseñar y las diversas formas de dar ese contenido. Finalmente se destaca que esta planificación debe ser contextualizada con las concepciones pedagógicas del programa de formación y la institución educativa.

Dimensión 3: Desarrollo de la Clase

El Desarrollo de la Clase constituye la fase central del proceso de enseñanza, por eso debe ser bien planificada y organizada, se caracteriza por la interacción directa de profesores y alumnos. Para Nérci (1991), es el momento de la ejecución de la clase, es decir; es cuando se materializa la planificación establecida y las restantes actividades por parte de los docentes y alumnos. El desarrollo de la clase es la tercera dimensión de la sub-categoría conocimiento pedagógico general, en la figura 28 se pueden observar los códigos con ella relacionados: 1) Estrategias Pedagógicas: Aula, y 2) Ámbitos de Evaluación.

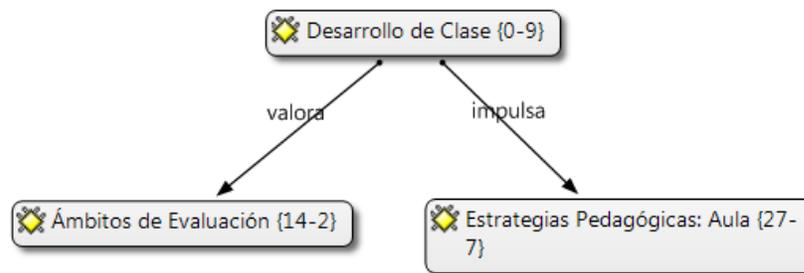


Figura 28. Dimensión: Desarrollo de Clase. UH: Entrevista

La Estrategias Pedagógicas son todas aquellas acciones realizadas por el docente en el aula al momento de la enseñanza. También hacen referencia a los recursos utilizados por los docentes para la enseñanza. Para Barriga (2006) los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente. Las estrategias pedagógicas es un código que forma parte de la dimensión desarrollo de clase.

Las entrevistas evidencian que durante la enseñanza de la investigación formativa, es común se empleen los siguientes recursos: círculos de discusión, debates, conversatorios, foros, discursos, metáforas, refranes, narrativa, relatos, lluvia de ideas, uso de preguntas, la descripción oral, todos estos con la finalidad de promover la lectura reflexiva y análisis crítico. A continuación algunos extractos de las entrevistas más destacadas:

(D6 Prof. 4:43) También hacemos el análisis crítico a través de círculos de discusión y debates.

(D7 Prof. 5:22) Durante la clase, uso mucho las preguntas generadoras, con el fin de promover el pensamiento analítico y de producción propia en los estudiantes.

(D2 Coord. P:36) En clase de proyectos hago distintas actividades. Lo que más realizo y han tenido un buen resultado son los debates. Generalmente los organizo, yo pongo las pautas y soy la moderadora. Los debates son orientados por preguntas, se designan equipos con posiciones a favor y en contra del tema, la duración es de 20 minutos, hay derecho a repica.

(D2 Coord. P:41) También se valora en los debates, foros, exposiciones y trabajos.

(D1 Coord. A: 73) Es necesario trabajar el discurso, la narrativa

(D1 Coord. A: 77) No podemos ser academicistas, debemos usar la metáforas, refranes.

(D3 Prof. 1:37) Incorporar también más debates y que la organicen los estudiantes, que ellos sean protagonistas de todo el proceso.

Las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de proyecto son diversas, entre ellas se destaca, el uso de preguntas generadoras, círculos de discusión y los debates con las cuales se busca promover el análisis crítico. Se promueve la libre participación del estudiante como medio para de aprendizaje, se busca que él sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Los Ámbitos de Evaluación la Evaluación es un proceso fundamental del proceso de enseñanza para Ramo y Gutiérrez (1995), se refieren a las grandes unidades de análisis de la evaluación; esta visión puede ser ampliada compartiendo con los alumnos los criterios de evaluación y los aspectos a considerar en la realización del mismo, incorporando los diversos medios y técnicas de realizarla. Entre las citas tenemos:

(D5 Prof. 3:30) en el desarrollo de la actividad en la que siempre se busca que a pesar de que sea de naturaleza grupal, haya una ponderación del aporte personal al esfuerzo colectivo

(D5 Prof. 3:29) otros aspectos a tomar en cuenta como la pertinencia y la innovación.

(D4 Prof. 2:20) considero que la responsabilidad académica y el estudio independiente es fundamental.

Del análisis de las entrevistas se revela que los ámbitos de la evaluación responde al ¿Qué se va evaluar?, en el presente caso los informantes consideran que en el qué evaluar se debe considerar: el estudio independiente, las actividades individuales, los trabajos en equipo, la responsabilidad académica y la pertinencia e innovación. En este caso, la innovación en la evaluación se relaciona con valorar dentro del aula algunas de las experiencias prácticas realizadas en la comunidad a través de la investigación formativa, incluso el docente debe considerar la evaluación en los contextos de vinculación comunitaria y vinculación con las demás unidades curriculares.

3.- Subcategoría: Conocimiento Curricular

Los programas curriculares son aquellos que refieren a los contenidos teóricos a enseñar, de acuerdo con Villar (1995), estos programas expresan una intencionalidad educativa, los mismos encarnan la manera como se planifica y organiza el proceso didáctico a seguir en el aula, en la práctica los mismos puede sufrir ajustes y modificaciones dependiendo de las características, necesidades, limitaciones de los alumnos y el contexto.

El conocimiento del currículo, según Shulman es el especial dominio que tiene el docente sobre de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio”

del docente (2005, p.11), estos generalmente hacen referencia a los contenidos, concepciones y enfoques educativos. Es la tercera dimensión de la sub-categoría conocimiento pedagógico general, en la figura 29 se puede observar su vinculación con los códigos: 1) Concepción Curricular y 2) Enfoque Crítico.

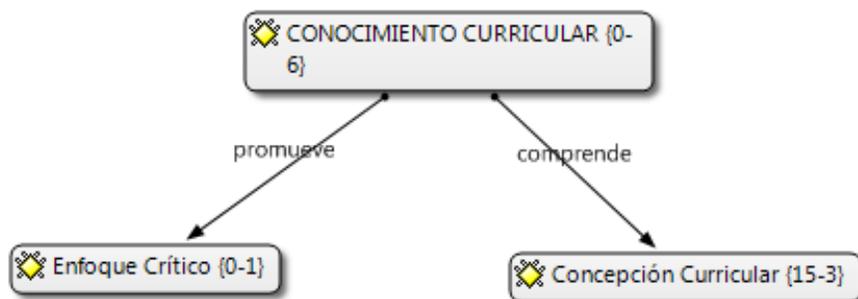


Figura 29. Subcategoría: Conocimiento Curricular. . UH: Entrevista

Dimensión 1: Concepción Curricular

La concepción curricular está relacionado con el cómo perciben los informantes el desarrollo del currículo del currículo que imparten, es decir “Proyecto”. En el presente estudio, la concepción del currículo es analizada desde los códigos: 1) Concepción educativa, 2) Conocimiento del programa de “proyecto”. A continuación, figura 30 donde se representa la dimensión concepción curricular y su relación con los códigos objeto de estudio.

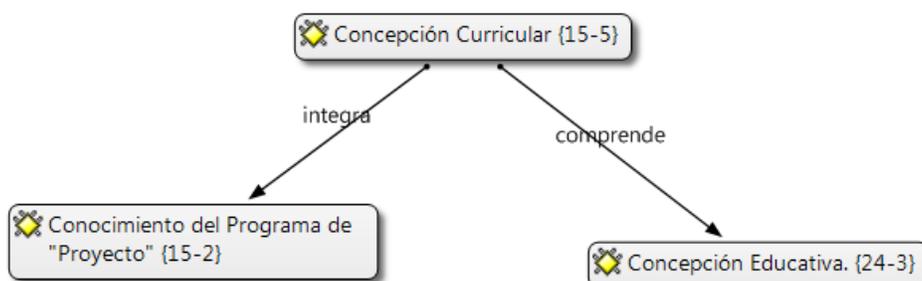


Figura 30. Dimensión: Concepción Curricular. UH: Entrevista

La Concepción Educativa para De Zubiría (2006) se refiere a ese discurso teórico-implícito que posee el docente y le da soporte a sus prácticas de enseñanza. La concepción educativa se refiere a ese conjunto de ideas y conceptos y significados que sobre la enseñanza corresponden los docentes que desarrollan la investigación Seguidamente algunas de las citas más destacadas:

(D4 Prof. 2:13) En la universidad se prioriza la formación con un enfoque humanista, de índole participativo

(D5 Prof. 3:18) concepción educativa de la UBV está guiada por una orientación (teóricamente), crítico transformadora, inserta en los contextos, problemas socio comunitarios o de movimientos sociales, así como en el impulso al empoderamiento popular y los objetivos/metás del proyecto país.

(D5 Prof. 3:25) Clases prácticas: en el caso de la UBV generalmente están asociadas a la aplicación de saberes teórico/metodológicos en la modalidad de campo, en comunidades, entornos de sectores sociales, educativos, productivos o políticos, así como en las sedes de la universidad, con la participación (protagónica o no) de los sujetos sociales involucrados.

(D6 Prof. 4:14) La educación en la UBV procura ser integral, multi disciplinaria (o al menos hacia allá debemos marchar)

(D7 Prof. 5:10) La misión y visión de la UBV está centrada en la nueva concepción educativa, orientada desde la pedagogía crítica y emancipadora, la universalización, la intelectualidad comprometida en la formación de profesionales íntegros e integrales que aporten en y con las comunidades en la construcción del proyecto de país.

En este caso según el análisis de las entrevistas, la concepción educativa es orientada desde la pedagogía crítica y emancipadora, con un enfoque humanista, multidisciplinario de índole participativa, orientada a generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos.

En cuanto el conocimiento del programa de la Unidad Básica Integradora (UBI “Proyecto”, es importante que el docente conozca su contenido curricular ya que este constituye el documento orientador de su desarrollo académico. Este currículo es transversal a las demás unidades curriculares, y debe ser enfocado de forma integradora, desde las perspectivas de educación emancipadora y pedagógica definidas por la universidad en su documento rector. Según las percepciones de los docentes se interpreta que el plan de formación del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, teniendo como criterios orientadores los planteados por la UBV como son: la investigación formativa y la interacción con las comunidades. A continuación parte de los extractos analizados de las entrevistas:

(25:186) Estas líneas de investigación determinan y/o definen la orientación de las investigaciones con las comunidades a partir de las problemáticas planteadas por éstas y en coherencia con las demás unidades curriculares

(26:50) en ese momento tanto el docente como los estudiantes relacionan los planteamientos con la realidad local, con la comunidad donde hacen la investigación y emiten sus análisis, construyen cada paso de la investigación

(28:5) por el PFGEJ se habla de UBI Proyecto, y se les explica sobre los métodos y líneas de investigación y sublíneas sobre las cuales se trabaja

(25:178) En este sentido, se explica que con Proyecto socio-jurídico como método de formación, el PFGEJ busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores para la transformación social y política, como un reto y compromiso de lucha por la democracia, la justicia social y la dignidad de los pueblos.

(25:181) Enfoque Metodológico: Se indica que: desde el enfoque metodológico se debe abordar el campo socio-jurídico con el fin de: 1) Ubicar junto a las comunidades los orígenes de las problemáticas que las afecta, 2) Relacionarse con las comunidades en donde se desarrolla el proyecto.

(25:182) Proyecto socio-jurídico, es el eje transversal del Programa de Formación de Grado en estudios Jurídicos de la UBV, integra todas las Unidades Curriculares en cada uno de los Trayectos alrededor de una problemática

(25:176) Se explica que el plan de formación del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, teniendo como criterios orientadores los planteados por la UBV como son: la investigación formativa y la interacción con las comunidades. Se repasa las dos modalidades de estudio del PFGEJ.

En el estudio del conocimiento del programa de proyecto, el Proyecto socio-jurídico como método de formación, busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores para la transformación social y política, como un reto y compromiso de lucha por la democracia, la justicia social y la dignidad de los pueblos. El conocimiento del programa de proyecto, implica para los docentes el manejar los métodos y líneas de investigación y sublíneas sobre las cuales se debe hacer investigación formativa.

Estas líneas de investigación definen la orientación de las investigaciones con las comunidades a partir de las problemáticas planteadas por éstas y en coherencia con las demás unidades curriculares, es en ese momento cuando el docente y los estudiantes relacionan los planteamientos con la realidad local, con la comunidad donde hacen la investigación y emiten sus análisis, construyen cada paso de la investigación.

Dimensión 2: Enfoque Crítico

Para Agreda y Romero (2006) la finalidad del **enfoque crítico** es “transformar, construir y decidir colectivamente; propone la preparación de los estudiantes para pensar en un mundo de igualdad y justicia social bajo principios de respeto, cooperación, confianza, autonomía, destrezas profesionales y de la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico” (p. 7). En este sentido el docente de proyecto debe conocer el enfoque crítico de la UBI proyecto, es decir debe asumir el compromiso de aprender para una transformación social del contexto.

El enfoque crítico del conocimiento curricular, es algo que se debe tener presente en el proceso de enseñanza, según el presente estudio. Esta dimensión está vinculada a los códigos: 1) Vinculación Curricular, 2) Transdisciplinariedad, 3) Perspectiva de Desarrollo, y 4) Vinculación Universitaria. A continuación en la figura 31 se pueden observar la dimensión enfoque crítico como parte de la subcategoría conocimiento curricular, y su relación con los códigos ya mencionados:

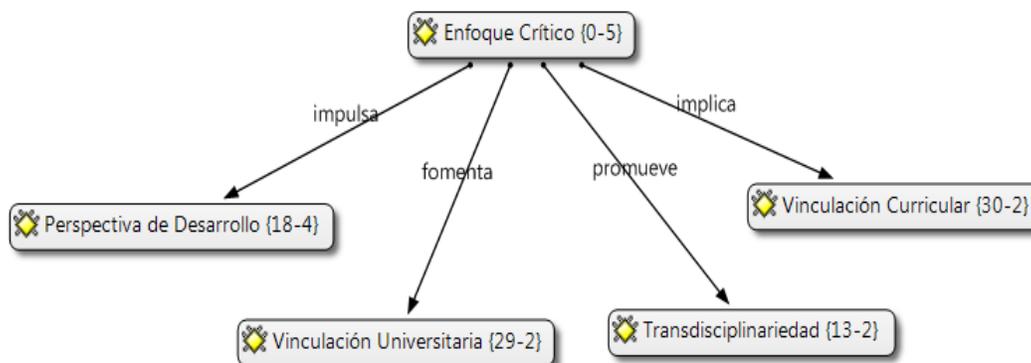


Figura 31. Dimensión: Enfoque Crítico. UH: Entrevista

La Vinculación Curricular, se refiere a las relaciones que se debe establecer entre la UBI proyecto y las demás unidades curriculares que integran el programa formativo del PFGEJ de la UBV. El análisis de las entrevistas revela que esta vinculación comprende dos dimensiones: la vinculación teórica de proyecto con las demás unidades curriculares y la vinculación teórica con la práctica de proyecto. A continuación, algunos de los extractos de las percepciones docentes

(D1 Coord. A: 33) Todo el manantial teórico de formación debe repercutir en proyecto. Cómo esa teoría que se dio, tiene sentido y necesidad práctica. Llevar la teoría a la acción es un poco poner en el banquillo de los acusados lo teórico, saber si sirve o no sirve, eso en la realidad del derecho tiene una situación, y es que tarde mucho en cambiar.

(D1 Coord. A: 70) En cuanto proyecto, puedo decir que estoy enamorado de proyecto, no quiero decir con eso que sea más importante que las demás, pero si es importante pues transversaliza todas las unidades curriculares

(D4 Prof. 2:40) Los consejos de sección son importantes para que todos los docentes de las diferentes unidades curriculares aporten al proyecto académico territorial y viceversa.

(D5 Prof. 3:47) El desarrollo de proyecto comunitario, siempre está dirigido a la interrelación de la teoría con la práctica, ya que de la segunda provienen tanto las

bases como la posibilidad permanente de verificar los constructos teóricos alcanzados

(D7 Prof. 5:31) Como su nombre lo indica proyecto es integradora, una unidad muy importante por la esencia en la relación teoría-práctica en la que se sustenta.

La vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares conlleva a vincular el proceso de investigación formativa, con los aspectos teóricos formativos de las demás unidades curriculares del programa de formación; y la vinculación teórica práctica de proyecto se refiere a ese enfoque permanente de articular la teoría con la práctica de investigación socio comunitaria.

La Transdisciplinariedad para Nicolescu (2006) alude a otras áreas o dimensiones en el mundo del conocimiento, una lógica y una metodología, no es una nueva disciplina, concierne sólo a lo que está a la vez entre las disciplinas y a través de las disciplinas, y aún más allá de las disciplinas. El enfoque transdisciplinario es capaz de resolver y dar respuestas cónsonas con su entorno. Pero alcanzar tal nivel de análisis y perspectiva requiere de un desarrollo intelectual capaz de crear un proceso coherente, sistematizado y ordenado que conduzca a la producción de conocimientos, que serán la respuesta a los planteamientos sociales. El enfoque crítico de la subcategoría de conocimiento curricular puede ser considerada como una estrategia de investigación integradora que busca la comprensión de nuevos conocimientos a partir del diálogo entre dos o más disciplinas. Seguidamente algunas de las citas más destacadas:

(D1 Coord. A: 54) Entonces en el derecho hay que generar alianzas para interpretar la realidad, hay que hacer alianzas con la historia, la sociología, la filosofía, con la investigación, con otras ciencias, con otras disciplinas.

(D1 Coord. A: 56) Por eso el docente debe tener capacidad de pensamiento complejo, y capacidad de pensamiento transdisciplinario.

(D4 Prof. 2:38) Es fundamental que en el proyecto académico territorial, se promueva el estudio inter y transdisciplinar, porque el abogado debe actuar en su comunidad no como un profesional alejado de su realidad sino como un sujeto activo

(D6 Prof. 4:59) Creo que debe ser fundamental para nuestros estudiantes el estudio inter y transdisciplinar, ya que las realidades problemáticas con las que se encuentran en las comunidades son de origen multicausal y por ende sus soluciones o al menos su mitigación también deben ser tratadas desde la inter y transdisciplinaridad.

(D1 Coord. A: 53) El como yo hago uso de la filosofía, la política, la religión, la matemática, etc. eso es apenas un elemento más para poder interpretar la realidad compleja.

En este caso desde el estudio de las entrevistas, es importante la articulación con otras áreas de conocimiento, con otras disciplinas para poder interpretar la realidad, ya que los

problemas comunitarios son multicausales, por eso es necesario el pensamiento complejo, y capacidad de pensamiento transdisciplinario.

La Vinculación Universitaria es percibida por los informantes como parte de la integración universidad y comunidad. Seguidamente algunas de las citas más destacadas en las entrevistas:

(D3 Prof. 1:43) Hay comunidades que han realizado otro tipos de actividades, consideradas lúdicas, la cual la universidad no es ajena y que es válida, porque forma parte de la integración universidad y comunidad.

(D1 Coord. A: 45) Proyecto es una unidad más dedica a la comunidad que al aula. El 90% debe ser en la comunidad, el 10 % al aula. Ahora la cosa no es estar en la comunidad por estar, debe tener un plan, se debe tener claro el qué y para qué

(D1 Coord. A: 11) La universidad no tiene un modo compartir entras las instituciones lo que se está haciendo en las comunidades, y generar una socialización en el marco de los saberes y conocimientos que nos permitan cada año proyectarnos incluso en los objetivos históricos de la nación del plan de la patria.

En el contexto de la enseñanza de la investigación formativa se habla de vinculación comunitaria a través de los proyectos socio comunitario. Desde una visión más amplia, los docentes identifican también la vinculación universidad institucionalidad en el contexto del desarrollo de proyectos y la resolución de problemas.

La Perspectiva de Desarrollo es aquella a través de la cual se promueve la enseñanza con la finalidad de evolución, de un cambio duradero en el tiempo. Entre algunas de los extractos más destacados de las entrevistas tenemos:

(D7 Prof. 5:27) Si, la idea es promover el desarrollo social comunitario desde proyecto, sin embargo los alcances casi siempre dependen del nivel de inserción en la comunidad por parte de los estudiantes

(D6 Prof. 4:51) las comunidades están, solas o acompañadas, construyendo su desarrollo social local. Las comunidades ya están más conscientes de sus derechos, de la existencia de un poder popular en crecimiento

(D6 Prof. 4:16) Los PFG deben aportar herramientas dentro de sus currículos para el aprovechamiento de las potencialidades de cada región geográfica de la nación

(D5 Prof. 3:46) se pretende que asuman de manera consciente, activa y protagónica la transformación de su propia realidad mediante la elaboración, ejecución y seguimiento de planes y programas concretos

(D1 Coord. A: 14) la universidad coadyuve a la nación, a la sociedad en la consecución de esos objetivos históricos, al igual que la mayor suma de felicidad posible, y esa no puede lograr si no existen un conjunto de programas y planes

tendiente a hacer el derecho formal en derecho material, en este caso una de las herramientas de hacer derecho material es proyecto

(D1 Coord. A: 12) generar una socialización en el marco de los saberes y conocimientos que nos permitan cada año proyectarnos incluso en los objetivos históricos de la nación del plan de la patria.

Desde la visión de los entrevistados, la perspectiva de desarrollo está presente con proyecto socio-jurídico, en este sentido el PFGEJ busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores para la transformación social, como un reto y compromiso de lucha por la democracia, la justicia social y la dignidad de los pueblos.

En este sentido, desde la investigación formativa se promueve el desarrollo local sostenible, el desarrollo social comunitario desde proyecto, para el aprovechamiento de las potencialidades de cada región geográfica de la nación, a fin de que se asuma de manera consciente, activa y protagónica la transformación de su propia realidad. También se promueve el desarrollo país, por eso destacan la necesidad de generar en la construcción del proyecto de país, aportar a la concreción y elaboración de Políticas Públicas, y generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos.

www.bdigital.ula.ve

4.- Subcategoría: Conocimiento de Investigación Formativa

La investigación formativa para Sánchez (2017), es una estrategia que promueve la búsqueda, construcción, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante. Según Díaz (2015) se trata de una estrategias de enseñanza y aprendizaje, que es empleada con la finalidad de desarrollar cuatro ejes principales: a) relación institución-investigación, b) formación investigación, c) formación de nuevos investigadores y, d) la investigación en el contexto regional.

En este orden de ideas Viteri (2010, como en Payares, 2018) plantea que la investigación formativa ha exigido del profesor resalte el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento y se reconozca y se acepte las potencialidades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de ser protagonistas de su aprendizaje. También destaca el autor que la investigación formativa permite a los estudiantes desarrollar capacidades de interpretación, análisis, el pensamiento crítico, así como habilidades investigativas de observación, descripción y comparación.

La subcategoría conocimiento de investigación formativa, es ese conocimiento que debe tener el docente para enseñar investigando. Ahora bien, en el presente estudio, se analiza conocimiento de investigación formativa desde las dimensiones: 1) Concepción Epistemológica, y 2) Enfoque Epistemológico de Investigación Social. A continuación, en la figura 32 se hace la representación de la subcategoría y su vinculación con las dimensiones:

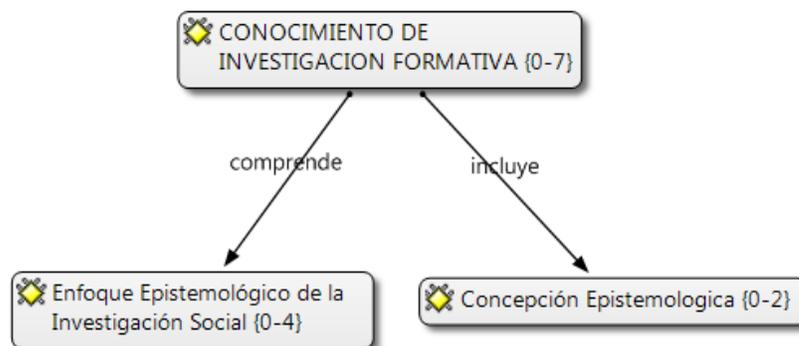


Figura 32. Subcategoría: Conocimiento de Investigación Formativa. UH Entrevista

Dimensión 1: Concepción Epistemológica

La concepción epistemológica, se corresponde con aquello que el docente piensa acerca de cómo se origina el conocimiento, se destaca su importancia ya que esta visión es la que orienta la enseñanza. Esta dimensión está vinculada al código: **concepción de conocimiento docente**. La concepción epistemológica del conocimiento de investigación formativa, según lo revelan las entrevistas, es de aprendizaje constante, de romper paradigmas.

Los entrevistados identifican importante la afinidad política ideológica de los profesores, con la concepción educativa de la universidad, el programa y la investigación formativa. Los docentes reconocen la necesidad de tener valores y principios a través del conocimiento científico, lo que hace referencia a la ética investigativa. También manifiestan que en su labor profesional, el docente debe contextualizar la investigación a las nuevas realidades, con pertinencia bibliográfica y los métodos investigativos. La figura 33 es la representación gráfica de la dimensión: concepción epistemológica, su relación con el código la concepción de conocimiento docente y algunos extractos analizados más destacados de las entrevistas.

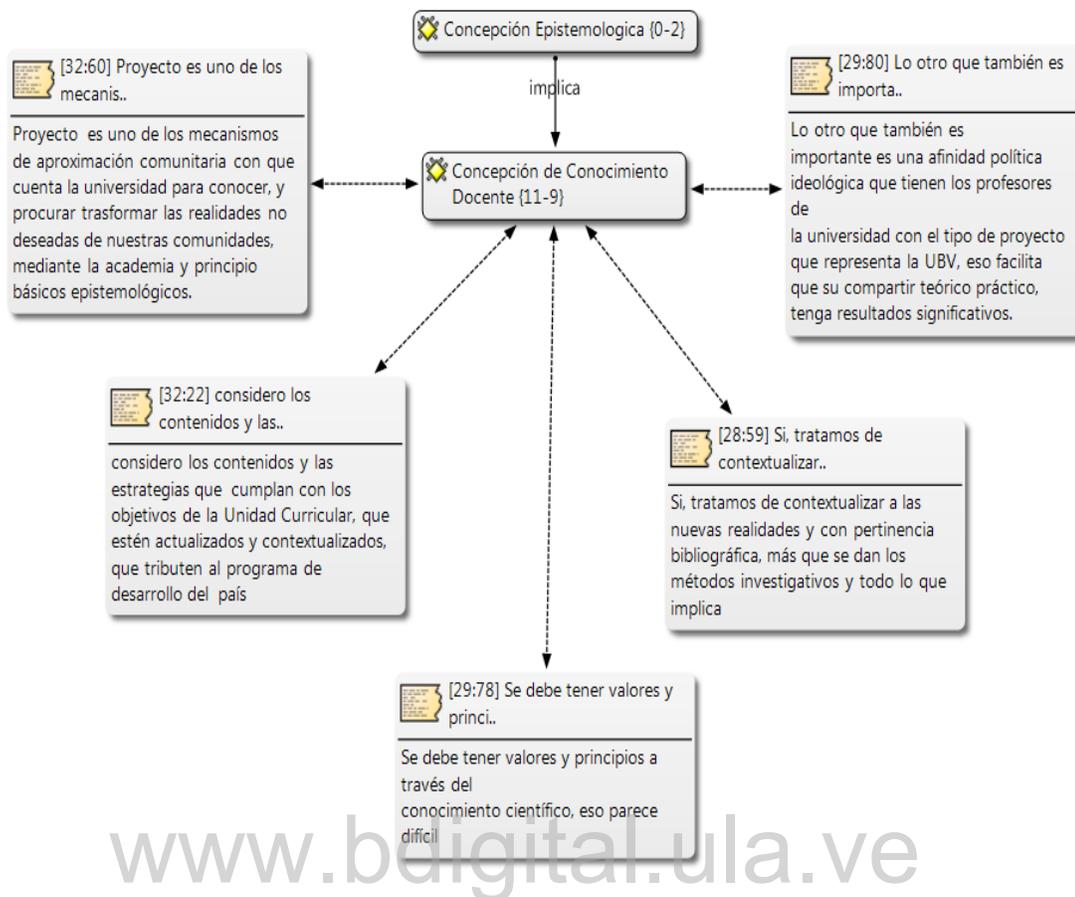


Figura 33. Dimensión: Concepción Epistemológica. UH Entrevista

Dimensión 2: Enfoque Epistemológico de Investigación Social

El enfoque epistemológico de investigación social es esa orientación del método a seguir en aras del conocimiento humano. El enfoque epistemológico es aquel que permite conocer la perspectiva epistémica de la fuente del saber en la investigación; según esta dimensión, en una investigación es necesaria tener clara su concepción, como fuente del conocimiento a fin de conocer su sustento y orientación.

La dimensión: enfoque epistemológico de investigación social es analizada en el presente estudio desde los códigos: 1) Enfoque decolonial, 2) Enfoque del postestructuralismo, y 3) Enfoque de la complejidad. La figura 34 es la representación gráfica de la dimensión, y su relación con los códigos enunciados.

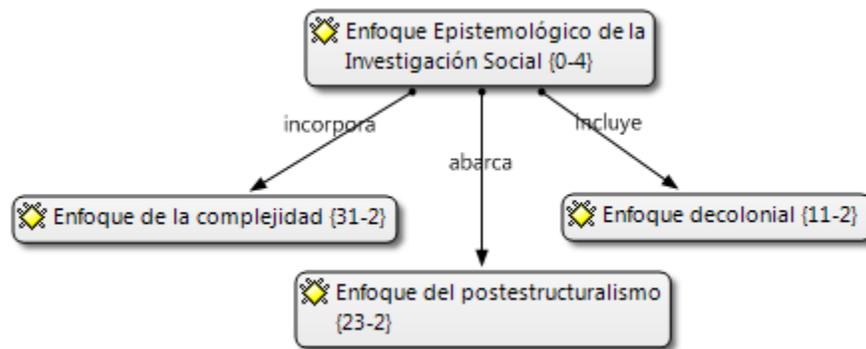


Figura 34. Dimensión: Enfoque epistemológico de investigación social. UH: Entrevistas

El Enfoque Decolonial, según los planteamientos de Peña (2009) es aquel que permite reconocer los procesos históricos de colonización de formas políticas, sociales, económicas y culturales, que han llevado a la construcción de una homogeneidad de las diferentes regiones del mundo, dejando de lado las construcciones propias de los lugares.

En el contexto de la enseñanza del derecho desde la investigación, explica Peña (2009) que su aporte es que el estudiante de derecho, se dé cuenta, de cómo el proceso de colonización invadió todas las esferas de la vida (la del poder, la economía, la política, la educación y el conocimiento); y cómo el derecho obedece a las lógicas e intereses propios de los países colonizadores; por tanto hay que pensar el derecho desde otros paradigmas de desarrollo distintos al que ha impuesto por el poder hegemónico colonial, que permita pensar el derecho desde las verdaderas necesidades sociales. Entre los extractos más destacados tenemos:

(D1 Coord. A: 72) Proyecto, es una política académica, liberadora, transformadora, creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas

(D1 Coord. A: 90) Hoy en el aula debe reflejarse la nueva concepción de derecho, el docente debe tener claridad de pensamiento

(D5 Prof. 3:65) las diversas corrientes del derecho, pero sobre todo aquellas articuladas a las concepciones alternativas, libertarias o de transformación social, de la justicia comunitaria como epicentro de la justicia social, colectivamente construida

(D6 Prof. 4:13) Un estudiante que sepa el momento histórico que vivimos y su papel protagónico en la construcción de ese ser humanista, nacionalista, ético, eficiente y con valentía para sostener sus ideas

(D1 Coord. A: 40) Proyecto debe tener un anclaje teórico, debe convertirse en una herramienta descolonizadora, eso debe ser revisado, no tanto en la narrativa discursiva sino también en el mundo práctico, cómo derrumbar micros imperios establecidos en la sociedad. Si proyecto no tiene una política emancipadora, de

emancipación, se convierte en algo que nunca trascenderá, ya que reproduce el colonialismo.

De los entrevistados se perciben la investigación formativa como una política académica, liberadora, transformadora, de creación de nuevos valores, costumbres, y nuevas relaciones sociales más humanistas. En nuestro caso, debe reflejar la nueva concepción de derecho, por lo cual el docente debe tener claridad de pensamiento sobre las diversas corrientes del derecho, pero sobre todo aquellas articuladas a las concepciones alternativas, libertarias o de transformación social, de la justicia comunitaria como epicentro de la justicia social.

El Enfoque Postestructuralismo es una aproximación teórica al conocimiento y la sociedad que acoge la incertidumbre de los significados, el poder constitutivo del discurso y la efectividad política de la teoría y la investigación. En el contexto de enseñanza de estudios jurídicos, el enfoque postestructuralista, para Peña (2009) se trata de entender que durante el proceso de construcción del conocimiento, existen diversidad de posturas en torno a una idea. También se trata de comprender la realidad desprendiéndose de los paradigmas epistémicos tradicionales del derecho, así se podrá analizar con más profundidad las bases y estructuras subyacentes del discurso jurídico hegemónico, permitiéndole deconstruir y resignificar el lenguaje jurídico, con el fin de una transformación cultural. Seguidamente se presentan algunas de las citas más destacadas de las entrevistas:

(D5 Prof. 3:48) En otras palabras, se trata de una teoría que se contrasta con la realidad de estudio, de la que en gran medida ella misma emerge, a través de sucesivos momentos de aproximación crítica a la construcción del proyecto comunitario.

(D5 Prof. 3:60) Realmente considero que es el análisis marxista de coyuntura la primera noción que guie el diseño y ejecución del proyecto comunitario, lo que no excluye, sino que incluye la aproximación y el uso de datos empíricos en una visión de totalidad social, de procesos históricos condicionantes, de contradicciones estructurantes de la realidad, que otorgan más posibilidad a la construcción meramente descriptiva, caracterizadora de la primera fase de la IAP.

(D2 Coord. P:50) Es muy importante esta UBI y la siguiente fase de proyecto porque no es un servicio comunitario, es la vinculación y la conexión entre la teoría y la realidad, muchas leyes están desfasadas a las nuevas realidades comunitarias y movimientos sociales, que es mejor que con proyecto bajo el enfoque de la UBV permite palpar las mismas para las transformaciones jurídicas, aunque haya lucha de intereses.

(D5 Prof. 3:23) Al momento de organizar y planificar las clases considero lo siguiente: 1. El contexto y los procesos socio históricos a lo que está relacionado o condicionan el desarrollo de la temática a estudiar. 2. El vínculo del desarrollo de la temática con la realidad existencial de los sujetos de enseñanza. 3. Las

corrientes de pensamiento que han venido trabajando el tema. 4. La situación problemática que se genera, las contradicciones y tendencias que orientan el diseño del cuestionamiento de la realidad de estudio.

(D1 Coord. A: 37) El problema a plantear es porque ocurre ese determinado hecho que se subsume a esa norma jurídica, como a partir de ese concepto de derecho se generan propuestas que orientadas en cambiar la realidad para por ejemplo bajar los índices de criminalidad, o cambiar las relaciones contractuales ó como se comienza a concebir de manera diferentes las otras ramas del derecho.

Del análisis de las entrevistas se revela que la investigación formativa permite contrastar la teoría con la realidad de estudio, de la que en gran medida ella misma emerge, a través de sucesivos momentos de aproximación crítica a la construcción del proyecto comunitario. En este sentido, los profesores reconocen el aporte del método análisis de coyuntura, el cual incluye la aproximación y el uso de datos empíricos en una visión de totalidad social, de procesos históricos condicionantes, de contradicciones estructurantes de la realidad, que otorgan más posibilidad a la construcción meramente descriptiva, caracterizadora del método de investigación acción. En el marco de la enseñanza de los estudios jurídicos destacan que el problema a plantear es porque ocurre ese determinado hecho que se subsume a esa norma jurídica, como a partir de ese concepto de derecho se generan propuestas que orientadas en cambiar la realidad.

Finalmente se sugiere que los docentes deben saber analizar cómo parte del conocimiento de investigación formativa: 1.) El contexto y las procesos socio históricos a lo que está relacionado o condicionan el desarrollo de la temática de estudio. 2.) El vínculo del desarrollo de la temática con la realidad existencial de los sujetos de enseñanza. 3.) Las corrientes de pensamiento que han venido trabajando el tema. 4.) La situación problemática que se genera, las contradicciones y tendencias que orientan el diseño del cuestionamiento de la realidad de estudio.

El Enfoque de la Complejidad

El enfoque de la complejidad pretende unir, en un mismo espacio y tiempo, lógicas que se excluyen y al mismo tiempo se complementan, por ejemplo: lo local y lo nacional, el pasado y el presente, lo humano y lo ecológico, lo objetivo y lo subjetivo. Aborda el estudio del mundo a través de la observación de las partículas como elementos integrantes del todo o sistema complejo interrelacionado. Según Peña (2009) conviene formar a los estudiantes de Derecho donde no se les limite a interpretar las diversas normas jurídicas y la jurisprudencia, sino que por el contrario tengan la capacidad de analizar y comprender las causas que dieron origen, para

llegar a proponer desde una perspectiva más amplia e interdisciplinar, normas y regulaciones que propendan por resolver las problemáticas sociales. Seguidamente se presentan los siguientes extractos:

(D1 Coord. A: 15) Proyecto es el contacto con la realidad, con el entorno, es analizar, desglosar, es compartir con las comunidades en sus experiencias permanentes, desde el marco de la totalidad concreta

(D6 Prof. 4:31) Durante la clase, se promueve que el estudiante comprenda los acontecimientos, los pueda contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones.

(D2 Coord. P:21) Me explico, si a mí me asignaron proyecto y tengo que hablar de las técnicas de investigación, tengo que hablar de investigación y vincular con el cumulo de experiencias que tengan los estudiantes, debo asociarlo con las experiencias de ellos, tomar en cuenta la vinculación de lo vivido por ellos con lo académico, todo considerando el enfoque de transformación.

En cuanto la presencia de este enfoque en la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, las entrevistas muestran la necesidad un análisis holístico de la comunidad, que comprenda el estudio de los fenómenos socio-jurídicos locales y su relación con el derecho. Así mismo, se considera importante promover en el estudiante, además de la interpretación de normas jurídicas y la jurisprudencia, la capacidad de análisis sistémico, el cual le permita conocer las causas que dieron origen a nuestro sistema jurídico e incluso palpar los efectos y visualizar transformaciones sociojurídica.

En este mismo sentido, las percepciones docentes plantean que durante la investigación formativa “Proyecto”, es indispensable el contacto con la realidad, con la finalidad de analizar desde sus experiencias, la totalidad concreta objeto de estudio. Se destaca entonces la presencia permanente del análisis crítico con enfoque transdisciplinar y de coyuntura, en la promoción de la construcción de conocimiento, la solución de problemas socio jurídicos, y la transformación de las realidades socio jurídicas.

5.- Subcategoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa

La investigación formativa para Sánchez (2017) constituye la forma más didáctica y pedagógica de articular los conocimientos o principios teóricos científicos con la práctica, así mismo es la forma más operativa de articular dos grandes métodos de enseñanza aprendizaje: El método dirigido con el método por descubrimiento.

Mediante el método dirigido, según Sánchez (2017) el docente de aula le proporciona al alumno los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de lo que implica una investigación y mediante el método por descubrimiento el alumno con el abordaje directo del tema de manera aplicativa y práctica va reconociendo y reforzando sus conocimientos adquiridos.

La subcategoría conocimiento pedagógico de la investigación formativa es analizada en este trabajo desde las dimensiones: 1) Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa, 2) Concepción Pedagógica, y 3) Estrategias pedagógicas: Campo. Seguidamente, en la figura 35 se muestra la representación de subcategoría y su relación con las dimensiones:

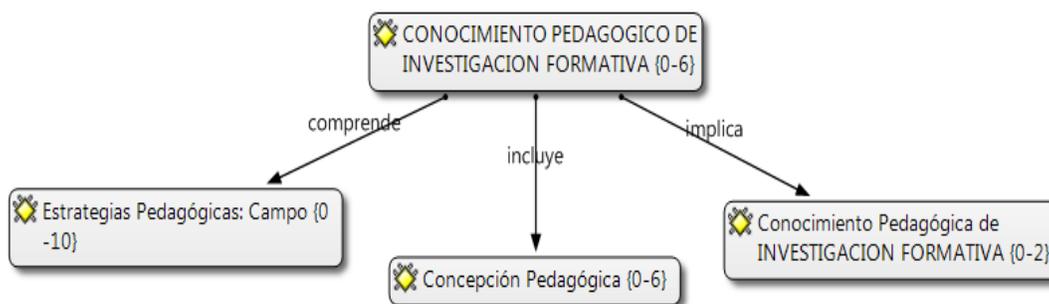


Figura 35. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa. UH: Entrevistas

Dimensión 1: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa

La investigación formativa según Payares (2018), es una estrategia pedagógica de tipo constructivista, que asume la participación activa del estudiante y el docente en el desarrollo de procesos contextualizados, llevando el mundo teórico a la confrontación cotidiana con la realidad. Para Sánchez (2017) a través de la investigación formativa el docente propicia que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos vinculados con el tema de investigación abordado, así podemos encontrar que en la etapa final en sus informes respectivos desarrollan un breve marco conceptual, el método y diseño empleados, la muestra o participante, sus registros de observación, la aplicación de un instrumento, el análisis cuantitativo o cualitativo de la información y la presentación de un informe de sus resultados obtenidos.

A continuación, en la figura 36 representación gráfica de la dimensión, su relación con el código y algunas de las citas más destacadas:

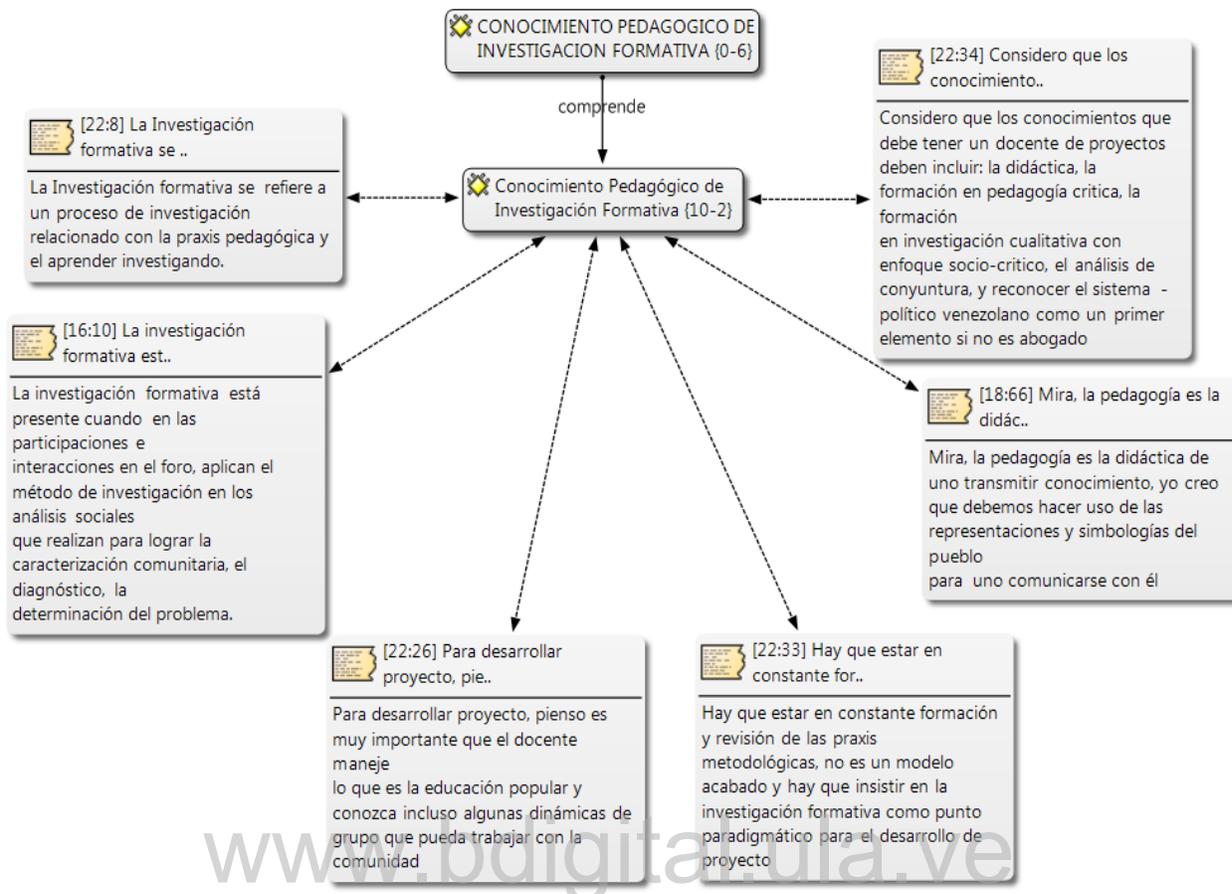


Figura 36. Dimensión: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa. UH: Entrevistas

Del análisis de las entrevistas se devela que la Investigación formativa se refiere a una estrategia didáctica que relaciona los contenidos a través de aprender investigando. Por lo expuesto, según la percepción docente, es importante que el profesor posea un conocimiento pedagógico de investigación formativa que incluya: la educación popular, la didáctica, la formación en pedagogía crítica, la formación en investigación cualitativa con enfoque socio-critico, el análisis de coyuntura y experiencias con dinámicas de grupo.

Este conocimiento está presente cuando se aplican el proceso de investigación en los análisis sociales, la caracterización comunitaria, el diagnóstico, y la determinación del problema. En este caso la pedagogía de la investigación formativa es la didáctica de uno transmitir conocimiento mediante la investigación, para ello se debe hacer uso de las representaciones y simbologías del pueblo.

Dimensión 2: Concepción Pedagógica

La investigación formativa está orientada según Sánchez (2017) por una concepción pedagógica de tipo constructivista, en el entendido que cada alumno va construyendo su propio conocimientos, en este sentido, la considera como una estrategia que promueve la búsqueda, construcción, organización y construcción del conocimiento por parte del estudiante durante el desarrollo de los contenidos programáticos.

Para Rojas (2009, como se cita en Díaz 2015) la investigación formativa puede ser concebida desde cuatro ejes principales: a) relación institución-investigación, b) formación investigación, c) formación de nuevos investigadores y, d) la investigación en el contexto regional. En el presente estudio, la subcategoría: conocimiento pedagógico de investigación formativa, desde la dimensión: concepción pedagógica es analizada considerando su relación con los códigos emergentes: 1) Transformación social, y 2) Pensamiento complejo. Seguidamente, en la figura 37 representación gráfica de la dimensión: concepción pedagógica y su relación con sus códigos de análisis:

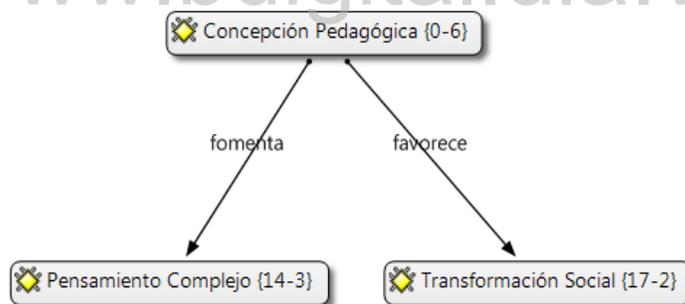


Figura 37. Dimensión: Concepción Pedagógica. UH: Entrevistas

Una transformación desde la perspectiva desarrollista representa un cambio de social. **La Transformación Social** es parte fundamental de la concepción pedagógica del conocimiento pedagógico de la investigación formativa. Seguidamente algunos extractos de los datos más resaltantes de las entrevistas:

(D5 Prof. 3:45) Si, realmente esa es uno de los fines siempre presentes a la hora de esbozar un diseño de experiencias, por eso es el elemento transversal la participación de los sujetos sociales comunitarios en todas las fases de la implementación de proyecto, se pretende que asuman de manera consciente,

activa y protagónica la transformación de su propia realidad mediante la elaboración, ejecución y seguimiento de planes y programas concretos con el acompañamiento comprometido de los sujetos insertos en el proceso académico en la UBV.

(D5 Prof. 3:43) las corrientes pedagógicas en confrontación con la posibilidad de transformación social, así como aquellas que responden a una visión liberadora de la educación, especialmente ir a Simón Rodríguez y Paulo Freire, a la pedagogía crítica y socio constructivista.

(D1 Coord. A: 38) como a partir de ese concepto de derecho se generan propuestas que orientadas en cambiar la realidad.

(D1 Coord. A: 47) Proyecto es un proceso de formación no de información, y eso se hace a través del tiempo. Cuando se habla de formación se refiere a otra cultura, a generar un cambio, fue procesos de uso, hábito, costumbre y cultura.

Las concepciones docentes analizadas de las entrevistas, revelan que partir de la investigación formativa se obtienen nuevos conocimientos y se promueve la resolución de problemas desde la transformación social. La implementación de proyecto, pretende que se asuma de manera consciente, activa y protagónica la transformación de su propia realidad mediante la elaboración, ejecución y seguimiento de planes y programas concretos con el acompañamiento comprometido de los sujetos insertos en el proceso académico en la UBV.

En cuanto las corrientes pedagógicas en confrontación con la posibilidad de transformación social, tenemos a aquellas que responden a una visión liberadora de la educación, a la pedagogía crítica y socio constructivista. En el contexto de la enseñanza de estudios jurídicos implica partir de ese concepto de derecho generar propuestas que orientadas en cambiar la realidad.

El Pensamiento Complejo constituye para Tobón (2006) una red de elementos relacionados a través múltiples nexos, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, evolucionar aprender y auto organizarse. Se refiere a esa capacidad de reflexión sistémica, visión holística y enfoque transdisciplinario que debe promover el docente como parte de su concepción pedagógica del conocimiento pedagógico de investigación formativa. De las entrevistas realizadas se destacan los extractos siguientes:

(D2 Coord. P:46) Sí, siempre se trata de promover el desarrollo. En este aspecto lo lúdico es importante, aun y cuando el proyecto es de jurídico, puede y deben de ser integral la visión de desarrollo y el aprendizaje, se debe abarcar todo lo social, claro se destaca lo jurídico. Recuerdo que en una ocasión un equipo promovió un evento social, y participaron varios entes vinculados.

(D2 Coord. P:31) Y cuando llegábamos en las comunidades, comenzábamos a aplicar lo visto en clase en la comunidad. Bueno, se hacia el recorrido, se registra

baja lo observado, se reflexionaba sobre ver más allá. Cuando se hace vinculación comunitaria para dictar talleres yo los acompaño y observo.

(D2 Coord. P:20) tengo que hablar de investigación y vincular con el cumulo de experiencias que tengan los estudiantes, debo asociarlo con las experiencias de ellos, tomar en cuenta la vinculación de lo vivido por ellos con lo académico.

(D6 Prof. 4:32) el estudiante comprenda los acontecimientos, los pueda contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones

(D1 Coord. A: 56) Por eso el docente debe tener capacidad de pensamiento complejo, y capacidad de pensamiento transdisciplinario

(D1 Coord. A: 52) Yo considero que el docente debe considerar el pensamiento complejo, su contribución ha sido importante. Que el pensamiento complejo diga que para comprender la realidad, debo considerar la mayor cantidad de disciplinas y ciencias para poderla deconstruir y luego reconstruirla es muy importante.

Del análisis de las entrevistas se interpreta que el pensamiento complejo forma parte de esa concepción de conocimiento pedagógico de investigación formativa que debe tener el docente, en este sentido debe tener capacidad de relacionar y trascender las respuestas directas a situaciones complejas, esto con el apoyo de pensamiento complejo, y capacidad de pensamiento transdisciplinar.

En cuanto al estudiante, desde la visión de los docentes, ellos debe comprender los acontecimientos, debe poder contextualizar, analizar y extraer la información necesaria para la construcción de posibles soluciones. En este sentido el proyecto de investigación socio jurídico, debe realizarse con visión de desarrollo integral. También se debe vincular la investigación con el cumulo de experiencias que tengan los estudiantes y la comunidad con la teórica de estudio académico, apoyándose en otras disciplinas además de la del derecho para interpretar la realidad.

Dimensión 3: Estrategias Pedagógicas: Campo

La investigación de campo según Sánchez (2017) se caracteriza por su carácter social, estas constituyen una forma de investigación acción. Desde la investigación formativa, según el autor el estudiante con la supervisión del docente, va aplicando en una realidad concreta sus conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos con el fin de aprender: a observar sistemáticamente, aprende a elaborar y aplicar instrumentos, aprender a procesar la información y realizar los análisis respectivos que le permita redactar un informe de investigación. Según Viteri (2010) la investigación formativa ha exigido del profesor resalte el carácter complejo, dinámico y progresivo del conocimiento. También destaca que la investigación formativa

permite a los estudiantes desarrollar capacidades de interpretación, análisis, el pensamiento crítico, así como habilidades investigativas de observación, descripción y comparación.

Las Estrategias Campo es una de las operaciones fundamentales en todo proceso de investigación social. El objetivo principal de toda estrategia de campo es realizar un trabajo de campo que responda eficazmente a los objetivos de la investigación y que ofrezca las condiciones óptimas para su ejecución. Este tipo de estrategia de campo, como parte del conocimiento pedagógico de investigación formativa, se refiere a la fase de la investigación socio jurídico a realizar en la comunidad o espacio social donde se realiza la investigación. Esta dimensión es analizada desde los códigos: 1) Estrategias de campo y 2) Valoración de campo. En la figura 38 se pueden observar su representación y su vinculación con los códigos emergentes.

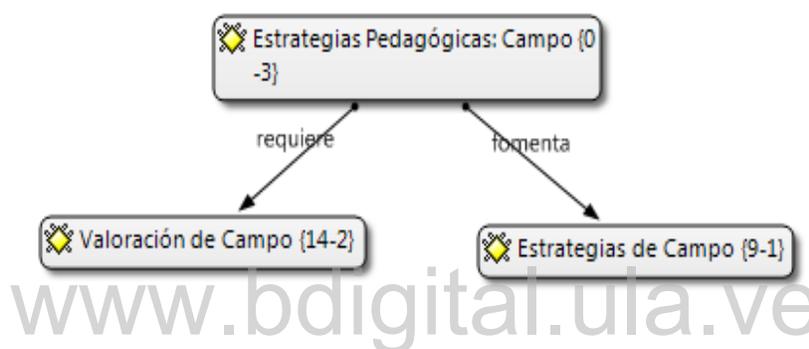


Figura 38. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Campo. UH: Entrevista

En cuanto las estrategias de campo, son aquellas alternativas metodológicas empleadas en la comunidad durante el proceso de investigación que permiten la enseñanza. Desde la percepción docente se destaca la importancia las visitas comunitarias como estrategia de campo. Seguidamente algunas de las citas docentes:

(D6 Prof. 4:55) La comunidad es objeto de visitas en todos los tramos. Se hace contacto primeramente con los líderes naturales de la comunidad para después pasar a un contacto más profundo con el resto de los habitantes.

(D6 Prof. 4:26) En la práctica: se va siempre a la comunidad con una planificación, se procura cumplir lo más que se pueda con ellos, considerando que existen imprevistos propios de los procesos investigativos sociales y que estos no son rígidos sino por el contrario son flexibles.

(D2 Coord. P:54) En las clases prácticas hacemos entrevistas, asambleas, visitas, aplicamos instrumentos, se hacen conversatorios.

Del análisis de las entrevistas, se observa que los docentes emplean las siguientes estrategias de campo: visita comunitaria, conversatorios, entrevistas, asambleas, reuniones comunitarias, y dinámicas de integración en las cuales participan estudiantes y comunidad.

Evaluar es un proceso de búsqueda y recolección de información para la toma de decisiones, para Gómez (2004) la evaluación debe ser participativa y democrática, incorporando a los participantes, respetando sus puntos de vista y logrando acuerdos entre los estudiantes y el docente. **La valoración de campo**, un código emergente de la dimensión estrategias pedagógicas: campo; relacionada con el conocimiento pedagógico de investigación formativa. Se refiere al cómo se evalúa ese proceso de enseñanza en la comunidad. Entre las citas más destacadas tenemos:

D7: Prof.5:49) Se realiza a través de jornadas de análisis y síntesis de la sistematización de las actividades, donde mediante el debate se originan las categorías explicativas, que direccionan la revisión de la planificación de otras actividades, dando sentido teórico a las prácticas y fundamento práctico a la teoría. (D5 Prof. 3:41) además de participar, acompañar directamente en dicho proceso, por lo que todo precepto teórico se somete al escrutinio tanto de la realidad como de los objetivos del proyecto, entendidos como fase o componente de un proyecto de transformación radical del conjunto de la sociedad, el dialogo de experiencias y saberes construidos es un aspecto constituyente, pero a la vez un medio de garantizar la consecución del proyecto.

(D3 Prof. 1:38) se inicia con la contextualización, la caracterización y problematización de la situación concreta a estudiar para ingresar luego en las premisas epistemológicas, sociopolíticas, teleológicas, axiológicas, para ello se emplean recursos como las preguntas generadoras y la descripción escrita un oral de situaciones

(D5 Prof. 3:36) En cuanto a la concreción de las visitas de campo, va a depender de dos aspectos uno lo planificado y por otro el contraste con la realidad, puede que se plantee inicialmente una entrevista, pero la persona no pudo asistir, por eso siempre hay que tener previstas alternativas de acción.

Del análisis de las entrevistas se observa una actitud de flexibilización académica por parte de docente, cuando según las circunstancias y limitaciones externas así lo ameriten. En cuanto a los ámbitos de evaluación considerados por el profesor tenemos: la capacidad de dar respuestas a situaciones inesperadas; la capacidad de análisis de campo; y la responsabilidad académica tanto individual como en equipo.

Representación General de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos, desde la Unidad Hermenéutica: Entrevista

Finalmente, luego de realizado el análisis de la categoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos, a través de la Unidad

Hermenéutica: Entrevista, se presenta a continuación, en la figura 39, la representación general de la categoría, y su relación con sus subcategorías, dimensiones y códigos analizados y relacionados.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

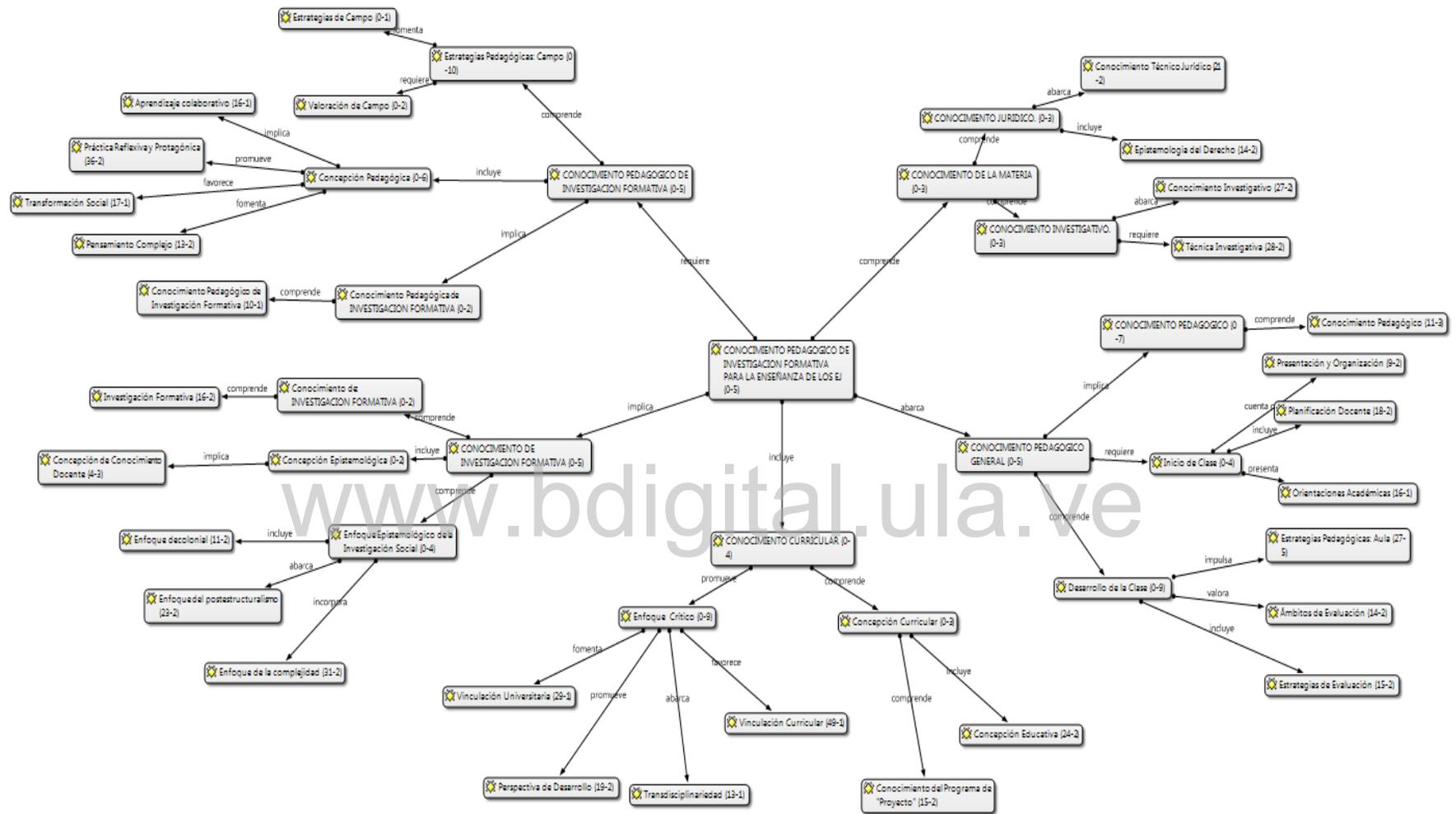


Figura 39. Categoría: “Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos”.
UH: Entrevistas

SISTEMA DE CATEGORÍAS EMERGENTES. UNIDAD HERMENÉUTICA: OBSERVACIÓN

El sistema de categorías construido desde la unidad hermenéutica “observación” para las categorías: 1) Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, y 2) Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos (CPIF-EEJ), es presentado y analizado en este capítulo.

En siguiente tabla se establecen los códigos iniciales, y el número de citas (#C) presentes en las entrevistas. Las dimensiones que emergen del análisis de los datos, son relacionados con las subcategorías y categorías emergentes, que surgen producto del análisis inductivo, realizado con el programa atlas ti, y constituye el sistema de categoría.

A continuación, tabla No. 7, la cual representa el sistema de la categoría de las unidades hermenéutica entrevista, en la cual en la categoría: docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, se analizan 22 códigos, y en la categoría conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, se analiza un total de 5 códigos. También se presenta, las dimensiones y subcategorías relacionadas con cada código.

Unidades Hermenéuticas "Observación"				
Sistemas de Categoría (Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV)				
No.	Códigos	#C	Dimensiones	Subcategoría
1	Conocimiento Jurídico	17	Conocimiento de la Materia	Conocimiento Pedagógico
2	Conocimiento de Investigación Formativa	12		
3	Conocimiento Investigativo	41		
4	Concepción Educativa	10	Conocimiento del Programa Curricular	
5	Conocimiento del Programa de "Proyecto"	13		
6	Enfoque decolonial	8	Epistemología Docente	Enseñanza de la Investigación Formativa
7	Enfoque del postestructuralismo	9		
8	Enfoque de la complejidad	21		
9	Perspectiva de Desarrollo	7		
10	Comunicación Asincrónica	7	Comunicación Docente - Estudiante	

11	Planificación Docente	10	Estrategias Pedagógicas	
12	Orientaciones Académicas	16		
13	Aprendizaje colaborativo	12		
14	Socialización de Materiales	30		
15	Orientaciones Evaluativas	22		
16	Presentación y Organización	6	Desarrollo de la Clase	
17	Clase Virtual	51		
18	Práctica Reflexiva y Protagónica	11		
19	Técnica Investigativa	28	Modelo Tecnocrático	Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos
20	Técnica Jurídica	12		
21	Vinculación teoría - práctica	18	Modelo Crítico	
22	Vinculación Socio - Comunitaria	8		
CATEGORIA: CONOCIMIENTO PEDAGOGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ESTUDIOS JURIDICOS				
No.	Códigos	#C	Dimensiones	Subcategoría
1	Conocimiento Técnico Jurídico	14	Conocimiento Jurídico	Conocimiento de la Materia
2	Técnica Investigativa	28	Conocimiento Investigativo	
3	Orientaciones Académicas	16	Inicio de Clase	Conocimiento Pedagógico General
4	Estrategias de Evaluación	15	Desarrollo de la Clase	
5	Investigación Formativa	16	Concepción de Investigación Formativa	Conocimiento de Investigación Formativa

Cuadro 7. Sistemas de Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV y Conocimiento Pedagógico

A.- Categoría: Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira

La docencia es un espacio multifactorial en el cual maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber, pensar, investigar y enseñar. Es según (Morán, 2003, p. 14-15) una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos. La docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que

enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente.

La categoría: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, es una de las categorías de estudio de la investigación, es analizada a continuación desde de la unidad hermenéutica: observación. Los datos aquí presentados se corresponden al proceso de observación realizado desde la virtualidad a dos (02) secciones de proyecto, durante el periodo académico 2020-2. La observación fue realizada en dos (02) escenarios: 1) aula virtual de classroom y 2) grupo de whatsapp, surgiendo una tercera fuente en una de las aula virtuales, donde se remite a un 3) blogspot realizado por una de los docentes, cuyo análisis se incorpora al presente estudio.

Una vez realizada la observación, con el apoyo del guion se lleva a cabo el registro escrito, incorporándose los datos emergentes a la unidad hermenéutica, y se procede a su análisis, emergiendo para su estudio las subcategorías: 1) Conocimiento Pedagógico, 2) Enseñanza de la Investigación Formativa, y 3) Modelos Pedagógicos de la Enseñanza de Estudios Jurídicos. Cada subcategoría, está relacionada con las dimensiones y códigos iniciales y emergentes, que surgen producto del análisis inductivo, realizado con el programa atlas ti, y constituye el sistema de categoría.

Subcategoría: 1.- Conocimiento Pedagógico

El conocimiento pedagógico es aquel que está relacionado de manera general para Marcelo y Valliant (2009)”con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y con los estudiantes” (p. 86). La observación realizada y el análisis de los datos permiten estudiar las siguientes dimensiones del conocimiento pedagógico: 1) Conocimiento de la Materia, y 2) Conocimiento del Programa Curricular. Seguidamente, mediante la figura 40, se presentan las dimensiones de la subcategoría “conocimiento pedagógico”.

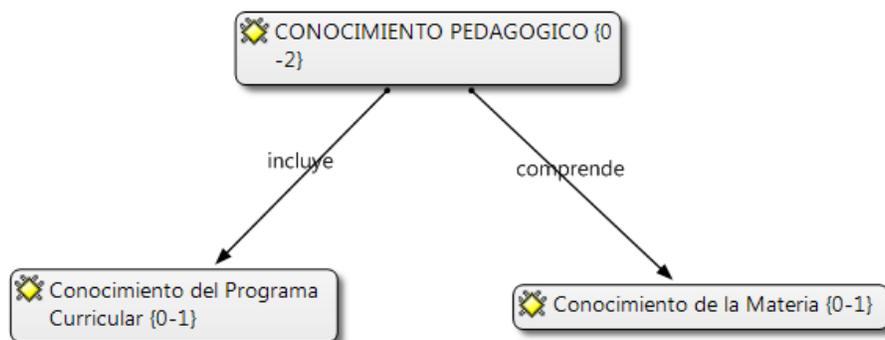


Figura 40. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico. UH: Observación

Dimensión 1: Conocimiento de la Materia

El conocimiento de la materia se refiere a la parte disciplinar en cuanto a los contenidos a impartir los mismos forman parte fundamental del conocimiento pedagógico docente, en este sentido Grossman (2005) plantea que “la falta de conocimiento, del contenido puede afectar a cómo los profesores critican los libros de texto, a cómo seleccionan el material para enseñar, a cómo estructuran sus cursos y a cómo conducen la instrucción” (p.13). El conocimiento de la materia, como parte del conocimiento pedagógico del docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, es analizado desde la observación. Esta subcategoría integra los códigos: 1) Conocimiento Jurídico, 2) Conocimiento de Investigación Formativa, 3) Conocimiento Investigativo. Ver la figura 41.

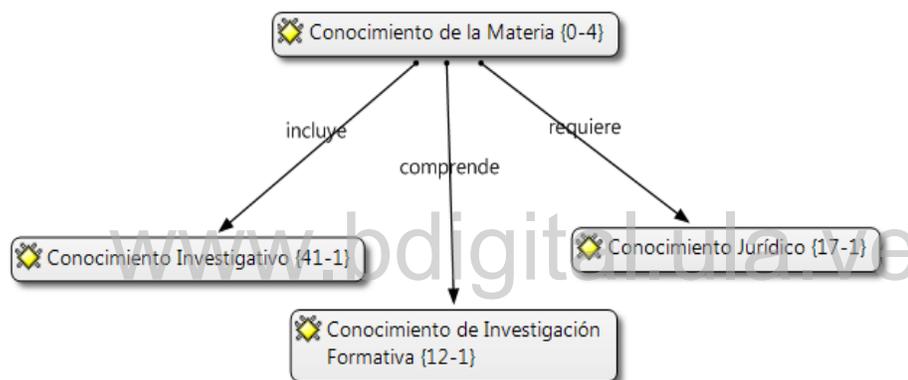


Figura 41. Dimensión: Conocimiento de la Materia. UH: Observación

El Conocimiento Jurídico, para Soto (2016) se refiere al conocimiento de las leyes y la dogmática como a la prudencia y habilidad de su correcta aplicación en el ejercicio de resolver un problema jurídico. Según la información extraída de las observaciones, se evidencia que el conocimiento jurídico está presente en las aulas virtuales, cuando el investigador deja constancia de lo siguiente:

(D10 Blog: 28) En cuanto al derecho se hace referencia al sistema normativo venezolano.

(D8 AulaV: 41) Líneas de Investigación UBI Proyecto Estudios Jurídicos: Se publica información sobre las líneas de investigación.

(D8 AulaV: 47) Sobre derecho se publica información contentiva del enfoque de formación en estudios jurídicos.

Los entrevistados consideran que el conocimiento jurídico, se refiere al saber referido al sistema jurídico venezolano, éste sistema comprende desde la normativa legal aplicable hasta al modo de funcionamiento de los organismos públicos encargados del sistema de justicia. También incorporan en esta categoría de conocimiento, el enfoque de derecho asumido por El PFGEJ de la UBV, el orienta la posición epistemología de la enseñanza de los estudios jurídicos.

En cuanto al **conocimiento de investigación formativa**, según Miyahira (2009) se refiere al empleo de la investigación como una herramienta del proceso enseñanza - aprendizaje, es decir su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). Se evidencia de lo observado que el conocimiento de investigación formativa está contenido en una (01) de las aulas virtuales, a través de la remisión a un blogspot, el cual es realizado por el mismo docente y vinculado al aula para su consulta, en él se citan documentos institucionales que definen y orientan el desarrollo de “Proyecto” en el PFGEJ de la UBV, los cuales además dejan claramente establecido, que el enfoque de proyecto de la UBV es el de investigación formativa, a continuación parte del contenido registrado en la observación:

(D8 AulaV: 8) Aprendizaje por Proyecto: Se explica que el plan de formación del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, teniendo como criterios orientadores los planteados por la UBV como son: la investigación formativa y la interacción con las comunidades.

(D10 Blog: 105) Cada uno de los trayectos comprende una línea de investigación formativa y unas unidades curriculares que se corresponden con la línea de investigación.

(D8 AulaV: 119) La propuesta del PFGEJ se orienta a que el aprendizaje por Proyecto tenga un enfoque integral y metodológico basado en los principios de aprender a aprender (teniendo claro que tanto docentes, estudiantes y comunidades, deben estar abiertas a nuevas interpretaciones) a aprender haciendo (a integrar la práctica a la teoría y la teoría a la práctica, como parte de un proceso dialéctico en la construcción del conocimiento, a la vez que la universidad se vincula a las problemáticas sociojurídicas de las comunidades) y a aprender en colectivo (romper con la idea y los valores individualistas, de la construcción y apropiación del conocimiento).

(D10 Blog: 128) Proyecto socio-jurídico desde el Programa de Formación de Grado en Estudios jurídicos, es el vehículo que permite a la UBV hacer presencia en las realidades socio-jurídicas de los sectores populares, asumiendo la premisa de que la universidad pública debe obedecer a los requerimientos y necesidades de la sociedad, como una manera democrática de construir colectivamente conocimiento.

El proyecto socio jurídico del PFGEJ de la UBV, es el documento orientador de la investigación formativa en los procesos de enseñanza orientados a la formación del abogado. En él se establece la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares y el enfoque social transformador de la enseñanza desde la investigación.

El **conocimiento investigativo** alude al manejo de diversos enfoques para realizar procesos de investigación, siguiendo las pautas que le den científicidad y credibilidad a los hallazgos. Del análisis de las observaciones, se evidencia que el conocimiento investigativo está presente en las aulas virtuales, de hecho se publica material sobre investigación, a continuación se presentan algunos extractos

(D10 Blog: 18) Si se publica en el aula material tipo texto de consulta obligatoria, sobre metodología de investigación

(D10 Blog: 25) Se publica material de consulta sobre investigación, específicamente lo relativo al método análisis de coyuntura, el cual corresponde estudiar en el semestre.

(D8 AulaV: 21) Materiales que fortalecen metodológicamente Proyecto: Se publica material de taller de metodología (video de youtube de la universidad de Carabobo). También se anexa en digital el libro de metodología de Sampieri. Se presenta materia complementario sobre metodología, mediante enlaces web, imágenes y video de investigación y la metodología de la IAP.

(D8 AulaV: 33) Se categoriza y publica información en el aula sobre: 1. Metodología de Investigación: Se presenta un video sobre investigación. 2. Enfoque Metodológico: Se indica que: desde el enfoque metodológico se debe abordar el campo socio-jurídico.

(D8 AulaV: 42) Material de Apoyo y Repaso: Se publica el siguiente material de apoyo sobre: Metodología: (Libro de Metodología), Objetivos de la Investigación: (Material sobre los objetivos de la Investigación), Conectores: (Material de conectores para la redacción de la investigación).

(D8 AulaV: 161) IAP. Imágenes. Características: participativo, ético, transformador, reflexivo, concientizador, dialógico, dialectico analectico, educativo, critico, socialmente transformador, colectivo y político.

El conocimiento investigativo como parte del conocimiento pedagógico de investigación formativa en el PFGEJ de la UBV, comprende: el empleo de metodologías como el IAP, el análisis de coyuntura y la hermenéutica jurídica; la orientación del trabajo con las líneas de investigación y el enfoque critico transformador. También se destacan la importancia de la rigurosidad investigativa en general y la importancia de que esta forme parte del conocimiento docente.

Dimensión 2: Conocimiento del Programa Curricular

Según Barriga (2006) el programa curricular es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos y especifica los medios y procedimientos para asignar los recursos. En lo que respecta al conocimiento del programa curricular, es la segunda dimensión de la sub-categoría conocimiento pedagógico, en la figura 42 se puede observar su vinculación con los códigos: 1) Concepción Educativa y 2) Conocimiento del Programa de Proyecto.

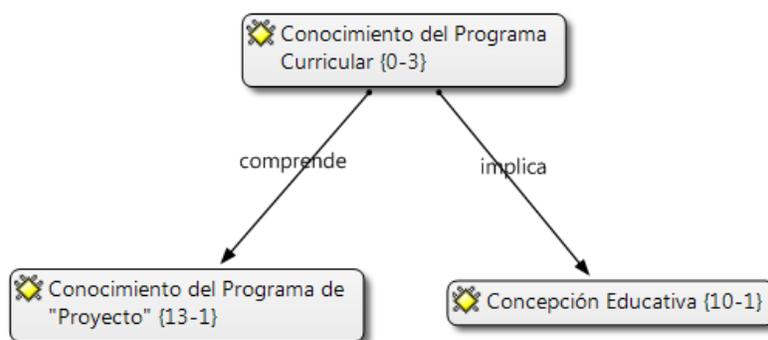


Figura 42. Dimensión: Conocimiento del Programa Curricular. UH: Observación

Una concepción representa una cosmovisión que tienen los profesores acerca de cómo van a desarrollar una actividad. **El Conocimiento de la Concepción Educativa** desde la observación revela que la concepción educativa del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, que tiene como criterios orientadores: la investigación formativa y la interacción con las comunidades. A continuaciones algunos de los registros realizados:

(D8 AulaV: 104) El plan de formación del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, teniendo como criterios orientadores los planteados por la Universidad Bolivariana de Venezuela como son: la investigación formativa y la interacción con las comunidades.

(D8 AulaV: 190) El aprendizaje desde Proyecto debe contribuir a la constitución de Colectivos de Investigación y Formación, conformados por estudiantes, facilitadores(as), comunidades organizadas y/o movimientos sociales, en la perspectiva de una educación liberadora individual y colectiva que aporte a la transformación de la sociedad venezolana.

(D8 AulaV: 128) Proyecto socio-jurídico desde el Programa de Formación de Grado en Estudios jurídicos, es el vehículo que permite a la UBV hacer presencia en las realidades socio-jurídicas de los sectores populares, asumiendo la premisa de que la universidad pública debe obedecer a los requerimientos y necesidades de la sociedad, como una manera democrática de construir colectivamente conocimiento.

(D8 AulaV: 103) generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos, en donde la UBV juegue un papel a favor de los intereses de las comunidades y los movimientos sociales.

(D10 Blog: 193) Los lineamientos de orientación para asumir el Proyecto socio-jurídico como método de aprendizaje, requiere de todos los aportes que desde las experiencias con las comunidades han tenido estudiantes, docentes y comunidad, para ir logrando cada vez mayores elementos de orientación ajustados a las realidades sociales y culturales por ello hablamos de responsabilidad y construcción colectiva, de estos lineamientos, razón por la cual invitamos a todos los sujetos comprometidos con este Proyecto Educativo a aportar en su mejoramiento.

El conocimiento de la concepción educativa, comprende todas aquellas orientaciones sobre cómo desarrollar proyecto integrador con enfoque socio-jurídico como método de aprendizaje. La construcción de esta concepción, requiere de todos los aportes que desde las experiencias con las comunidades han tenido estudiantes, docentes y comunidad, para ir logrando cada vez mayores elementos de orientación ajustados a las realidades. Se trata de una construcción colectiva donde todos los sujetos comprometidos con este Proyecto Educativo contribuyen a su mejoramiento.

El proyecto para Flores y Agudelo (2005) “es una serie de acciones, más o menos complejas, encaminadas al logro de un objetivo determinado, de especial interés para las personas que participan en su planificación y ejecución” (p 45). El proyecto está contenido en el programa curricular del PFGEJ de la UBV. **En cuanto al Conocimiento del Programa de “Proyecto”**, según lo analizado en la observación, se pudo analizar que el Conocimiento del Programa de “Proyecto”, es manejado por el docente tanto en las aulas virtuales como en el grupo de whatsapp. Seguidamente, algunas citas observadas:

(D9 GrupoW: 48) Desarrollan proyecto durante su proceso de formación como una continuidad, por lo que en cada semestre es una secuencia metodológica aplicada a la misma comunidad.

(D8 AulaV: 180) Se indica que cada uno de los años o trayectos comprende una línea de investigación formativa y unas unidades curriculares que se corresponden con la línea de investigación.

(D10 Blog: 189) Estas líneas de investigación determinan y/o definen la orientación de las investigaciones con las comunidades a partir de las problemáticas planteadas por éstas y en coherencia con las demás unidades curriculares.

(D8 AulaV: 185) Proyecto socio-jurídico, es el eje transversal del Programa de Formación de Grado en estudios Jurídicos de la UBV, integra todas las Unidades Curriculares en cada uno de los Trayectos alrededor de una problemática.

El programa de proyecto es desarrollado durante su proceso de formación como una continuidad investigativa con secuencia metodológica. También se presenta proyecto socio-jurídico, como el eje transversal del PFGEJ, el cual busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores para la transformación social. El conocimiento del programa de proyecto es parte del pedagógico que debe tener el docente de proyecto.

Subcategoría: 2.- Enseñanza de la Investigación Formativa

La enseñanza para Shulman (2005) desde el punto de vista del profesor, es la acción del razonamiento pedagógico que se inicia mediante alguna forma de “texto”, un programa de estudios, o un material concreto que el profesor o el alumno desea llegar a comprender; el texto puede ser un vehículo para lograr otros objetivos educativos, pero casi siempre interviene algún tipo de material didáctico; y finalmente el docente se ve enfrentado al desafío de aprovechar lo que ya comprende y de transformarlo en un contenido apropiado para una instrucción efectiva.

En cuanto la enseñanza de la investigación formativa, Tapias (2017) explica que los docentes deben emplear la estrategia indagativa, desde la que se clarifican las especificidades y nexos de los problemas y ejercicios didácticos áulicos que se debaten, sistematizan y construyen en contradicción dialéctica, promoviéndose de ese modo el pensamiento reflexivo y creativo, que consolide la construcción del conocimiento, y gestione soluciones a problemáticas sociales.

También se vincula al proceso de enseñanza lo epistemológico, sobre el tema Grossman (2005) indica que “las creencias de los profesores sobre la materia, incluyendo una orientación hacia la materia, contribuyen a las formas en las que los profesores piensan acerca de su materia y las elecciones que hacen en su enseñanza”. Por lo antes expuesto, la posición epistémica del docente influye en su modelo de enseñanza.

De la observación emergen como dimensiones de la enseñanza de la investigación formativa las siguientes: 1) Epistemología Docente, 2) Comunicación Docente - Estudiante 3) Estrategias Pedagógicas, y 4) Desarrollo de la Clase, cada una de estas dimensiones son vinculadas a sus correspondientes los códigos emergentes. A continuación, mediante la figura 43, se presentan las dimensiones de la subcategoría “enseñanza de la investigación formativa”.

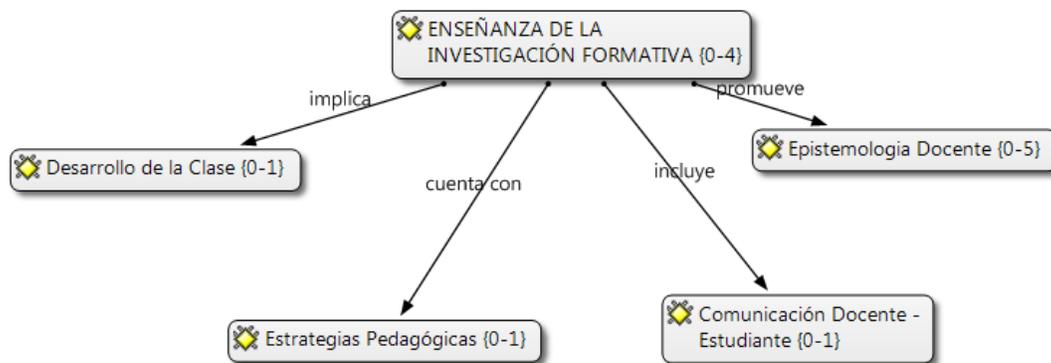


Figura 43. Subcategoría: Enseñanza de Investigación Formativa. UH: Observación

Dimensión 1: Epistemología Docente

La epistemología docente para Perafán (2005) aluden a la “idea de que cada profesor mantiene, de manera implícita o explícita, unos principios, unas reglas de funcionamiento propias, unos reglamentos y unas referencias específicas acerca de la naturaleza, las condiciones de validez y la posibilidad del conocimiento, en general y el propio, en particular” (p. 73). La epistemología docente es la primera dimensión de la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa, analizada desde la observación. La dimensión está asociada con los códigos: 1) Enfoque Decolonial, 2) Enfoque Postestructuralismo, 3) Enfoque de la Complejidad, y 4) Perspectiva de desarrollo. En la figura 44 se pueden observar la representación gráfica.

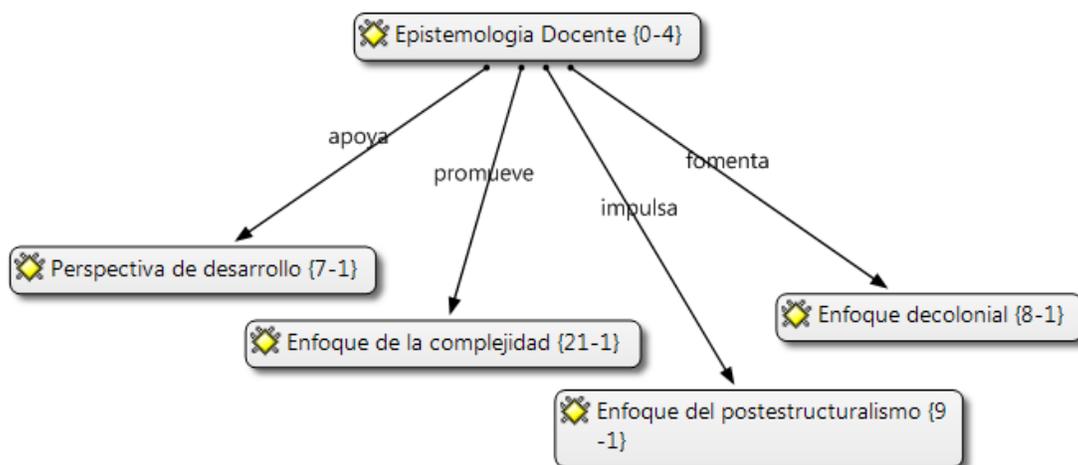


Figura 44. Dimensión: Epistemología Docente. UH: Observación

En cuanto al enfoque decolonial, durante el proceso de enseñanza desde la epistemología docente se conduce el proceso de enseñanza según Argüello (2015) la perspectiva decolonial es un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas sobre el presupuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que sólo ha tenido transformaciones a lo largo de tiempos y realidades, pero que nunca ha sido superado de modo definitivo. En este sentido, se mantiene el pensamiento colonial en las subjetividades de las personas e incluso los sistemas sociales. De la observación se destacan las siguientes citas:

(D8 AulaV: 142) Orientar que el proceso que se adelanta con el Proyecto socio-jurídico en las comunidades contribuya a organizar y movilizar a la población, en la búsqueda de la transformación de su realidad social y jurídica, es decir que el método de investigación aplicado permita procesos dinámicos de compromiso político y liberación de los miembros de la comunidad

(D8 AulaV: 112) Dada las particularidades de Venezuela, en donde coexisten diversos grupos culturales que poseen sistemas jurídicos y formas de interpretación del mundo diferenciadas, de las que se catalogan como “nacionales” producto de una visión unívoca de la realidad, se requiere hacer visibles estas diferencias e implementar métodos e investigaciones que les permita a los distintos pueblos que se les reconozca con sus sistemas jurídicos, sus particularidades culturales y sus formas de entender el mundo, para llegar a una coordinación con la justicia nacional

(D8 AulaV: 94) El Proyecto socio-jurídico debe: Establecerse desde una relación directa entre los distintos conflictos, vacíos y/o ausencias de derechos en las comunidades, pueblos indígenas, afros o espacios particulares con expresiones culturales específicas.

(D10 Blog: 12) En este sentido, se explica que con Proyecto socio-jurídico como método de formación, el PFGEJ busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores para la transformación social y política, como un reto y compromiso de lucha por la democracia, la justicia social y la dignidad de los pueblos.

En este sentido, se revela de la observación que en la enseñanza de proyecto debe ser orientada por un docente con un enfoque decolonial - libertario, que logre contribuir en los procesos la organización comunitaria para la transformación de su realidad socio-jurídica y la liberación de sus miembros. Esto requiere hacer visibles las diferentes visiones de mundo (distintas expresiones culturales) e implementar métodos e investigaciones que les permita a los distintos pueblos que se les reconozca con sus sistemas jurídicos, sus particularidades culturales y sus formas de entender la realidad.

El Enfoque Postestructuralismo forma parte de ese basamento epistemológico de la enseñanza de proyecto. El Postestructuralismo orienta desde proyecto el estudio de los significados y los sistemas de representación de la realidad, como parte del proceso de enseñanza, y de la orientación docente. El analizar el significado del sentido social de las justicias desde sus contextos, con legitimidad y pertinencia es la tarea de proyecto. Seguidamente se presentan algunas de las citas más destacadas en las observaciones:

(D10 Blog: 36) Todas las actividades evaluativas, son orientadas al análisis de la realidad local donde hacen la investigación y la aplicación metodológica

(D8 AulaV: 99) Desarrollar el sentido social de las justicias desde sus contextos, con legitimidad y pertinencia

(D8 AulaV: 131) Hay que evitar llegar a las comunidades con valoraciones y preconceptos elaborados, observar y entrar en diálogo en las comunidades.

El postestructuralismo aplicado en la investigación analiza los significados y la forma en que un sujeto se produce a sí mismo, especialmente a través del lenguaje. En este sentido el docente de proyecto debe considerar las diferentes concepciones de justicia al momento de enseñar estudios jurídicos desde la investigación formativa.

El Enfoque de la Complejidad es parte de la enseñanza de proyecto. Respecto el enfoque en la enseñanza de estudios jurídicos, se revela de las observaciones que es importante comprender la realidad integralmente, es un análisis holístico de la comunidad, en el cual se deben observar los fenómenos socio - jurídicos locales y su relación con el orden jurídico nacional e internacional. Así mismo, se considera importante promover en el estudiante, además de la interpretación de normas jurídicas y la jurisprudencia, la capacidad de análisis sistémico, transdisciplinar y de coyuntura, el cual le permita conocer las causas que dieron origen a nuestro sistema jurídico e incluso palpar los efectos y visualizar transformaciones sociojurídica. De los datos analizados se destacan las siguientes citas observadas:

(D8 AulaV: 140) Comprender la Realidad Integralmente. No limitar el análisis o las distintas posibilidades a la realidad solo local, ir a lo más general, relacionar los fenómenos socio-jurídicos locales con el orden jurídico nacional e internacional y viceversa, asumir en los análisis un enfoque interdisciplinario, es decir el enfoque de análisis no puede ser solamente jurídico, habrá que aprovechar los aportes de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la historia, la estadística etc.).

(D8 AulaV: 104) El plan de formación del PFGEJ descansa en una visión integral (holística) de las realidades, teniendo como criterios orientadores los planteados por la Universidad Bolivariana de Venezuela como son: la investigación formativa y la interacción con las comunidades

(D8 AulaV: 66) Si de modo similar al punto anterior, en los debates, foros e incluso durante el proceso de elaboración del diagnóstico, se observa que deben emplear análisis con enfoque transdisciplinar y de coyuntura

(D8 AulaV: 14) Se expone que en la práctica, se debe considerar elementos del concepto gramsciano del “intelectual orgánico”.

El pensamiento complejo como parte de la epistemología del docente, conlleva a que el docente promueva los análisis de coyuntura de los diversos hechos sociales sujetos de investigación, pudiendo ver el fenómeno de estudio desde diferentes dimensiones e incluso diferentes áreas de conocimiento, mediante la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares, promoviendo una rica experiencia de enseñanza desde la investigación.

La Perspectiva de Desarrollo es una de la epistemología docente en la enseñanza de proyecto, en este sentido la observación muestra como universidad tiene la responsabilidad de contribuir a la gestión de conocimiento para el desarrollo nacional y local, por ello es necesario aportar a: la concreción y elaboración de políticas públicas, generación de procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos. A continuación, algunas de las citas más resaltantes analizadas de la observación:

(D8 AulaV: 129) asumiendo la premisa de que la universidad pública debe obedecer a los requerimientos y necesidades de la sociedad, como una manera democrática de construir colectivamente conocimiento.

(D8 AulaV: 101) En general aportar a la concreción y elaboración de Políticas Públicas.

(D8 AulaV: 102) generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos.

(D9 GrupoW: 10) Si se observa que el enfoque de los temas tratados por la docente, son acordes a los postulados del PFGEJ y la UBV, en este sentido se prioriza la investigación local, y en el marco de las interacciones e presencia análisis crítico de los contextos locales donde habitualmente confluyen en sus trabajos de investigación.

La perspectiva de desarrollo es otro componente integrante que debe estar inmerso en el conocimiento docente, y ser además parte del enfoque de la investigación a través de la cual se enseña estudios jurídicos. El enfoque de desarrollo promueve desde la investigación la transformación social de la comunidad.

Dimensión 2: Comunicación Docente - Estudiante

La comunicación docente – estudiante se refiere a una interacción que se establece entre el docente con el estudiantes, y entre estos con ellos mismos. Es analizada desde la observación, mediante el código: **comunicación asincrónica**. Este tipo de comunicación está presente durante el proceso de enseñanza de la investigación formativa, se realiza a través de chat públicos y privados, entre docentes y estudiantes a través del aula virtual y whatsapp.

A continuación en la figura 45, se observa la dimensión comunicación docente - estudiante, y su relación con el código: comunicación asincrónica, así como algunas de sus citas más destacadas.

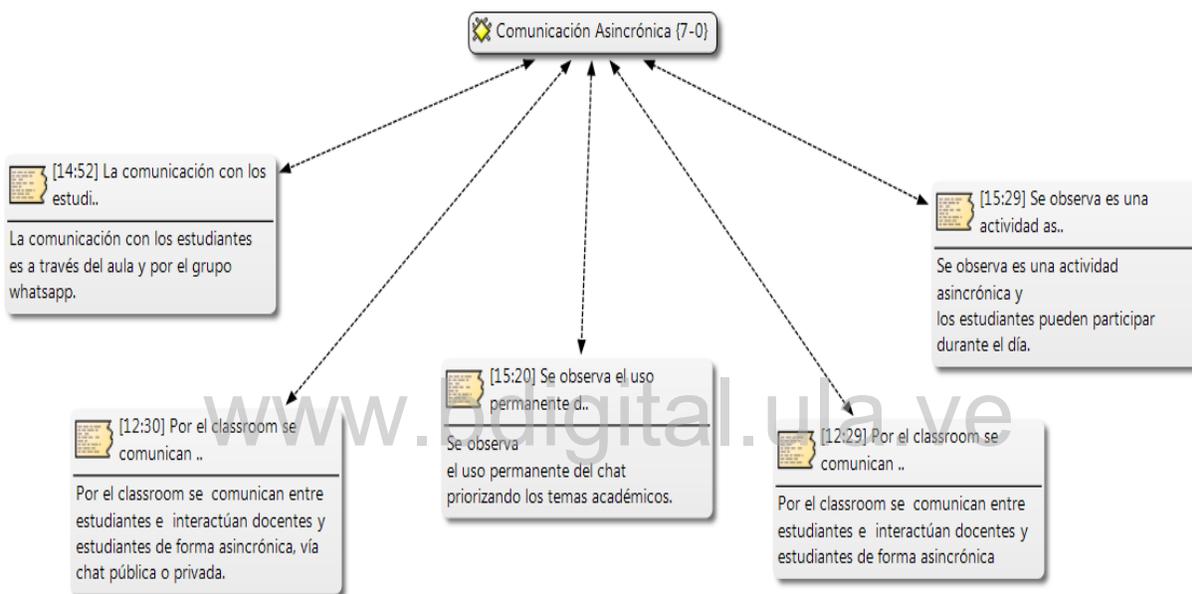


Figura 45. Dimensión: dimensión comunicación docente – estudiante. UH: Observación

Dimensión 3: Estrategias Pedagógicas

Para Barriga (2006), las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Estas estrategias pedagógicas son planificadas por el docente que desarrolla el proceso de enseñanza. Esta dimensión se relaciona con la sub-categoría enseñanza de la investigación formativa del sistema de categorías: docente de proyecto del PFGEJ de la UBV analizado desde la unidad hermenéutica de la observación. Esta dimensión está asociada con los códigos: 1) Planificación docente, 2) Orientaciones Académicas, 3) Aprendizaje colaborativo, 4)

Socialización de materiales, y 5) Orientaciones evaluativas. En la siguiente figura 46, se representa la dimensión y su relación con los códigos analizados.

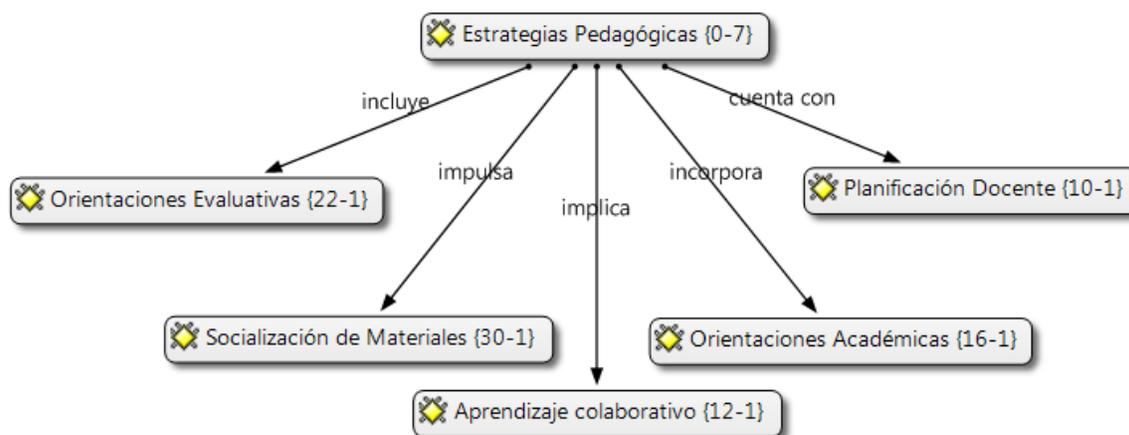


Figura 46. Dimensión: Estrategias Pedagógicas: Aula. UH: Observación

En cuanto la Planificación Docente, se refiere a la previsión de la serie de actividades que el docente va desarrollar al impartir la unidad curricular proyecto, con relación a los objetivos y competencias establecidas, los contenidos, las estrategias metodológicas y el proceso de evaluación. A continuación, algunas de los extractos más destacados:

(D9 GrupoW: 17) Se desarrollan las actividades pautadas para realizar por whatsapp según la planificación, en este caso el foro chat, las demás de acuerdo al cronograma por classroom o correo.

(D8 AulaV: 43) Si hay publicada una planificación donde se indican los temas a tratar, las fechas, el modo metodológico del desarrollo de la clase y la evaluación, el modo de valoración o ponderación.

(D10 Blog: 13) Si, al inicio del aula se publica la planificación de proyecto y el plan evaluativo a desarrollar.

(D9 GrupoW: 7) Se explica que la planificación académica y de evaluación, así como algunos materiales de textos se publicaron en el aula.

En el análisis se evidencio de las observaciones, que los profesores publican la planificación académica y el plan de evaluación, en el aula virtual y desarrollan las actividades virtuales de acuerdo a la planificación. La planificación en el contexto de investigación formativa se convierte en una estrategia pedagógica, a través de la cual se puede orientar la actividad de enseñar investigando.

Las Orientaciones Académicas según Bujardón y Macías (2006) permiten guiar las acciones en función de la formación integral y armónica de la personalidad del estudiante, en

función del encargo social que asume la educación y en correspondencia con las necesidades e intereses de nuestros tiempos. Este código se estudia como parte de la dimensión estrategias pedagógicas. A continuación, algunos de los extractos más destacados:

14:2 Si, el aula tiene una sección de bienvenida, donde se indica a los estudiantes que deben revisar el aula virtual y consultar las planificaciones y el material allí presentado para el semestre.

14:6 El aula virtual classroom.google, está organizada desde 4 segmentos: 1) tablón: aparecen en general por fecha todo lo publicado; 2) trabajos de clase: donde se publica y organiza por temas las clases y las evaluaciones

14:43 Si hay publicada una planificación donde se indican los temas a tratar, las fechas, el modo metodológico del desarrollo de la clase y la evaluación, el modo de valoración o ponderación.

12:16 Espacio de publicación y participación sobre el video expositivo, el cual se orienta que según la planificación debe ser de 3 minutos mínimo y el tema a tratar es el ordenamiento jurídico venezolano y su uso ante coyunturas sociales.

Las orientaciones académicas implican el asesoramiento continuo que el docente da al estudiante durante su proceso de enseñanza. De lo observado se revela que aún y cuando la observación se dio desde la virtualidad, está presente la orientación académica, a través de procesos de comunicación entre el docente y el estudiante. También hay fácil acceso a este tipo de orientación mediante la publicación de documentos tales como: planificaciones, orientaciones especiales para las actividades clase, campo y evaluación.

Respecto el Aprendizaje colaborativo, Revelo et al (2018) considera que la incorporación en el aula del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica, redundante en un aprendizaje participativo, que requiere de la utilización de técnicas que lleven a la práctica la estrategia. Este tipo de aprendizaje, se realiza de manera grupal para desarrollar alguna actividad de aprendizaje.

Entre algunos de sus extractos tenemos:

(D9 GrupoW: 45) Si se promueve la construcción de conocimiento a través del grupo whatsapp, se observa en los debates y el foro chat, cuando interactúan y cambian ideas e información

(D8 AulaV: 127) por ello hablamos de responsabilidad y construcción colectiva, de estos lineamientos, razón por la cual invitamos a todos los sujetos comprometidos con este Proyecto Educativo a aportar en su mejoramiento.

(D8 AulaV: 150) No se va a la comunidad solamente a poner en práctica los conocimientos teóricos. Es un proceso de investigación y acción colectiva, entre sujetos.

(D8 AulaV: 114) El aprendizaje desde Proyecto debe contribuir a la constitución de Colectivos de Investigación y formación, conformados por estudiantes,

facilitadores(as), comunidades organizadas y/o movimientos sociales, en la perspectiva de una educación liberadora individual y colectiva que aporte a la transformación de la sociedad venezolana.

(D8 AulaV: 100) Propiciar el dialogo entre los distintos saberes entre estudiantes, facilitadores y comunidad.

(D10 Blog: 96) Procurar integrar el PFGEJ con los demás Programas de la UBV, buscando acciones conjuntas en espacios comunes de investigación.

De la observación se revela que el aprendizaje colaborativo es promovido desde la responsabilidad y construcción colectiva, donde los diferentes actores (estudiantes, docentes y comunidad) a través de un proceso de investigación y acción colectiva, construyen conocimiento teórico practico. Desde la perspectiva de una educación liberadora individual y colectiva que aporte a la transformación de la sociedad venezolana. De lo observado también se destaca la importancia de integrar el PFGEJ con los demás Programas de la UBV, buscando acciones conjuntas en espacios comunes de investigación.

La socialización de materiales se refiere a como se comparten los materiales de enseñanza. Para Muñoz (2016) los materiales educativos se refieren al conjunto de medios y materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las citas observadas más destacas tenemos:

(D10 Blog: 6) También se publica: 1) material de consulta tipo texto, de lectura obligatoria, contentivo sobre metodología de investigación, específicamente lo relacionado al método de análisis de coyuntura, el cual es el que se estudia en dicho semestre, según su contenido programático.

(D8 AulaV: 21) Materiales que fortalecen metodológicamente Proyecto: Se publica material de taller de metodología (video de youtube de la universidad de Carabobo). También se anexa en digital el libro de metodología de Sampieri. Se presenta materia complementario sobre metodología, mediante enlaces web, imágenes y video de investigación y la metodología de la IAP

(D8 AulaV: 39) También se deja el link de acceso para consultar los siguientes documentos institucionales: Manual de Proyecto del PFGEJ, Programa y Plan Académico de Proyecto I, Presentación del PFGEJ de la UBI Proyecto, Orientaciones Pedagógicas y Metodológicas: Contenido.

(D8 AulaV: 85) También se socializa en el aula un link, mediante el cual remite a consultar un blogspot disponible en web, mediante el cual el docente publica información referida a la unidad que imparte. A continuación información del blogspot: El blogspot, es de elaboración propia del docente de proyecto. Está disponible online en la siguiente dirección: <https://ubiprojectoi.blogspot.com/>. Se denomina: Unidad Básica Integradora Proyecto I Estudios Jurídicos Táchira.

La socialización de materiales se relaciona con la forma en que se comparten los materiales de enseñanza de proyecto. De la observación se evidencia que los materiales se

publica a través del aula virtual, whatsapp y el blogspot, se observó que los materiales educativo con contenido de investigación, proyecto, y de estudios jurídicos son de libre y fácil acceso para los estudiantes.

Las orientaciones de evaluación se refieren a se refieren a que evaluar, cómo y el uso que se le va a dar a la evaluación. Estas orientaciones son impartidas a través del aula virtual y el whatsapp. La observación permite además de valorar las orientaciones realizar, validar estrategias de evaluación reveladas desde las entrevistas. Entre las citas más destacas tenemos:

(D9 GrupoW: 43) Las demás actividades evaluativas aunque son escritas y enviadas al correo, se observan en las orientaciones un enfoque de análisis crítico y práctico, ya que se pide en el ensayo y trabajo escrito se relacione lo teórico con caso de investigación social que se está realizando, es decir se vincule con la realidad social de la comunidad donde están inmersos.

(D9 GrupoW: 12) se observó la planificación y evaluación de actividades y tareas en equipo, las cuales algunas fueron enviadas al correo por tratarse de trabajos escritos y otras discutidas en el foro debate whatsapp realizado. También se observó actividad expositiva grupal (video), la cual era objeto de análisis por whatsapp.

(D8 AulaV: 76) Exposición grupal: Es una evaluación grupal, y es enviada vía audio ó video por whatsapp en la fecha pautada para su socialización y discusión. Un equipo hizo su participación de forma innovadora por youtube.

(D8 AulaV: 58) realizaron las siguientes evaluaciones: 1) Recopilación y resultados de la información: donde se realiza el diagnóstico y la priorización de la necesidad sociojurídica comunitaria y 2) El foro debate: el cual se trabaja con la pregunta generadora ¿existe una verdadera transformación del derecho que tenga acceso las comunidades a la justicia y todo lo que implica?

(D10 Blog: 53) Del aula y la planificación se observan las siguientes evaluaciones: 1. Ensayo: Sobre la caracterización filosófica, sociológica, política, económica y científica del marxismo. Mínimo 5 cuartillas. Indicar bibliografía consultada. 2. Video expositivo: Sobre el ordenamiento Jurídico Venezolano y como usarlo para atender coyunturas. Tiempo de duración de 3 minutos como mínimo. 3. Ensayo: Sobre el método científico “Análisis Marxista de Coyuntura”. Mínimo 3 cuartillas. Indicar Bibliografía consultada. 4. Foro sobre el Conflicto Social en Venezuela.

En este análisis se evidencia el empleo de la evaluación individual y la evaluación en equipo. Se destaca la importancia de la existencia del plan de evaluación, y de orientación ilustrativa para su desarrollo, así como el acompañamiento de las tareas asignadas. En cuanto al enfoque las orientaciones realizadas llevan al análisis crítico, con vinculación permanente con la realidad social.

4.- Dimensión: Desarrollo de la Clase

El desarrollo de la clase en la práctica pedagógica está representada por la ejecución de las acciones didácticas que se realizan durante las labores en los espacios educativos. Esta dimensión, vista desde la unidad hermenéutica de la observación, está asociada con los códigos emergentes: 1) Presentación y organización, 2) Clase Virtual y 3) Práctica Reflexiva y Protagónica. Seguidamente, en la figura 47 se representa la dimensión y su asociación con los códigos emergentes ya mencionados.

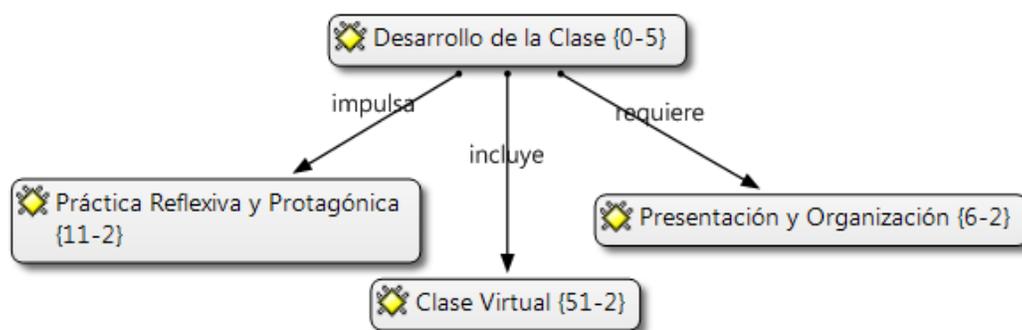


Figura 47. Dimensión: Desarrollo de clase. UH: Observación

La presentación y organización consiste en dar a conocer a los alumnos, el profesor que tendrá a su cargo esa sección, el contenido del programa y como se va a desarrollar la clase. Esta se constituye una fase importante del desarrollo de la clase. Se presentan a continuación algunas citas más destacas en las observaciones:

(D9 GrupoW: 2) Si del registro histórico del grupo, se observa que al inicio del semestre, se les da la bienvenida, y se presenta el programa de la virtualidad, como parte la contingencia Covid 19.

(D9 GrupoW: 2) Si del registro histórico del grupo, se observa que al inicio del semestre se les da la bienvenida.

(D9 GrupoW: 22) El docente pregunta si revisaron el material del aula virtual correspondiente a esa clase, aclara dudas y desarrolla las evaluaciones planificadas.

En la observación se evidencia que al inicio del semestre, el docente da la bienvenida, hace su presentación, organiza la clase, socializa la planificación y realiza interacción con ellos con el fin de aclarar dudas o replantearla si así fuere necesario. También incluye la presentación de la clase lo relativo al modo de evaluación durante el semestre.

La clase virtual según Comezaña y García (2005) hace referencia a "el espacio de aprendizaje en línea donde aprendices y tutores interactúan" (p. 60). El aula virtual se entiende la educación realizada a través del uso de las tecnologías, mediante el cual se desarrollan nuevas estrategias de aprendizaje. Se presentan algunos extractos relacionados con lo aquí planteado:

(D9 GrupoW: 17) Se desarrollan las actividades pautadas para realizar por whatsapp según la planificación, en este caso el foro chat, las demás de acuerdo al cronograma por classroom o correo.

(D8 AulaV: 84) También se socializa en el aula un link, mediante el cual remite a consultar un blogspot disponible en web, mediante el cual el docente publica información referida a la unidad que imparte.

(D9 GrupoW: 17) Se desarrollan las actividades pautadas para realizar por whatsapp según la planificación, en este caso el foro chat, las demás de acuerdo al cronograma por classroom o correo.

(D8 AulaV: 3) El aula virtual classroom.google, está organizada desde 4 segmentos: 1) tablón: aparecen en general por fecha todo lo publicado; 2) trabajos de clase: donde se publica y organiza por temas las clases y las evaluaciones; 3) personas: En esta sección el docente encuentra la data de sus estudiantes y en 4) calificaciones: asigna las calificaciones.

En el presente caso, es considerada debido a la realidad de aislamiento social debido a la pandemia del covid 19, desde la concepción de la UBV "Universidad en Casa". De las observaciones realizadas se evidencia el desarrollo de las clases virtuales a través de las herramientas: aula virtual y Whatsapp, también se registró el empleo del correo electrónico, y el blogspot en apoyo a las clases de proyecto. Es de destacar que el aula virtual y el blogspot se constituyen fuentes

La práctica reflexiva y protagónica, según para Perrenoud (2004) es aquella práctica educativa que asume la reflexión como principio fundamental. A continuación, algunos de los extractos más destacados:

(D10 Blog: 35) Todas las actividades evaluativas, son orientadas al análisis de la realidad local donde hacen la investigación y la aplicación metodológica que corresponda según la fase que desarrollan en el semestre.

(D8 AulaV: 137) La reflexión permanente es una tarea entre todos los sujetos o actores del proceso de investigación del Proyecto, mediante la cual se supera el activismo propio de la preocupación de hacer y hacer sin reflexionar sobre lo que se está haciendo, sin sacar aprendizajes de esta práctica.

(D8 AulaV: 138) Se reflexiona sobre la acción que se realiza para volver a la acción de manera más cualificada, para luego volver a la reflexión y así sucesivamente. Esta actitud debe estar presente en todo el proceso

(D8 AulaV: 55) la interacción pedagógica y los foros de discusión y presentación de temas, y demás se realizan vía whatsapp

(D9 GrupoW: 28) El foro chat por Whatsapp como evaluación tiene su propia planificación, la cual es enviada por el docente con anterioridad, en ella se establece el día específico, el lapso de tiempo pautado, la pregunta generadora, el modo de participación (audio) y tiempo (3 minutos). El docente presenta una pregunta generadora, la cual debe ser analizada y respondida por los estudiantes en forma crítica. Los estudiantes presentan su análisis vía audio, pueden interactuar entre ellos creándose una especie de debate, y el docente también participa.

La práctica reflexiva y protagónica se convierte en la enseñanza de proyecto del PFGEJ de la UBV en un enfoque práctico de interacción pedagógica, se realiza mediante el foro-chat de whatsapp, a través de ella se presentan la pregunta generadora y se promueve la participación para el análisis crítico del estudiante y el docente. Este enfoque de participación reflexión también se refleja en la evaluación.

Subcategoría: 3.- Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos

Un modelo pedagógico puede ser definido según Flórez (1999) como representaciones “particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos”, es decir, se trata de un modelo que establece el modo pedagógico del cómo se relaciona los elementos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Del análisis de las observaciones realizadas, emerge información que conlleva a revisar en el contexto de los modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídicos: 1) Modelo Tecnocrático y, 2) Modelo Crítico, los cuales se corresponden con las dimensiones de estudio de esta subcategoría. En la figura 48 se representa la subcategoría y su relación con las dimensiones.

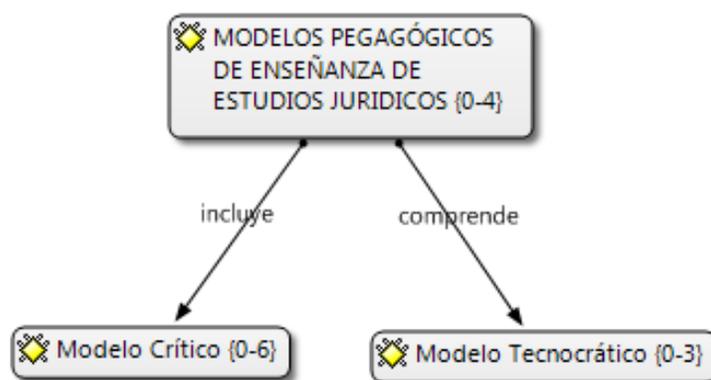


Figura 48. Subcategoría: Modelos Pedagógicos de Enseñanza de Estudios Jurídicos. UH: Observación

Dimensión 1: Modelo Tecnocrático

Según Witker (1995) este modelo se sustenta en la psicología conductista, que considera que en el aprendizaje como adiestramiento del estudiantes de forma descontextualizada con los contenidos histórico- sociales de las disciplinas científicas. El modelo tecnocrático, también hace referencia a la enseñanza de la técnica, tanto jurídica como investigativa. En la figura 49 se pueden observar los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con los códigos: 1) Técnica Investigativa, y 2) Técnica Jurídica.

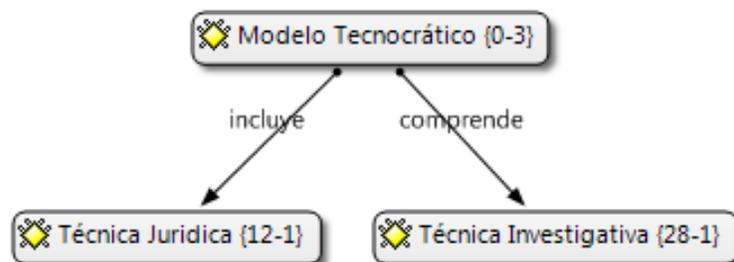


Figura 49. Dimensión: Modelo Tecnocrático. UH: Observación

La Técnica investigativa, son aquellas herramientas, procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información y conocimiento. A continuación algunas citas del código técnica investigativa:

(D9 GrupoW: 36) Construir los planes de acción para enfrentar las situaciones coyuntura y conflictivas en la comunidad a partir del método de análisis Marxista de coyuntura.

(D8 AulaV: 176) Diagnóstico Comunitario. 2.1. Descripción del diagnóstico. 2.2. Objetivos del diagnóstico. 2.3. Definición de temas y problemas prioritarios para el diagnóstico. 2.4. Recolección de información. 2.4.1 Técnicas e instrumentos a usar en esta fase. 2.5. Procesamiento de la información: 2.5.2. Procedimientos cualitativos y cuantitativos. 2.6. Análisis e interpretación de los resultados. 2.7. Planteamiento del problema. 2.8. Presentación de los mecanismos de acción.

(D8 AulaV: 27) En la clase y evaluación anterior se trabajó la formulación, diseño y aplicación de los instrumentos. Ahora los equipos deben comenzar a realizar la recopilación de datos y generar los resultados, para realizarla priorización de la necesidad jurídica social y productiva y delimitar el problema.

(D10 Blog: 43) realizar caracterización comunitaria, el diagnóstico, la determinación del problema, es necesario se enfoquen a la problemática jurídica considerando las líneas de investigación.

Según lo observado, se considera la enseñanza de los métodos y técnicas de investigación social, con la finalidad de que se desarrolle la capacidad de elaborar el diseño de inserción y producción de saberes, que le permita al estudiante construir el diagnóstico de las situaciones

coyunturales y conflictivas de la comunidad a partir método de investigación acción y análisis de coyuntura. Entre los procedimientos investigativas a enseñar, se destacan los orientados a realizar: la descripción del diagnóstico, el diseño de objetivos, la priorización del problema, la recolección de información, el procesamiento de la información y análisis e interpretación de los resultados. Se destaca la enseñanza del diseño de las técnicas de recolección de datos y la aplicación de los instrumentos.

La Técnica Jurídica es el conjunto de métodos y técnicas a través de los cuales se enseña el derecho. Seguidamente algunos de los extractos:

(D10 Blog: 27) En cuanto al derecho se hace referencia al sistema normativo venezolano en la publicación del material de consulta obligatoria para el ensayo.

(D10 Blog: 45) Al momento de realizar caracterización comunitaria, el diagnóstico, la determinación del problema, es necesario se enfoquen a la problemática jurídica considerando las líneas de investigación

(D9 GrupoW: 26) La actividad expositiva por whatsapp fue sobre el ordenamiento Jurídico Venezolano y como usarlo para atender coyunturas.

(D8 AulaV: 92) El diagnostico participativo en la comunidad determina el punto de partida de las prácticas socio jurídicas que en ella se realicen, redefiniendo el papel del derecho en la sociedad para que este juegue un rol transformador.

Según lo analizados de las observaciones, la técnica jurídica debe considerar la enseñanza del método hermenéutico. En cuanto al estudio del ordenamiento jurídico venezolano, debe enseñarse como usarlo para atender coyunturas sociales, lo que amerita diagnostico participativo en la comunidad desde prácticas socio jurídicas con enfoque de justicia social que redefinan el papel del derecho en la sociedad y su rol transformador.

Dimensión 2: Modelo Crítico.

La docencia crítica para Witker (1995) es concebida como una disciplina que “aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su "deber ser" ó para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él” (p. 224). Por lo antes expuesto se hace indispensable la vinculación teórica práctica durante el proceso de formación.

Para Bernal y otros (2018) el modelo crítico en la investigación socio jurídico tiene como objeto el estudio de la realidad social en la medida que advierte una incidencia en los

comportamientos sociales que busca modificar, por ello la vinculación comunitaria en todas sus dimensiones es una fase importante del modelo crítico.

El modelo crítico es la segunda dimensión de la sub-categoría modelos pedagógicos de enseñanza de estudios jurídico. De la observación se evidencia que este modelo de enseñanza se fundamenta en la crítica reflexiva permanente, la vinculación teórica práctica y la interacción comunitaria. En la figura 50 se pueden observar los aspectos con ella relacionados, la cual está asociada con los códigos: 1) Vinculación teoría - práctica, y 2) Socio - Comunitaria.

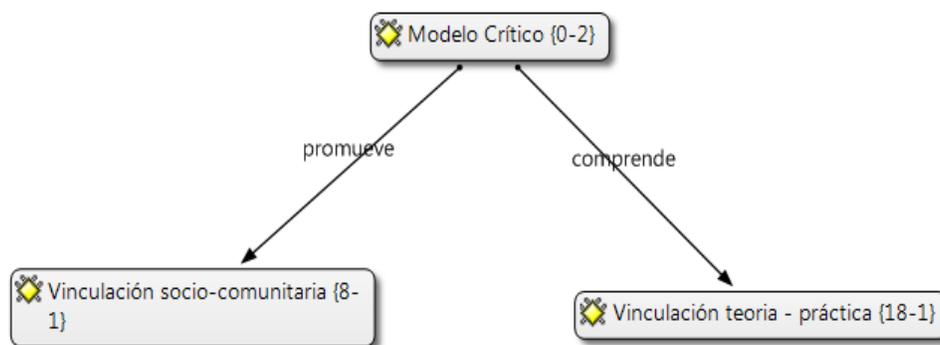


Figura 50. Dimensión: Modelo Crítico. UH: Observación

La Vinculación Socio Comunitaria según Ávila et al (2016) es un abigarramiento de discusiones teóricas, epistémicas y ontológicas que confluyen en una praxis comunitaria que nutre a los alumnos de un conocimiento de lo real de las comunidades. Es una estrategia de interacción de la universidad comunidad. Seguidamente algunas citas más destacadas:

(D9 GrupoW: 47) Si, se planificaron visitas de vinculación comunitaria, es de destacar que desde semestres anteriores ven proyecto y ya tienen consolidada la vinculación.

(D9 GrupoW: 49) Aunque planificaron actividades de vinculación, debido a la pandemia no se pudo realizar la visita formal, sin embargo eso no obstaculizó el contacto con los líderes comunitarios y algunos miembros, en este sentido se destaca que parte del criterio para la selección de la comunidad donde se va a trabajar proyecto, es que algunos de los estudiantes tengan algún tipo de vinculación con ella.

(D8 AulaV: 98) En la medida de lo posible buscar la coordinación con instituciones del Estado responsables de la atención jurídica.

(D10 Blog: 38) Si hay actividades donde deben plasmar y demostrar la vinculación comunitaria. En este caso entre las actividades a realizar esta la caracterización comunitaria, el diagnóstico, la determinación del problema y los planes de acción, para cada una de esas fases de la investigación es necesaria la vinculación social, lo que llama la docente inserción social.

Según lo observado se revela que esta interacción se realiza en dos dimensiones: 1) La vinculación de la universidad con la comunidad a través de la UC Proyecto, la cual se realiza siguiendo las técnicas de investigación social para tal fin, y 2) La vinculación de la universidad con la Institucionalidad del poder público, con quien hay que relacionarse en el contexto de la resolución de los problemas objeto de investigación acción con fines de alcanzar la atención jurídica y la transformación social.

La vinculación teoría – práctica es una de las cuestiones más importantes de la Pedagogía, según Álvarez (1985) la teoría ilumina la praxis y actúa sobre ella a través de los conocimientos que ha adquirido a partir de esta misma. Es una relación que permite la construcción de conocimiento integral. Entre las citas observadas tenemos:

(D9 GrupoW: 44) se pide en el ensayo y trabajo escrito se relacione lo teórico con caso de investigación social que se está realizando, es decir se vincule con la realidad social de la comunidad donde están inmersos.

(D8 AulaV: 121) a aprender haciendo (a integrar la práctica a la teoría y la teoría a la práctica, como parte de un proceso dialéctico en la construcción del conocimiento, a la vez que la universidad se vincula a las problemáticas sociojurídicas de las comunidades)

(D8 AulaV: 91) Proyecto socio-jurídico, es el eje transversal del Programa de Formación de Grado en estudios Jurídicos de la UBV, integra todas las Unidades Curriculares en cada uno de los trayectos alrededor de una problemática, necesidad ó conflicto a resolver, propuesto desde las comunidades a apoyado por el PFGEJ.

(D8 AulaV: 93) De esta manera se considera que los proyectos deben ser el eje de acción sociojurídica y las demás Unidades Curriculares se constituirán en tributarias del proyecto.

De la observación revela que esta vinculación se realiza a través de la relación que se da entre: 1) La teoría y la practica desde la enseñanza de “Proyecto”, y 2) Proyecto con las demás unidades curriculares en el contexto de su enseñanza transdisciplinar. De lo analizado se evidencia que Proyecto socio-jurídico, es el eje transversal del Programa de Formación de Grado en estudios Jurídicos de la UBV, integra todas las Unidades Curriculares en cada uno de los trayectos alrededor de una problemática, necesidad ó conflicto a resolver, propuesto desde las comunidades a apoyado por el PFGEJ.

Representación General: Categoría: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira desde la Unidad Hermenéutica: Observación.

Finalmente, luego de realizado el análisis de la categoría: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, a través de la Unidad Hermenéutica: Observación, se presenta a continuación, en la figura 51, la representación general de la categoría, y su relación con sus subcategorías, dimensiones y códigos analizados y relacionados.

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

B) Categorías: conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos

El conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos es una categoría analizada en esta sección, desde las unidades hermenéuticas de las observaciones. El sistema de categoría, es analizado y depurado considerando la saturación de la información, por ello se priorizan sólo las categorías que aportan a su estudio. El sistema elaborado, está integrado por las subcategorías: 1) Conocimiento de la materia, 2) Conocimiento pedagógico general, y 3) Conocimiento de investigación formativa.

Subcategoría: 1.- Conocimiento de la Materia

El conocimiento de la materia es una subcategoría que destaca la necesidad docente de conocer la disciplina que imparte durante su labor de enseñanza. Según Grossman (2005) los profesores que comprenden el mapa más amplio de su materia, que entienden la relación de tópicos o habilidades individuales con tópicos más generales en su campo también pueden ser más efectivos en la enseñanza de sus materias.

En el análisis realizado desde la observación, el conocimiento de la materia que se debe poseer en el contexto del conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, según lo revelado implica en este caso conocer de investigación formativa y de enseñanza del derecho, así como poseer conocimientos sobre las disciplinas que imparte, es decir de investigación y derecho. La subcategoría: conocimiento de la materia, está integrada por las dimensiones: 1) Conocimiento Jurídico, y 2) Conocimiento Investigativo. En la figura 52 se representa esta relación:

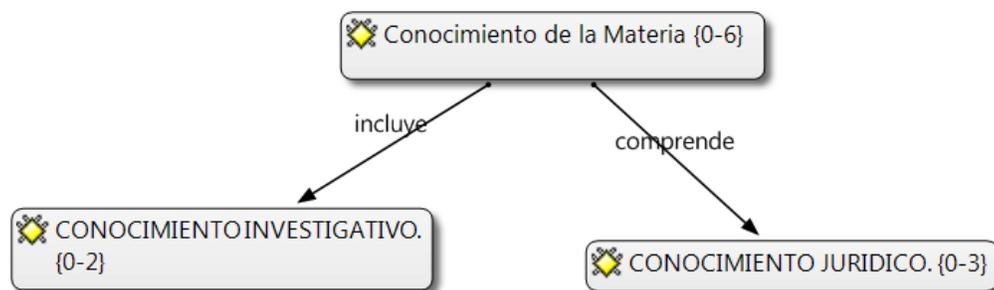


Figura 52. Subcategoría: Conocimiento de la Materia. UH: Observación

1.- Dimensión: Conocimiento Jurídico

El conocimiento de jurídico empleado curricularmente en los procesos de enseñanza, según Vargas (2008) “contiene en sí mismo una inercia positivista heredada del siglo XIX que hace muy difícil, aun para los reformadores, que también han sido socializados en él, escapar a su lógica, contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje”. En este sentido, la enseñanza del derecho mantiene su enfoque tradicional, el cual en muchos casos se presenta a través de su aspecto técnico jurídico, el cual se considera actualmente necesario en muchos de los procesos de formación.

En el estudio realizado emerge el código del conocimiento técnico jurídico. El mismo se considera una concepción de apropiación procedimental del derecho, por tanto es importante que el docente que enseña derecho tenga un conocimiento disciplinar en el área. Según Escalante (2015) con la enseñanza de este tipo conocimiento se forma un abogado capaz de asumir una postura profesional de técnico del derecho y de aplicador de normas de manera técnica, sin embargo este tipo de formación lo limita en cuanto a la posibilidad de comprender la esencia de la justicia y su función en la realidad social. Sin embargo, pese a la posición del autor, en muchos procesos se considera necesario la presencia del conocimiento técnico del derecho. De la observación se evidencia, la enseñanza del conocimiento técnico jurídico del derecho en el contexto de formación de “Proyecto” de la UBV. A Continuación, en la figura 53 se representa la dimensión conocimiento jurídico, su relación con código conocimiento técnico jurídico, y algunas citas de las observaciones más destacadas:

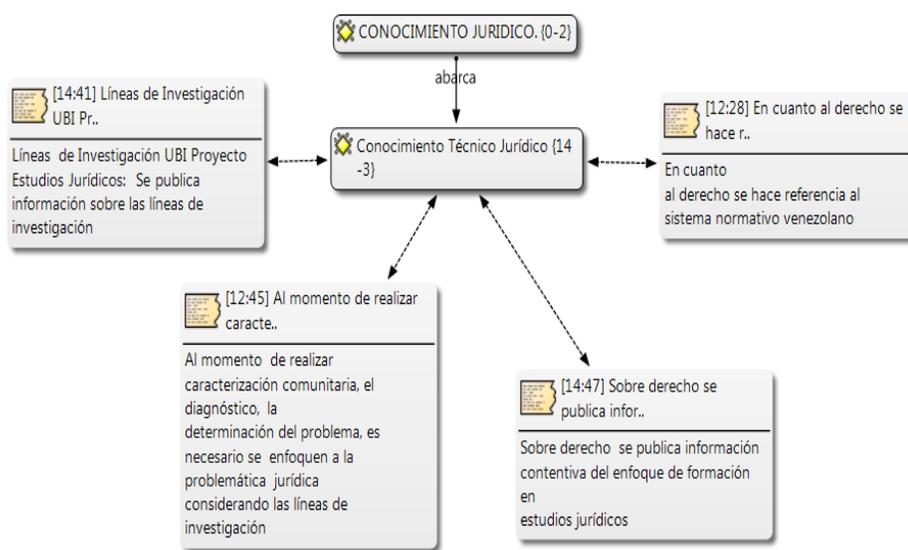


Figura 53. Dimensión: Conocimiento Jurídico. UH: Observación

2.- Dimensión: Conocimiento Investigativo

El conocimiento investigativo en el contexto conocimiento pedagógico de la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, es un aspecto teórico práctico fundamental que debe dominar el docente. En este sentido Alarcón (2017,) establece

Es equivocado orientando la formación básicamente a lo disciplina, si lo que se busca incrementar e incentivar el componente investigativo los docentes deben estar formados en investigación y debe haber una política investigativa institucional contrario a lo que ha pasado que los docentes se han formado en investigación de manera empírica en donde cada uno investiga sin un línea común. Esto se da debido a que con el devenir del tiempo la metodología de la enseñanza del derecho ha cambiado de una donde poco se necesitaba la investigación a una donde se hace necesaria la utilización de los métodos de investigación para poder llegar al conocimiento (p. 169)

El conocimiento investigativo, es la segunda dimensión de la sub-categoría conocimiento de la materia, y está relacionada con el código: **Técnica Investigativa**. La Técnica Investigativa comprende ese proceso metodológico que implica conocer desde la investigación social. De las observaciones se revela que los docentes conocen y enseñan métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de la investigación social con una clara visión transformadora de la realidad. Seguidamente en la figura 54, se representa la dimensión, su relación con el código y algunos extractos seleccionados:

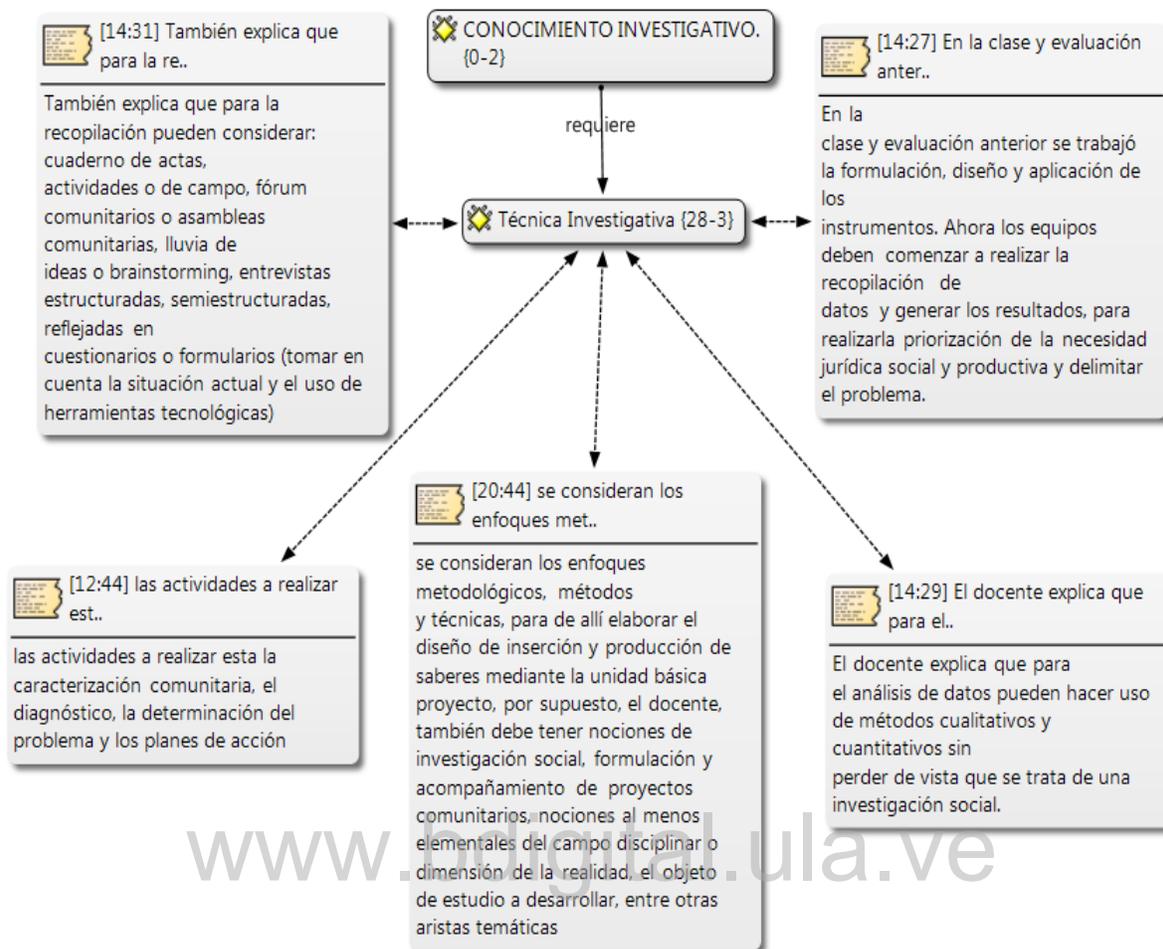


Figura 54. Dimensión: Conocimiento Investigativo. UH: Observación

Subcategoría: 2.- Conocimiento Pedagógico General

Lo pedagógico es un componente relacionado con los procesos de formación. Para Shulman (2005) la enseñanza “se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse” (p. 17). Esta visión de pedagógica de la enseñanza, se presenta según el autor como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

La Subcategoría el Conocimiento Pedagógico General es estudiada desde el análisis de la unidad hermenéutica de la observación, a través de las dimensiones: 1) Conocimiento Pedagógico, 2) Inicio de Clase, y 2) Desarrollo de la Clase. Cada una de estas dimensiones está vinculada a los códigos emergentes, los cuales revelan la visión del conocimiento pedagógico

como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión. Seguidamente en figura 55, se representación de la subcategoría conocimiento pedagógico general.

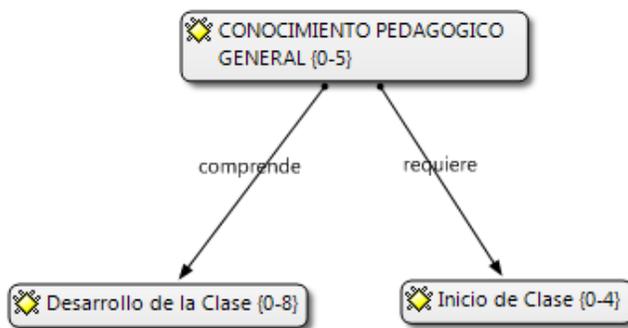


Figura 55. Subcategoría: Conocimiento Pedagógico General. UH: Observación

1.- Dimensión: Inicio de Clase

El Inicio de Clase está marcado según Perafán (2005), por el pensamiento docente. El autor considera que el profesor tiene una serie de pensamientos y conocimientos los cuales manifiestan desde cuando el mismo momento cuando planifica, durante la realización del proceso que establece en su acción cotidiana en el aula hay teorías y creencias implícitas y explícitas, la cuales se convierten en rutinas normales de su actuación. Esta acción cotidiana, y rutinas vienen acompañas de la planificación, orientaciones y acciones académicas.

El Inicio de Clase como dimensión de estudio, es analizada desde las observaciones, emergiendo el código Orientaciones Académicas en el contexto del inicio de la clase, razón por la cual se considera forma parte de ese conocimiento pedagógico general. La orientación académica o para el aprendizaje, constituye, según Parras (2009), una de las áreas fundamentales de orientación; la misma estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje, refiriéndose a temas como hábitos y técnicas de estudio, las habilidades y las estrategias de aprendizaje así como a las dificultades en este proceso.

De los datos analizados se devela que aún y cuando la observación se dio desde la virtualidad, está presente la orientación académica y hay acceso a ellas. Se revela que entre las orientaciones académicas impartidas, encontramos: bienvenida académica, presentación de la unidad curricular, presentación del aula virtual, presentación del grupo de whatsapp, indicaciones sobre el uso de correo, e incluso indicaciones sobre la planificación docente y el plan de

evaluación. En la figura 56, se representa la dimensión inicio de clase, su relación con el código orientaciones académicas, y algunas de sus citas sustraídas para el análisis:

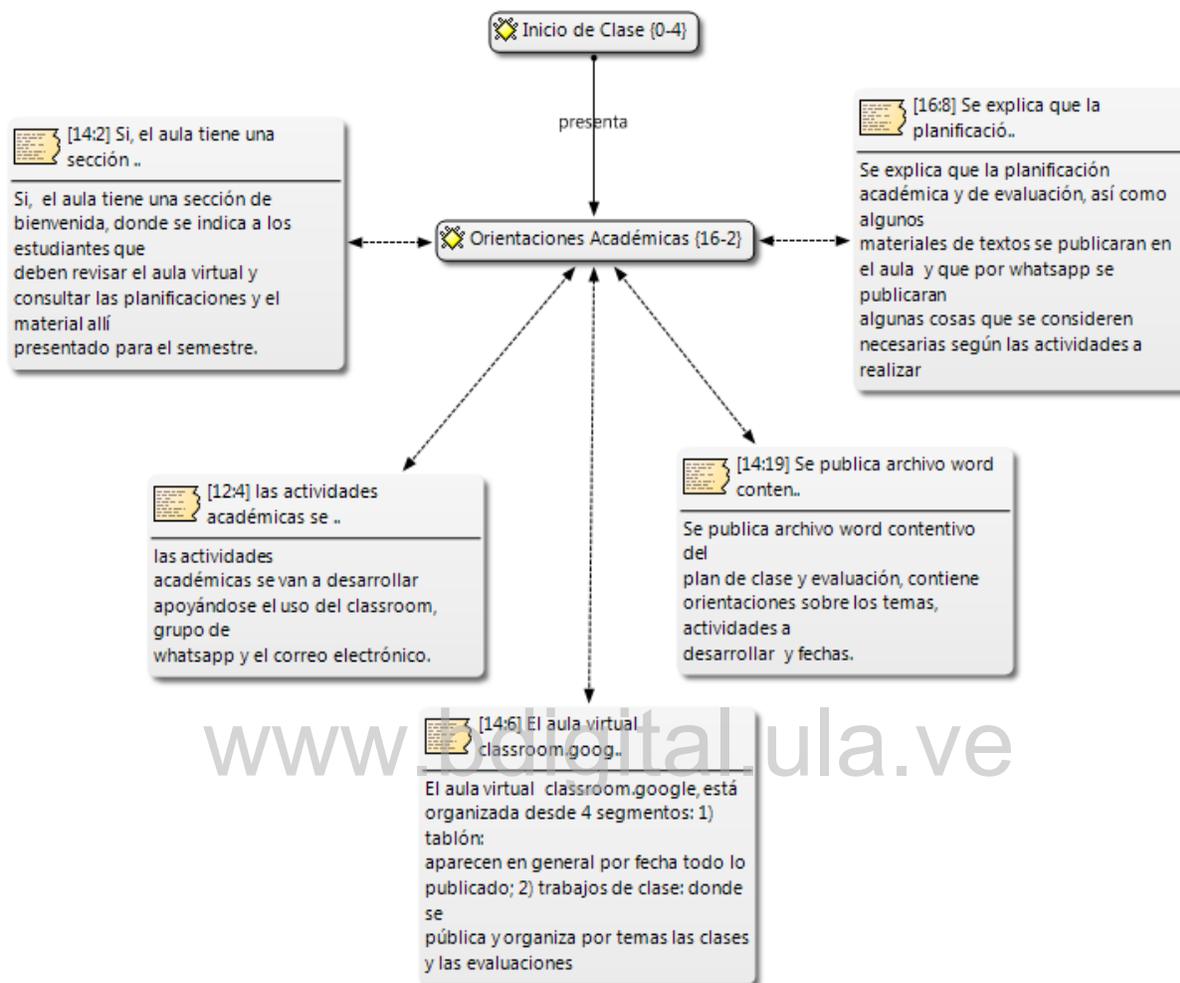


Figura 56. Dimensión: Inicio de la Clase. UH: Observación

2.- Dimensión: Desarrollo de la Clase

El desarrollo de clase para Litwin (1997), es “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p.97). Es ese proceso de enseñanza empleado por el docente para desarrollar los contenidos programáticos, y valorar su práctica. Según el autor, el desarrollo de clase implica la interacción que se realiza entre los profesores y alumnos durante el desarrollo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, se refiere a las estrategias de mediación que utiliza el docente con el alumno para el desarrollo de los contenidos programáticos, de manera que permitan la construcción de conocimiento y por ende la valoración del aprendizaje.

El desarrollo de la clase como parte de la dimensión de la sub-categoría conocimiento pedagógico general, está relacionado con las estrategias de evaluación, Castillo y Cabrerizo (2008), consideran la evaluación: “como uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 8), la misma consiste en un proceso para determinar los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumno durante el desarrollo de las actividades docentes.

El cómo se determina el aprendizaje hace referencia a las estrategias de evaluación, según Díaz et al (2002) las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (p.16). Las estrategias de evaluación se corresponde con el ¿cómo evaluar?. En este caso es un código emergente de análisis vinculado a la dimensión desarrollo de clase, por ende se refiere a la valoración del aprendizaje de la investigación formativa en el aula.

Del análisis de las observaciones se evidencia el empleo de los siguientes recursos con fines de evaluación: lluvias de ideas, foros, debates, investigación documental, glosario, exposición, ensayos, avances de investigación, elaboración de informes investigativos y finalmente todo debe incidir en la elaboración del trabajo especial de grado. A continuación en la figura 57, se representa la dimensión desarrollo de la clase, su relación con el código emergente estrategias de evaluación y de sus extractos más relevantes.

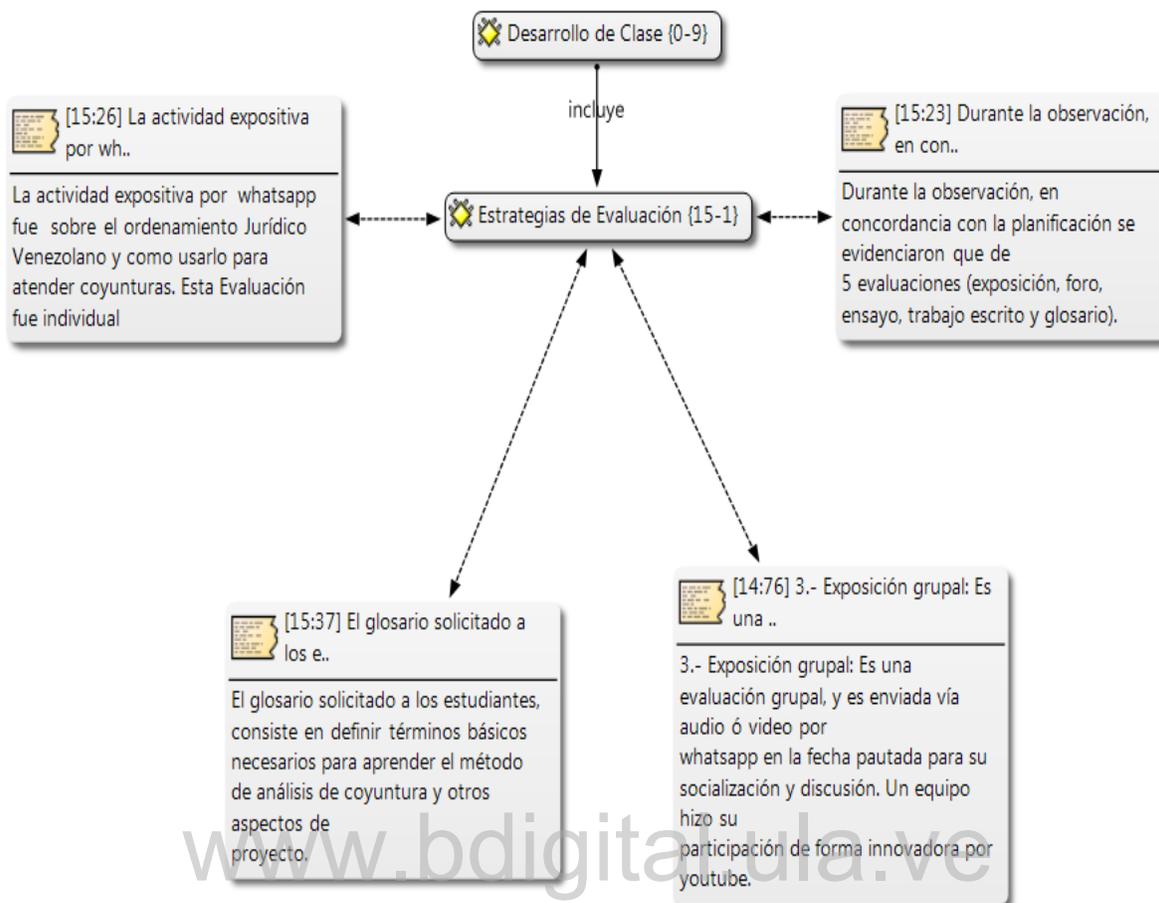


Figura 57. Dimensión: Desarrollo de la Clase. UH: Observación

Subcategoría: 3.- Conocimiento de Investigación Formativa

La investigación formativa, es un proceso teórico metodológico que debe manejar el docente con fines de enseñanza. Para Sánchez (2017) en la investigación formativa el docente propicia que los alumnos apliquen sus conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos vinculados con el tema de investigación, para posteriormente sistematizar en sus informes los resultados del trabajo que comprenden: el marco conceptual, el método y diseño empleados, la muestra o participante, sus registros de observación, la aplicación de un instrumento, el análisis cuantitativo o cualitativo de la información y la presentación de un informe de sus resultados obtenidos.

La subcategoría conocimiento de investigación formativa, es analizada desde las observaciones, de su estudio destaca la dimensión: Concepción de Investigación Formativa, la

cual se estudia en esta sección desde el contexto del conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios Jurídicos.

1.- Dimensión: Concepción de Investigación Formativa

La concepción de **investigación formativa**, según lo analizado desde la observación busca que cada estudiante, docentes y comunidad se constituyan en investigadores sociales con visión transformadora. El Proyecto socio-jurídico se presenta como el vehículo que permite a la UBV hacer presencia en las realidades socio-jurídicas de los sectores populares, asumiendo la premisa de que la universidad pública debe obedecer a los requerimientos y necesidades de la sociedad, como una manera democrática de construir colectivamente conocimiento.

También devela la observación que la investigación formativa orienta a que el aprendizaje por Proyecto tenga un enfoque integral y metodológico basado en los principios de aprender a aprender (teniendo claro que tanto docentes, estudiantes y comunidades, deben estar abiertas a nuevas interpretaciones) a aprender haciendo (a integrar la práctica a la teoría y la teoría a la práctica, como parte de un proceso dialéctico en la construcción del conocimiento, a la vez que la universidad se vincula a las problemáticas socio jurídicas de las comunidades) y a aprender en colectivo (romper con la idea y los valores individualistas, de la construcción y apropiación del conocimiento).

A continuación, en la figura 58 representación gráfica de la dimensión, su relación con el código y citas más destacadas:

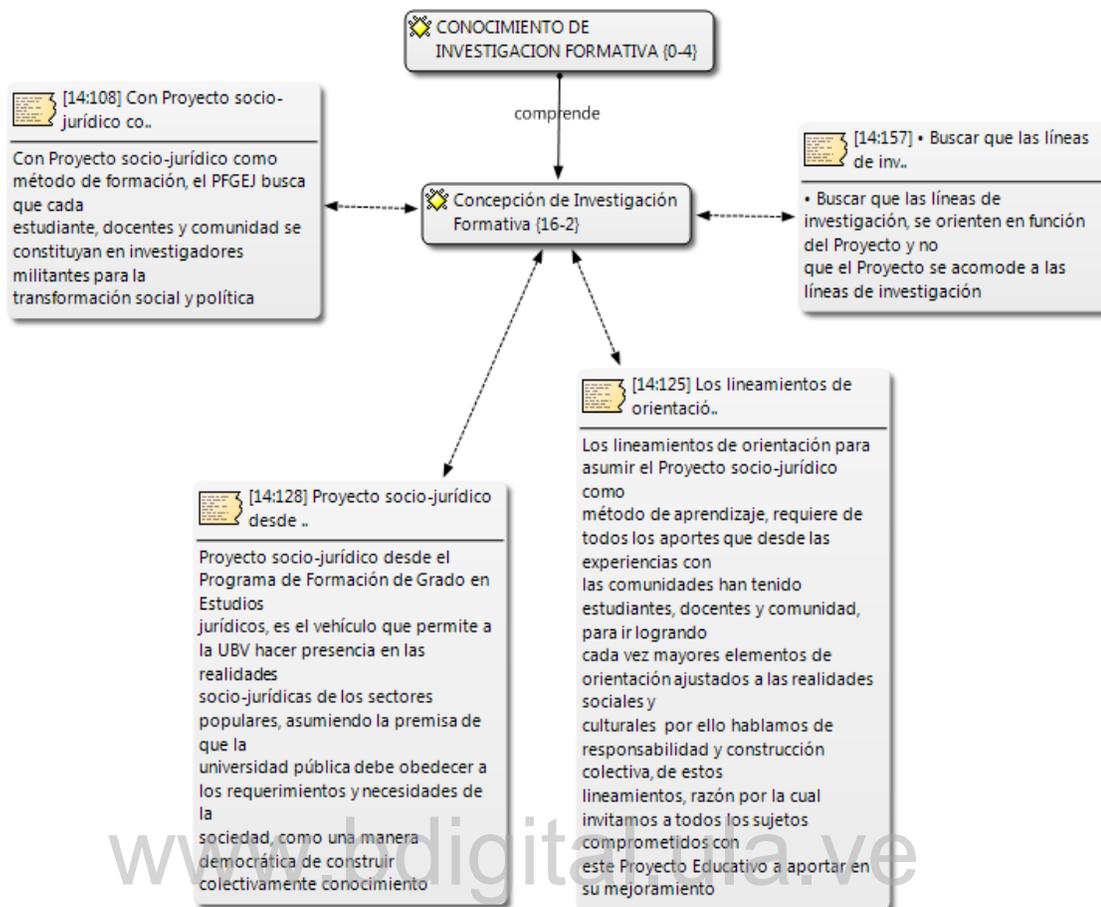


Figura 58. Sub. Categoría: Conocimiento de Investigación Formativa y su relación con su dimensión: Concepción de Investigación Formativa

Representación General de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos, desde la Unidad Hermenéutica: Observación.

Finalmente, luego de realizado el análisis de la categoría: Conocimiento Pedagógico de la Investigación Formativa para la Enseñanza de los Estudios Jurídicos, a través de la Unidad Hermenéutica: Entrevista, se presenta a continuación, en la figura 59, la representación general de la categoría, y su relación con sus subcategorías, dimensiones y códigos analizados y relacionados.

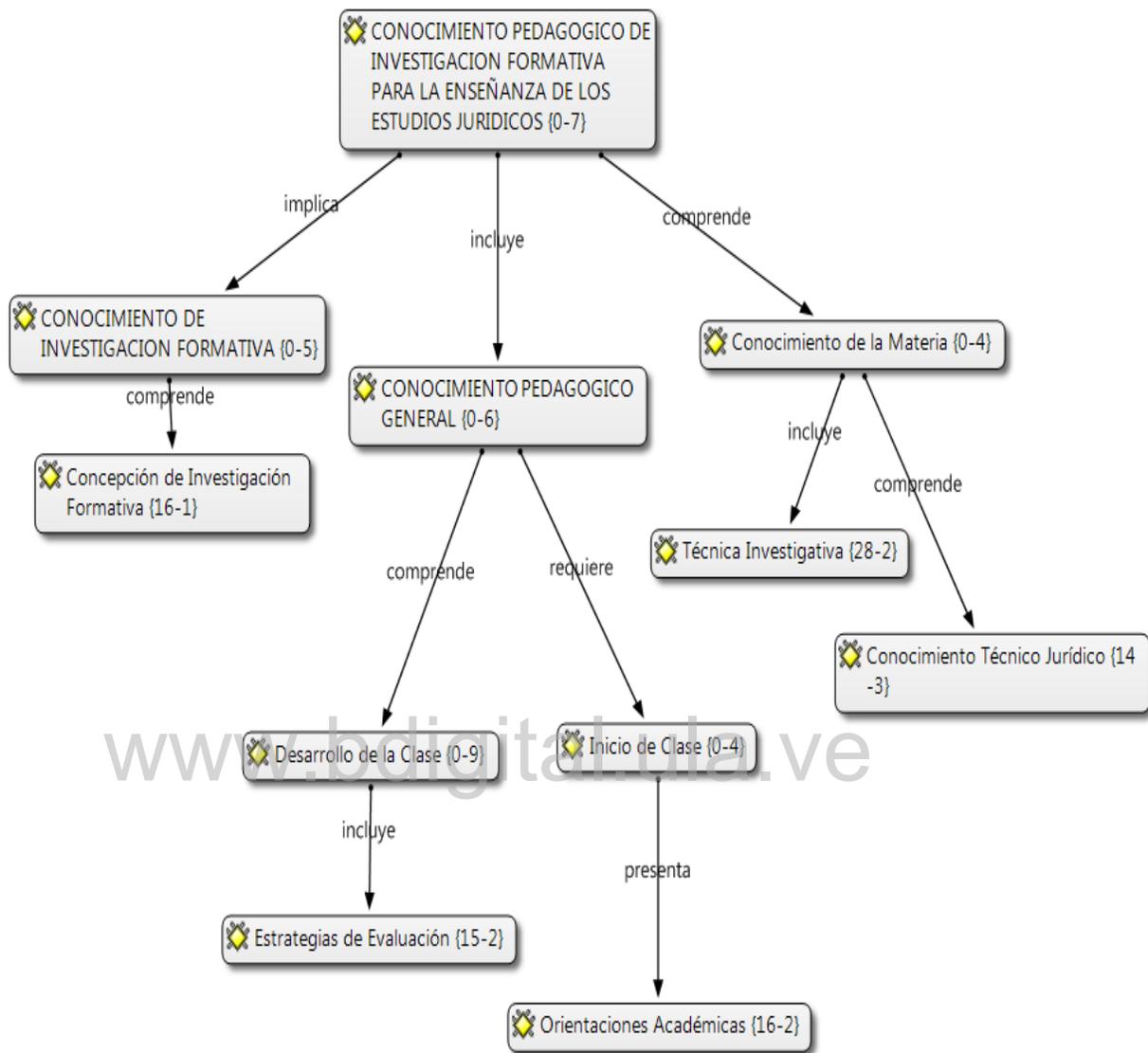


Figura 59. Subcategoría: “Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos”. UH: Observaciones

SINTESIS DEL ANÁLISIS DE LAS CATEGORIAS

El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira

El profesor universitario es un profesional que presta un servicio en la universidad para cumplir funciones en los ámbitos de la docencia, investigación y extensión. Se le considera también como un intelectual envuelto en la creación y difusión de saberes, su labor trasciende la transmisión o repetición de informaciones suministradas en los espacios educativos. Del estudio realizado durante proceso de investigación se entiende que el Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, es aquel profesional que desempeña la docencia universitaria en el PFGEJ de la UBV Táchira, y desarrolla la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos. A continuación, en la figura 60, diagrama representativo de la visión del docente de proyecto.

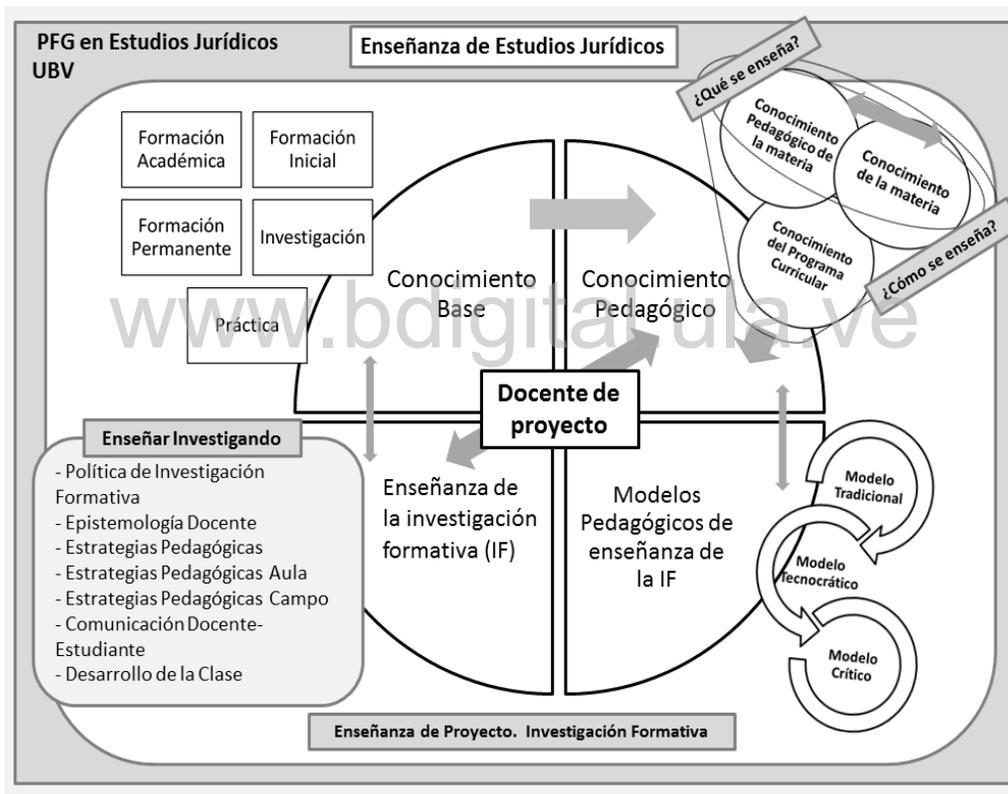


Figura 60. Diagrama: El Docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira

Según el cuadro anterior, el docente de proyecto se concibe como un profesional de la enseñanza, que partiendo de un conocimiento base asume el rol docente y comienza su proceso de construcción de conocimiento pedagógico, el cual se va cimentando con el apoyo de la formación permanente y la investigación. En el estudio se evidenció que para iniciar la labor del

docente universitario, el profesor de proyecto debe contar con un conocimiento base en materia de jurídica y de investigación que le sustente la idoneidad y las competencias teóricas cognitivas en su condición de formador.

Así mismo, se devela que el conocimiento base de ese docente, emana de la formación académica formal de pregrado y de postgrado, en este sentido se destaca en el estudio, que no todos los docentes de proyecto de PFGEJ de la UBV, tienen la formación en lo que respecta a la materia jurídica, de hecho sólo uno (01) de los docentes que participaron en el estudio es abogado; y no poseen formación en materia de investigación social. Esta realidad constituye una necesidad de formación en los docentes, la cual se convierte en una limitante de su labor educativa.

En lo que concierne a la formación docente, se pudo evidenciar que sólo algunos de los docentes al ingresar a la universidad recibieron cursos de formación previa sobre la concepción filosófica y pedagógica de la universidad, y sobre proyecto. El proceso de inducción, de acuerdo a lo planteado por Rumbos (2009) “facilita la inserción en el medio universitario y se les proporcionan los elementos para que particularice su acción docente, investigación y extensión, dentro del ámbito donde le corresponde actuar” (p. 256). El hecho de que no todos los docentes de proyecto del PFGEJ de la UBV reciban la debida inducción previa, se convierte en una debilidad docente, por tanto es importante la formación de profesores para conocer acerca de la estrategia didáctica que utilizan en el desarrollo de estos estudios, como es la investigación formativa.

En cuanto la formación permanente, es concebida por Díaz (2003) como el proceso constante de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. Se trata de una formación continua, que se lleva a cabo a lo largo de la labor docente. La formación docente se refiere a los procesos de formación permanentes que ofrece la institución para la mejora profesional del docente. En el caso de estudio, esta formación es promovida de manera informal y no escolarizada, es decir sin que medie política institucionalizada alguna, lo que se convierte en una debilidad de conocimiento especializado de investigación formativa.

La evaluación y la formación docente son parte del desarrollo profesoral y deben caminar de la mano, en aras de garantizar un mejor docente. En este sentido, Rupérez (2015) plantea la importancia de la evaluación como parte de la formación continua del docente especialista, para

lograr hacer un seguimiento al conocimiento docente, que permita determinar los conocimientos adquiridos que posee y aquellos de los cuales carece y amerita formación. En el caso de los profesores de proyecto, luego de su ingreso a la UBV, son acompañados académicamente por la coordinación del programa, a través de la cual se realizan: charlas, foros, encuentros investigación, encuentros docentes, y socialización de materiales, sin embargo se destaca la necesidad de que la institución asuma la formación permanente de los docentes de manera más formal, a fin de poder desarrollar políticas orientadas a la renovación pedagógica, la innovación e investigación como parte de ese proceso de formación.

Respecto la investigación como parte del conocimiento base del docente, los entrevistados reconocen su contribución para realizar una mejor labor como profesores vinculando la teoría con la práctica en el desarrollo de los contenidos de la unidad básica proyecto: así mismo también resaltan la importancia de la experiencia investigativa, adquirida mediante el intercambio de vivencias y la publicación en revistas científicas, como fuentes de ese conocimiento base.

Ahora bien, en cuanto el conocimiento pedagógico de los profesores de “proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira, este se relaciona con el qué y cómo se enseña. El qué se enseña, se refiere al conocimiento de la materia, el cual está integrado por ese saber relacionado con el área que se desarrolla académicamente, es decir en caso de proyecto, comprende una mixtura entre el conocimiento jurídico y el de investigación social como aspectos de la enseñanza; en lo que concierne al cómo se enseña amerita conocer sobre investigación formativa como estrategia de enseñanza orientada a enseñar investigando y su concepción curricular.

También se evidencian los modelos de enseñar, los cuales revelan en la práctica pedagógica un eclecticismo que incluye aspectos del modelo tradicional, el tecnocrático y el crítico. Así mismo establecen los aspectos pedagógicos específicos de la investigación formativa como una estrategia didáctica, además de cómo se crea el conocimiento, a través de las clases, trabajos, discusiones e investigaciones las cuales deben ser empleadas durante la vinculación comunitaria y contextualizada de las actividades formativas.

La enseñanza de la investigación formativa como unidad específica, es un poco más compleja, pues supera los conceptos generales del enseñar a investigar desarrollando el ejercicio investigativo, y asume el reto de contribuir a una enseñanza de investigación desde la acción social, práctica, formativa y transformadora. Para el docente de proyecto de la UBV Táchira, es

importante que esta enseñanza cuente con una política en investigación formativa institucionalizada que permita: orientar y acompañar esa función académica; promover una planificación integral y conjunta con los demás profesores en cada inicio de tramo; y contar con un espacio de socialización docente durante el semestre (consejos de sección).

En el contexto de enseñanza de la UBV Táchira, como políticas de investigación formativa se mencionan los proyectos territorializados, los cuales van más allá de la concepción disciplinar de enseñanza de los estudios jurídicos, e invitan a los demás programas de formación a converger en sus experiencias de investigación formativa en una misma demarcación territorial, donde incluso puedan desde la investigación abordar un problema social no solo desde el derecho sino desde las demás áreas de formación que promueve la universidad, las cuales en el presente caso son gestión ambiental, gestión social para el desarrollo local, y estudios políticos.

Respecto a la epistemología, la misma se relaciona con todas aquellas las concepciones que influyen en el proceso de construcción de conocimiento y en los procesos de enseñanza. La realidad observada refleja que la epistemología del docente es contradictoria, pues evidencio docentes con carencia de conocimiento en derecho e investigación, lo que conlleva a ser un autodidacta caracterizado por el tradicionalismo, que busca y transmite los contenidos apoyado en lo que consigue en internet, o de lo que aprendió en sus formación inicial, lo que es opuesto al enfoque del PFGEJ de la UBV, que esta delineado por unos postulados desde el enfoque crítico. De ahí la importancia epistémica del conocimiento en investigación formativa, el cual debe vincularse con los postulados del paradigma crítico.

La comunicación docente - estudiante es otro aspecto de la enseñanza de la investigación formativa señalado por los docentes. Para ellos la comunicación debe ser permanente y empleada como herramienta para acompañar lo académico y humanizar la labor educativa. En el proceso de interacción entre los participantes del hecho educativo se observa que la misma se caracteriza por ser amistosa y cordial, realizarse de forma presencial o virtual. Aunado a lo anterior, se infiere que la comunicación es un aspecto muy importante en el proceso de vinculación comunitaria y por ende en la investigación social en que se desarrolla la enseñanza de los estudios jurídicos. La buena comunicación entre los estudiantes y la comunidad garantizan el éxito del desarrollo de todo el proceso de investigación.

En cuanto el desarrollo de las clases, el docente debe considerar aspectos básicos tales como: la presentación, organización de la clase, la práctica reflexiva y protagónica, las cuales

son orientadas desde la planificación. Finalmente, podemos señalar que el docente de proyecto debe asumir su condición, considerando su especialidad en materia de enseñanza de los estudios jurídicos y de investigación formativa. La institución debe implementar procesos de formación permanente orientada a subsanar las deficiencias de los profesores en este ámbito del conocimiento pedagógico.

En este orden de ideas, a partir de las entrevistas y de las observaciones realizadas, como síntesis del análisis, y en respuesta al primer objetivo de la investigación, se puede establecer que además de las habilidades antes mencionadas, el docente que enseña proyecto posee un conocimiento pedagógico caracterizado por una serie de conocimientos que integra: un conocimiento base, un conocimiento pedagógico de la materia, conocimiento pedagógico curricular, conocimientos sobre los modelos pedagógicos de enseñanza, y conocimientos de enseñanza de investigación formativa.

En cuanto al conocimiento base, éste viene principalmente de su experiencia como estudiante durante su proceso de formación en pregrado, lo que lo lleva a reproducir los métodos y estrategias de enseñanza a través de los cuales él fue formado, lo cual implican una práctica tradicional reproductora de la información, que es fortalecida con su experiencia en el aula y los procesos de formación que asume en sus estudios de postgrado y cursos que imparte la universidad.

En cuanto el conocimiento pedagógico de la materia, es una de las mayores contradicciones pedagógicas que debe enfrentar el docente de proyecto, pues siendo profesionales graduados en educación, derecho, ingeniería de sistema y politología, deben asumir la enseñanza del derecho desde la investigación social. Esto conlleva a carencias del saber que enseña, es decir carencia de conocimiento en materia de estudios jurídicos y de investigación social. Esta necesidad de formación, es reconocida por el docente quien manifiesta que procura autoformarse en dichas áreas mediante lecturas. En este caso, aunque es importante la voluntad del docente en formarse, es insuficiente para cubrir las carencias de conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico de la materia, por lo cual se hace indispensable que la universidad asuma procesos de formación permanente relacionados con esos conocimientos.

Respecto al conocimiento curricular, está caracterizado por ser netamente teórico, y la realidad no responde a sus postulados. En este sentido, los profesores entienden que se enseña desde la investigación, pero no la reconocen como estrategia pedagógica de enseñanza, ni se

desarrolla conforme a sus postulados. De este modo, no se da en la práctica la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares, ya que en la realidad, es el docente de proyecto quien asume el proceso de formación, y no existe política académica institucional que promueva, oriente o supervise la vinculación curricular de proyecto con otras unidades curriculares. Lo mismo sucede con la vinculación teórica práctica, pues el docente no alcanza a desarrollar la praxis teórica de los estudios jurídicos, e incluso en algunas ocasiones la misma investigación se queda en enfoques teóricos que no son vinculados a la realidad o sólo se plasman en el papel, sin lograr incidencia social.

En cuanto los conocimientos sobre los modelos pedagógicos de enseñanza, los procesos de enseñanza de proyecto vinculan los modelos: tradicional, tecnocrático y crítico. En este contexto, la realidad más compleja es aquella que debe asumir el docente desde el modelo crítico. En este caso los postulados del modelo crítico, son identificados por el docente, incorporando en su discurso la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, el pensamiento complejo, el análisis crítico, la transformación social entre otros, sin embargo también expresan que es importante que todo eso se haga en realidad, develando su carencia en la práctica y destacando la importancia de la universidad en todos estos procesos como veedora de la formación docente y ente de vinculación universidad comunidad.

Finalmente, en cuanto al conocimiento pedagógico que orienta la enseñanza de investigación formativa, los docentes reconocen que en el contenido curricular de proyecto, se presentan orientaciones sobre su desarrollo pedagógico, sin embargo reconocen son insuficientes, deben ser ampliadas, y además complementadas con políticas académicas que acompañen esas orientaciones, e incluso se logre un intercambio de experiencias docentes sobre las estrategias empleadas durante su desarrollo. En este sentido, este tema conocimiento pedagógico de investigación formativa, debe ser asumido desde la formación permanente por la universidad y de ser posible incorporada como línea de investigación dentro de la universidad.

Ahora bien, esta caracterización del conocimiento pedagógico del docente de proyecto, viene acompañada con una develación sobre el ideal del conocimiento pedagógico planteados por ellos mismos, quienes identifican como características especiales, que el docente: deba ser capaz de manejar situaciones sociales y conocer estrategias, que le permitan entender al ser social individual y colectivo; debe ser un docente integral, con conocimientos sobre procesos y estrategias pedagógicas y metodologías de investigación social; debe saber sobre modelos y

corrientes pedagógicas que traen consigo la posibilidad de transformación social, los principios de la educación liberadora y la pedagogía crítica; debe impulsar la participación del estudiante y comunidad, tomando en cuenta sus experiencias y combinándolos con las teorías, que permitan sistematizarlas y construir nuevos saberes.

El Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa

El conocimiento pedagógico del docente de proyecto del PFGEJ, está relacionado con el contenido de la materia y la práctica de enseñanza. El contenido de la materia de enseñanza de proyecto integra el conocimiento investigativo y conocimiento de estudios jurídicos; así como la práctica de enseñanza el conocimiento pedagógico general y el conocimiento curricular, el cual incluye los postulados de la UBV, los del PFGEJ y los del programa de proyecto.

En este estudio, el conocimiento jurídico como parte del conocimiento pedagógico, debe ser contextualizado en tiempo y espacio, sobre este punto explica Velásquez (2018) que el derecho es concebido como una creación histórica y cultural. En el estudio y la enseñanza de los estudios jurídicos también debe considerar: el conocimiento técnico-jurídico, y la epistemología del derecho. La epistemología del derecho es una de las carencias docentes, por lo que es una necesidad, conocer de derecho, sus enfoques y asumir una posición epistemológica crítica con visión de justicia social y transformación de la realidad. Respecto el conocimiento investigativo, se debe entender sobre: la investigación social, el método hermenéutico jurídico, el método dialéctico y la concepción transformadora.

El Conocimiento Pedagógico en general de acuerdo a lo estudiado comprende aquel saber que permite organizar las actividades del proceso de enseñanza, en especial las orientadas al inicio y el desarrollo de clase. El primero incluye una planificación docente, unas orientaciones académicas y una presentación y organización de clase; y el segundo considera: unas estrategias pedagógicas: aula, y unos ámbitos de evaluación. La planificación docente es una guía de orientación que los docentes las realizan para el desarrollo académico. Los hallazgos apuntan que en el caso de la enseñanza de proyecto la planificación debe integrar las actividades del aula y las actividades de campo a realizar en la comunidad como parte de la investigación formativa, también debe considerar la evaluación en ambos escenarios. Los docentes identifican como recursos de enseñanza en proyecto: círculos de discusión, debates, conversatorios, foros,

discursos, metáforas, refranes, narrativa, relatos, lluvia de ideas, uso de preguntas, la descripción oral, todos estos con la finalidad de promover la lectura reflexiva y análisis crítico.

En sus planificaciones consideran la evaluación a través de los siguientes recursos: lluvias de ideas, foros, debates, investigación documental, glosario, exposición, ensayos, avances de investigación, elaboración de informes investigativos y todo debe incidir en la elaboración del trabajo especial de grado.

En el diseño curricular, se describe la perspectiva filosófico-pedagógica de la unidad básica integradora proyecto en el PFGEJ de la UBV, el mismo es orientada desde la pedagogía crítica y emancipadora, con un enfoque humanista, multidisciplinario de índole participativa, orientada a generar procesos que contribuyan a la transformación social y al mejoramiento de las calidades de vida de los sectores más desprotegidos. Este conocimiento también implica para los docentes saber de: los métodos de investigación, las líneas de investigación, la vinculación curricular, la transdisciplinariedad, la vinculación universitaria, y perspectivas de desarrollo.

Ahora bien, reflexionando sobre el segundo objetivo de la investigación, se puede establecer que el conocimiento de investigación formativa, desde las concepciones docentes, se refiere a la idea de enseñar investigando, el proceso metodológico de construcción de conocimiento que ella implica, y los enfoques de investigación social. Los fundamentos de este conocimiento están establecidos en el currículo de la UBI Proyecto, sin embargo, se percibe que el docente los desconoce teóricamente y esa temática no ha sido objeto de formación institucional.

De acuerdo a las observaciones, una parte importante de este tipo de conocimiento está contemplado en los documentos que establecen la concepción curricular de proyecto, en los cuales hace referencia a la investigación formativa como estrategia de enseñanza de los estudios jurídicos, sin embargo, se observa que gran parte de los docentes manifiestan no conocer la investigación formativa como estrategia pedagógica lo que revela carencias y limitaciones de formación especializada en esa área, incluso se revela una necesidad de formación en materia de conocimiento curricular de proyecto del PFGEJ de la UBV.

Teóricamente, el docente incorpora en su discurso, el ideal de la transformación social y el pensamiento crítico desde proyecto, como parte del conocimiento que posee. Lo reconoce como un ideal, pero en la práctica existen muchas complejidades y cosas sin resolver, entre ellas se evidencia la realidad de los docentes de proyecto, quienes enseñan investigando, desconocen de investigación social, y no son investigadores. Aunado a lo complejo de la diversidad

metodológica que se emplea desde proyecto, la cual aborda como métodos: la IAP, el análisis de coyuntura, la hermenéutica jurídica, y la sistematización de experiencias, más los enfoques epistémicos contextualizado a la enseñanza del derecho.

Por lo antes expuesto, podemos establecer que las concepciones docentes sobre conocimiento de investigación formativa son limitadas a un aspecto teórico sustentado en la información establecida en el programa curricular, y tertulias o reuniones docentes informales que no producen ningún tipo de información teórica seria, ni produce textos referenciales. Todo ello revela la necesidad institucional, en la construcción de materiales formativos y planes de formación docente orientados a la construcción de dicho conocimiento. La necesidad de construcción de conocimiento docente sobre investigación formativa, en el contexto del PFGEJ de la UBV, es imprescindible para mejorar la comprensión teórica y la práctica de los docentes de proyecto.

Lo relacionado con las estrategias - campo es una de las operaciones fundamentales en todo proceso de investigación social y también forma parte del conocimiento de investigación formativa. El objetivo principal de toda estrategia de campo es realizar y valorar el trabajo de campo que responda eficazmente a los objetivos de la investigación y que ofrezca las condiciones óptimas para su ejecución. Este tipo de estrategia se refiere a la fase de la investigación socio jurídico. Desde la percepción docente se establecen las siguientes estrategias de campo: visita comunitaria, conversatorios, entrevistas, asambleas, reuniones comunitarias, y dinámicas de integración en las cuales participan estudiantes y comunidad. En lo referente a las estrategias de la investigación social, mencionan los docentes: el cuaderno de actas, actividades o de campo, fórum comunitarios o asambleas comunitarias, lluvia de ideas o brainstorming, entrevistas estructuradas, semiestructuradas, reflejadas en cuestionarios o formularios (tomar en cuenta la situación actual y el uso de herramientas tecnológicas).

En cuanto la investigación formativa, como estrategia pedagógica, debe ser asumida por el estudiante como un aprendizaje autónomo, para ello se requiere darle a conocer las pautas de esta estrategia didáctica, a fin de que desarrollen capacidades de investigación, observación, descripción, comparación, interpretación, análisis y pensamiento crítico, en el contexto de la investigación social. La investigación formativa, hace que el estudiante construya su aprendizaje investigando e interactuando en ambientes reales, en contraposición a la forma tradicional de aprendizaje en los estudios de derecho que se basa en la memorización y evocación.

La investigación formativa como estrategia pedagógica consiste en enseñar investigando, de manera que el alumno aprenda de manera participativa en su proceso de investigación, ahora bien si los profesores tienen carencia de conocimiento investigativo, continúa esto siendo un problema, se desvirtúa en el plano filosófico y pedagógico la investigación formativa, distorsionado el modelo educativo que se propone la institución de formar ciudadanos preparados para contribuir desde lo social.

Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos

Constituye un punto análisis importante en el presente trabajo, lo referido al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, el cual integral el conocimiento pedagógico + el conocimiento de investigación formativa, el primero comprende el conocimiento pedagógico de la materia (investigación social y estudios jurídicos), el conocimiento pedagógico general (conocimiento pedagógico con sustento orientador para el inicio de clase y desarrollo de clase), y el conocimiento curricular (concepción curricular marcada con enfoque crítico), y el segundo abarca el conocimiento de investigación formativa y el conocimiento pedagógico de investigación formativa.

El conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos que posee el docente de proyecto, debe ir orientado a saber de: la materia que enseña, el cual en este caso son los estudios jurídicos; tener un pedagógico general; de investigación formativa, el cual implica dominar técnicas, metodologías y enfoques de investigación social; y finalmente el conocimiento pedagógico de investigación formativa como estrategias de enseñanza.

La realidad práctica convierte al docente de proyecto, en un profesor que imparte una asignatura en la cual se integran el conocimiento pedagógico y la investigación formativa, en los espacios de enseñanza de los estudios jurídicos, lo que implica la formación del abogado desde y con la investigación contextualizada, con una diversidad metodológica que comprende la investigación acción, el análisis de coyuntura y la hermética jurídica.

El conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de estudios jurídicos, es un componente que debe tener el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, y se refiere al conocimiento pedagógico necesario para enseñar desde la estrategia de investigación formativa, este se relaciona con el qué y cómo se enseña.

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La triangulación de la información para La Torre, Del Rincón y Arnal (1997) es una estrategia utilizada para indagar sobre la credibilidad de los hallazgos encontrados. Según los planteamientos de Buendía, Gutiérrez, González y Pegalajar (1999) la triangulación consiste en documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista, de esta manera se determinan las incongruencias o la convergencia entre los datos obtenidos por distintas fuentes como pueden ser de datos, metodologías, tiempo, investigadores.

La recolección de los datos fue realizado considerando las dimensiones de: 1) Triangulación de Técnicas: Se analiza información obtenida de las la entrevista, las notas de la observación y los referentes teóricos; 2) Triangulación de Informantes: En la entrevista se consideran 3 tipos de fuentes de información (Coordinador académico, coordinador de proyecto y profesores); y 3 Triangulación de fuentes en la Observación, por cuanto en el contexto de la educación virtual, se terminan recopilando datos del aula virtual, whatsapp y del blogspot.

El proceso de triangulación de ambas categorías, es realizado considerando los referentes teóricos vinculados a las unidades de análisis y las unidades hermenéuticas de las entrevistas y las notas de observación. Para facilitar el proceso de cotejo, se realiza tabla de triangulación de los hallazgos de cada categoría, en la cual se registra la presencia en los datos con el símbolo ✓ y su ausencia de la siguiente manera: (x).

Triangulación de la Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV

La categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV, es triangulada en una primera fase la información obtenida de las entrevistas y luego las registradas en las notas de observación, para posteriormente contrastar los datos obtenidos con los referentes teóricos de la investigación. Los hallazgos aportaron ciertas informaciones fundamentales para construir una aproximación sobre el docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV Táchira. A continuación, tabla de triangulación de los hallazgos de la categoría docente de “Proyecto” del PFGEJ de la UBV realizada por la investigadora.

Triangulación de la Categoría: Docente de Proyecto del PFGEJ de la UBV				
Subcategorías	Hallazgos Principales	Entrevistas	Notas de Observación	Referentes Teóricos
CONOCIMIENTO PEDAGOGICO	Conocimiento Jurídico	✓	✓	✓
	Conocimiento de Investigación Formativa	✓	✓	✓
	Conocimiento Investigativo	✓	✓	✓
	Conocimiento Pedagógico	✓	✓	✓
	Concepción Educativa	✓	✓	✓
	Conocimiento del Programa de "Proyecto"	✓	✓	(x)
CONOCIMIENTO BASE	Educación Formal	✓	(x)	✓
	Formación Previa	✓	(x)	✓
	Formación Permanente	✓	(x)	✓
	Encuentros de Investigación	✓	(x)	(x)
	Socialización de Materiales	✓	(x)	(x)
	Acompañamiento Docente	✓	(x)	(x)
	Política de Formación Docente	✓	(x)	✓
	Experiencia en Investigación	✓	(x)	✓
	Experiencia Práctica	✓	(x)	✓
ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA	Política de Enseñanza en Investigación Formativa	✓	(x)	(x)
	Pensamiento Complejo	✓	(x)	✓
	Posición Ideológica Docente	✓	(x)	✓
	Epistemología del Derecho	✓	(x)	✓
	Enfoque decolonial	✓	✓	✓
	Enfoque del postestructuralismo	✓	✓	✓
	Enfoque de la complejidad	✓	✓	✓
	Perspectiva de Desarrollo	✓	✓	✓
	Socialización de Materiales	(x)	✓	(x)
	Orientaciones Evaluativas	(x)	✓	(x)
	Clase Virtual	(x)	✓	(x)
	Orientaciones Académicas	(x)	✓	(x)
	Planificación Docente	✓	✓	✓
	Aprendizaje colaborativo	✓	✓	✓
	Estrategias de Clase	✓	(x)	✓
	Estrategias de Evaluación	✓	(x)	✓
Estrategias de Campo	✓	(x)	✓	

	Valoración de Campo	✓	(x)	✓
	Características de la Comunicación	✓	(x)	(x)
	Presentación y Organización	✓	✓	✓
	Práctica Reflexiva y Protagónica	✓	✓	✓
MODELOS PEDAGÓGICOS DE ENSEÑANZA DE ESTUDIOS JURIDICOS	Reproducción y análisis de contenido	✓	(x)	✓
	Técnica Investigativa	(x)	✓	✓
	Técnica Jurídica	(x)	✓	✓
	Transdisciplinarietà	✓	(x)	✓
	Transformación Social	✓	(x)	✓
	Vinculación de proyecto con las UC	✓	(x)	(x)
	Vinculación teoría - práctica	✓	✓	✓
	Vinculación socio - comunitaria	(x)	✓	(x)
	Vinculación universidad - comunidad	✓	(x)	✓

Cuadro 8. Triangulación de los hallazgos de la Categoría: Docente de "Proyecto" del PFGEJ de la UBV

En el caso de la categoría docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, cada código es analizado considerando los datos obtenidos, en algunos casos se estudia de cada una de las fuentes, en otra dos y en otras las 3 fuentes de información (las entrevistas, las notas de observación, y los referentes teóricos), ello depende de que tanto aporte el dato para el análisis de los códigos, registrándose sólo la fuente que aporta hallazgos importante.

En tal sentido, se presenta el análisis de la actividad pedagógica comentando los aspectos congruentes y divergentes en el proceso pedagógico de acuerdo a las fuentes de información. En el estudio del conocimiento pedagógico, tal y como se refleja en el cuadro resumen, se observan coincidencias en relación a la importancia de tener conocimiento jurídico, de investigación, investigación formativa, conocimiento pedagógico, concepción educativa y conocimiento del programa a impartir. Desde los referentes teóricos se analiza lo que sirven como apoyo de la investigación, los mismos están presentes y referenciados en el estudio.

De la información relacionada se demuestra que los entrevistados poseen conocimiento pedagógico, y aunque no del todo disciplinar se esfuerzan en el estudio permanente de las áreas académicas que desarrollan, también se destaca la motivación en la autoformación bien sea desde la educación formal o auto estudio. Respecto lo observado, aún y cuando la virtualidad obedece a un plan especial de contingencia debido a la pandemia, se observa se alcanza la continuidad académica y se le da importancia al conocimiento pedagógico.

En cuanto al conocimiento base, el mismo fue analizado de los datos obtenidos a través de la entrevista, ya que se refieren al tipo de conocimiento pedagógico previo de los docentes y como fue adquirido, información que sólo puede ser determinada a través de esa fuente de información. Al analizar las notas obtenidas de la observación, hay diferencias en la información recabada de los referentes teóricos, lo cuales en su mayoría sirvieron para sustentar las categorías.

Los hallazgos obtenidos en la subcategoría enseñanza de la investigación formativa, fue relacionada con presencia en los datos obtenidos a través de las entrevistas, la observación e incluso referentes teóricos, en algunos casos se logran importantes aportes desde las percepciones docentes y en otras desde la mirada a la virtualidad, ambos ángulos permiten valorar la integralidad de la subcategoría objeto de análisis. Hay grandes coincidencias entre las fuentes de información entrevistas, notas de observación y referentes teóricos tal como se aprecia en el cuadro resumen.

Los modelos pedagógicos están fundamentados en los referentes teóricos, además se observan coincidencias en las informaciones obtenidas de las entrevistas y notas de observación. En el análisis se extraen los aspectos presentes de cada uno de los modelos, lo que permite analizar los datos y evidenciar la presencia de los modelos: tradicional, tecnocrático y crítico.

Triangulación de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos

En el análisis de esta categoría, aparecen una serie de situaciones que conllevan al investigador a la toma de decisiones para el correcto análisis de los datos. En este caso los hallazgos recurrentes, conllevan a revisar la saturación de la información y a depurar los datos considerando el contexto de análisis, es decir la categoría: conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, ese el criterio orientador para determinar la importancia de los hallazgos, y la creación de las subcategorías. A continuación,

tabla de triangulación de los hallazgos de la categoría conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos.

Triangulación de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos				
Subcategorías	Hallazgos Principales	Entrevistas	Notas de Observación	Referentes Teóricos
CONOCIMIENTO DE LA MATERIA	Conocimiento Jurídico	✓	(x)	✓
	Conocimiento Técnico Jurídico	(x)	✓	✓
	Epistemología del Derecho	✓	(x)	✓
	Técnica Investigativa	(x)	✓	✓
	Conocimiento Investigativo	✓	(x)	✓
CONOCIMIENTO PEDAGOGICO GENERAL	Conocimiento Pedagógico	✓	(x)	✓
	Presentación y Organización	✓	(x)	✓
	Planificación Docente	✓	(x)	✓
	Estrategias Pedagógicas: Aula	✓	(x)	(x)
	Ámbitos de Evaluación	✓	(x)	✓
	Estrtegias de Evaluación	(x)	✓	✓
	Orientaciones Academicas	(x)	✓	✓
CONOCIMIENTO CURRICULAR	Concepción Educativa	✓	(x)	✓
	Conocimiento del Programa de "Proyecto"	✓	(x)	(x)
	Vinculación Curricular	✓	(x)	✓
	Transdisciplinarietàad	✓	(x)	✓
	Perspectiva de Desarrollo	✓	(x)	✓
	Vinculación Universitaria	✓	(x)	✓
CONOCIMIENTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA	Concepción de Conocimiento Docente	✓	(x)	✓
	Enfoque decolonial	✓	(x)	✓
	Enfoque del postestructuralismo	✓	(x)	✓
	Enfoque de la complejidad	✓	(x)	✓
CONOCIMIENTO PEDAGOGICO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA	Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa	✓	(x)	✓
	Práctica Reflexiva y Protagonica	✓	(x)	✓
	Transformación Social	✓	(x)	✓
	Pensamiento Complejo	✓	(x)	✓
	Estrategias de Campo	✓	(x)	✓
	Valoración de Campo	✓	(x)	(x)
	Investigación Formativa	(x)	✓	✓

Cuadro 9. Triangulación de la Categoría: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos

En el caso de la categoría conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, cada código es analizado considerando los datos obtenidos, en algunos casos se estudia una de las fuentes, en otros dos y en otros las 3 fuentes de información (las entrevistas, las notas de observación, y los referentes teóricos), ello depende de que tanto aporte el dato para el análisis de los códigos, registrándose sólo la fuente que aporta hallazgos importantes.

Ahora bien, esta categoría es estudiada desde la: entrevista y observación. En el caso de la entrevista, es la fuente de información que más aporta al estudio, los hallazgos obtenidos permiten definir las siguientes subcategorías: 1) Conocimiento de la materia, 2) Conocimiento pedagógico general, 3) Conocimiento curricular, 4) Conocimiento de investigación formativa, y 5) conocimiento pedagógico de investigación formativa.

En relación al conocimiento de la materia, en el cuadro resumen no se observa la congruencia entre los hallazgos producto de la entrevista y las notas tomadas de la observación, en cambio los referentes teóricos sí están presentes en el estudio. Respecto al conocimiento pedagógico general al igual que el anterior tampoco se observan similitudes en lo que se recoge en el cuadro resumen como información producto de la entrevista y las notas derivadas de la observación, los referentes teóricos sí están presentes y sirven como apoyo en los procesos de interpretación.

Del conocimiento curricular de la entrevista se dice que expresan saber la concepción educativa que rige en esos estudios, conocen del programa, la vinculación curricular para su realización, la importancia de apoyarse en la trasdisciplinariedad en su ejecución, las perspectivas de desarrollo y la vinculación universitaria, en cambio a través de la observación no se pudo percibir información al respecto. En lo que concierne a la teoría la misma está en buena medida presente en el estudio como punto de apoyo para realizar las interpretaciones.

En cuanto a la investigación formativa en la entrevista expresan conocer de las concepciones de conocimiento docente y de los diferentes modelos de investigación que se utilizan en la enseñanza de estudios jurídicos, en cambio de la información registrada producto de la observación, los aspectos antes mencionados no se aprecian lo que constituye una divergencia notable. En lo que se refiere a la parte teórica, la misma está presente en la investigación realizada, utilizándose para ilustrar el mismo y como fuente para ayudar en el proceso interpretativo.

Finalmente vamos a referirnos al conocimiento pedagógico de investigación formativa al igual que el anterior no hay congruencia entre lo expresado en las entrevistas y lo percibido a través de la observación. La teoría si está presente en la tesis como apoyo explicativo

El análisis de cada una de las subcategorías antes menciona, permite reconstruir la categoría de estudio que integra: el conocimiento pedagógico de la enseñanza del derecho y la investigación formativa para la enseñanza del derecho. La primera incluye el estudio de las subcategorías: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general y conocimiento curricular; mientras que la segunda abarca las subcategorías: Conocimiento de investigación formativa, y conocimiento pedagógico de investigación formativa.

En cuanto la observación, se depuran los datos saturados y emergen como nuevos hallazgos: el conocimiento técnico jurídico, la técnica investigativa, las orientaciones académicas, las estrategias de evaluación y la investigación formativa. Durante su análisis, se observa que los códigos correspondientes al conocimiento técnico jurídico y la técnica investigativa, están presente con influencia práctica y aportan a la subcategoría conocimiento de la materia

Respecto los códigos orientaciones académicas y estrategias de evaluación, validan parte de los hallazgos obtenidos en la entrevista, sólo que son mirados de una manera distinta tal y como se explicó en el procesamiento de los datos. Lo mismo sucede con el código investigación formativa, el cual valida parte de los hallazgos desde la entrevista en el análisis de la subcategoría conocimiento de investigación formativa.

CAPITULO V

APORTE TEÓRICO

Introducción

La teorización constituye la fase creativa de la investigación, pues en ella se integran y relacionan los resultados del trabajo. Para Strauss y Corbin (2002) teorizar “es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo”. También consideran los autores, que para que una idea llegue a ser teoría se exige que esta se explore y considere desde muchos ángulos o perspectivas. Este proceso de exploración multidimensional fue realizado en el capítulo anterior, razón por la cual en esta sección presentaremos los resultados respectivos.

La teoría según Strauss y Corbin (2002) es un conjunto de categorías, temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno. Ese marco teórico construido, explica los hallazgos de la investigación y pasa de ser un ordenamiento conceptual a una teoría o una aproximación teórica. En la presente investigación se realiza una aproximación teórica que responda al objetivo general planteado en el trabajo, se construye un aporte al conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de la investigación formativa desde la UBI “Proyecto” en el PFGEJ de la UBV Táchira.

Visión Integradora: Conocimiento Pedagógico de Investigación Formativa para la Enseñanza de Estudios Jurídicos.

El conocimiento pedagógico, es trabajado por Shulman (2005), a través de sus investigaciones sobre “Pedagogical Content Knowledge”. Según el autor el conocimiento pedagógico se refiere a ese conocimiento que debe dominar el profesor. Los cuales son: conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico general, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular. Estos tipos de conocimientos emergen en el estudio realizado, convirtiéndose en algunos casos en dimensiones o subcategorías estudiadas, como parte de las categorías de análisis esbozadas.

En cuanto el conocimiento de la materia, Grossman , Wilson & Shulman (2005), explican que lo que los profesores sobre conocen de la materia influye en su enseñanza, destacando así la

importancia de investigar, lo que saben los docentes y como lo enseñan. En nuestros caso se observan durante el proceso del análisis de los datos, que los docentes investigados distinguen entre el ser y el deber ser, es decir la realidad que viven y lo que ellos creen que debería ser, ósea el ideal del conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos que deberían poseer.

La realidad deja en evidencia una clara problemática de carencia de conocimiento de la materia que se enseña, y de conocimiento pedagógico de la materia. La contradicción en la que se encuentra el docente de proyecto de la UBV, el cual no posee formación académica de derecho, ni de investigación, es sumamente compleja, pues en medio de esa carencia realizan un esfuerzo insuficiente, que los convierte en autodidactas en dichas áreas para poder realizar sus clases de proyecto de investigación formativa para enseñar estudios jurídicos.

Ahora bien, en cuanto al Conocimiento Pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, desde su ideal, se refiere al saber del docente de proyecto del PFGEJ de la UBV, el cual comprende una unidad integrada por la diversidad de los siguientes conocimientos entre los que destacan: jurídico, de investigación, de investigación social, de investigación formativa, de pedagogía en general, de pensamiento complejo, de aprendizaje colaborativo, inter y transdisciplinariedad, de las funciones universitarias, de comunicación asertiva, de tecnologías de la información, de modelos pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos, y la concepción pedagógica curricular institucional orientadora del desarrollo de la investigación formativa, la cual en este caso se refiere a la unidad básica integradora proyecto del PFGEJ de la UBV. A continuación, en la figura 62, se representan diagrama de los conocimientos docentes que componen el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos.



Figura 62. Diagrama: conocimientos docentes que componen el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los Estudios Jurídicos.

Esta visión ideal del Conocimiento Pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, es uno de los aportes que emergen de los datos analizados y de las concepciones docentes, quienes estando claros de sus necesidades de formación docente, identifican que esos doce conocimientos deben ser parte de dicha visión ideal, que ellos deben conocer en su condición de docentes de proyecto del PFGEJ de la UV.

El conocimiento jurídico generalmente aborda el estudio del derecho desde una visión que la entiende como algo puro, que se refiere a ese conjunto de las leyes existente en un determinado territorio o país. En nuestro caso de estudio, se comprendió que el conocimiento jurídico debe trascender su concepción simplista y empezar a verlo y conocerlo como sistema. En este sentido, Ballesteros (2020) informa que la visión sistémica implica comprender el objeto de estudio en interrelación con el entorno, analizar lo dinámico, que se manifiesta en el tiempo y se comporta como proceso, que hace parte de ese entorno constituyendo un sistema mayor, por tanto desde esta concepción lo jurídico, no es considerado como parte del sistema social, sino como una dimensión de dicho sistema. Esta idea sistémica de lo jurídico, desde lo investigado

presenta una interrelación jurídica social, que integra: lo técnico jurídico, lo epistemológico, y la transformación social, como aspectos a enseñar desde la investigación formativa.

Para enseñar investigando es indispensable conocer de investigación. En este sentido, el docente debe contar con conocimientos de investigación científica e investigación social enmarcado en la perspectiva del enfoque crítico. Según Melero (2012), el enfoque crítico se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene. Los hallazgos evidencian que para poder entender este enfoque transformador, el docente de investigación formativa debe conocer: de investigación científica, investigación social; de sus enfoques epistemológicos; sus enfoques de investigación: decolonial, complejidad y posestructuralismo; y de su diversidad metodológica, entre ellas se destacan los métodos de: investigación acción, análisis de coyuntura y de hermenéutica.

En cuanto el conocimiento de investigación formativa, es considerado según Espinoza (2020), como un instrumento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene entre sus propósitos difundir la información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento. En este orden de ideas, los datos estudiados indican que el docente debe conocer la investigación formativa en sus dos dimensiones: la primera como fundamento teórico de lo que significa enseñar investigando; y la segunda en su aspecto pedagógico, que la concibe como una estrategia de enseñanza, con acepciones didácticas pedagógicas ya presentadas en el capítulo dos (02) del trabajo.

Por lo antes expuesto, sustentados en los testimonios de los informantes, se destaca la importancia de que el docente de proyecto sea investigador y participe en encuentros y congresos, debiendo incluso publicar los resultados de las investigaciones, no solo de las que realice desde su rol profesional sino también de las que surjan del desarrollo de las clase de la UBI proyecto de la UBV, promoviendo la participación de los estudiantes e incluso de la comunidad en el mundo de la investigación.

El conocimiento pedagógico general, constituye el eje orientador del quehacer académico. Según Espinoza (2020), la educación debe abocarse al desarrollo de la inteligencia y no a la simple transmisión de la información, ello exige un cambio radical en los planes curriculares en donde las estrategias de aprendizaje deben ocupar un lugar de privilegio, estas estrategias pedagógicas requieren de una enseñanza intencionada, pues constituye las

herramientas básicas de trabajo de los docentes para la consecución de su objetivo principal: el desarrollo intelectual del educando. En concordancia con lo revelado en la investigación podemos afirmar que este conocimiento, es el que dota al docente de las herramientas básicas para la enseñanza en el aula, permitiéndole organizar, planificar y evaluar sus clases.

El pensamiento complejo busca integrar las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí en los procesos de análisis, como una unidad integral. Para Pretel (2019) el pensamiento complejo busca comprometer a los educadores de hoy, con una educación de desarrollo y cuidado de la persona humana, del bienestar de la sociedad, del mundo y del planeta. Se devela a lo largo del proceso investigativo, que el pensamiento complejo debe ser el eje orientador del conocimiento, de la práctica pedagógica docente, y de toda actividad de investigación formativa, lo que le permite al estudiante desarrollar sus capacidades de análisis coyunturales de los hechos sociales investigados mediante la UBI proyecto, y poder relacionarlos con lo jurídicos, determinado las injusticias y promoviendo propuestas transformadoras.

El conocimiento cooperativo es un proceso social de construcción de saberes, en el cual se realizan debates entre los participantes, para concordar acuerdos respecto a contenidos temáticos o aspectos abordados. De acuerdo con López (2011) los profesores deben ser co aprendices con sus alumnos y diseñar ambientes de aprendizaje colectivo, deben esforzarse por inculcarles la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje. El trabajo cooperativo proporciona muchas ventajas y mejoras en la educación, ya que permite una relación continua entre los miembros del grupo. Conocer herramientas de aprendizaje colaborativo en la enseñanza de los estudios jurídicos desde la UBI proyecto de la UBV, le permite al docente la interacción con la comunidad, con los estudiante, con el docente, e incluso con los demás profesores de las unidades curriculares, así como generar espacios colectivos para construcción de conocimiento social y transformador.

En cuanto la interdisciplinariedad para Pérez y Setién (2008), implica puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación, mientras que la transdisciplinariedad, se refiere a lo que simultáneamente le es inherente a las disciplinas y donde se termina por adoptar el mismo método de investigación. En el estudio realizado, se revela que el docente de la UBI Proyecto debe conocer de transdisciplinariedad a fin de promover la enseñanza desde diversas disciplinas jurídicas, debiendo además crear espacios pedagógicos de construcción de conocimiento con los docentes

de las demás unidades curriculares. Respecto la interdisciplinariedad se establece, como uno de los conocimientos indispensables del docente, con el fin de promover desde la visión de la UBV los proyectos territoriales, los cuales en Táchira implican incorporar en los proyectos de investigación la participación no solo de estudios jurídicos sino de los demás programas de formación a saber: gestión ambiental, gestión social, comunicación social y estudios políticos.

Las funciones universitarias, desde la práctica docente son: la formación, la investigación y la extensión, la Unesco (1998), en relación al tema establece:

“Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por lo que la educación superior, la investigación y la extensión formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones”

En este orden de ideas, los hallazgos muestran que la práctica docente de la UBI proyecto en la UBV, se basa en el diseño de proyectos académicos comunitarios y socio productivos de inserción social como ejes articuladores del modelo de formación-investigación, al servicio de alternativas de incidencia en todas las dimensiones de la totalidad concreta a ser transformada. Ante lo expuesto la universidad, dentro de su proceso de revalorización de la actividad universitaria, debe desarrollarse, desde tres funciones principales que son: La formación integral, la investigación y la integración socio comunitaria. El proceso de formación integral desde la concepción de la UBV, es definida según Wong (2005) como un

Conjunto de dimensiones de conocimientos, habilidades y hábitos debidamente concatenados de diversos nexos tanto gnoseológicos, epistemológicos o metodológicos entre el estudiante y el profesor; entre éstos y la institución; y entre éstos y los propios conocimientos; entre todos y la comunidad, para garantizar la actuación integral del futuro profesional en la sociedad, ya que al poseer un claro sentido de país y de sus intereses nacionales logrados a través de sus actividades en la UBV, debe trazar sus acciones con un claro sentido de integralidad social (p.61)

Ahora bien, la anterior definición es indispensable complementarla desde la dimensión axiológica, tan necesaria en la labor formativa de un nuevo perfil de abogado que promueve el

PFGEJ de la UBV, la acción pedagógica en este sentido debe ser orientada por el conocimiento integral y transdisciplinar.

En cuanto la investigación como función universitaria, en el contexto de la UBV, la misma trasciende los modelos tradicionales y promueve impulsar y emprender las actividades de investigación en la institución. Su documento rector (2004) define la investigación “Como una actividad fundamental de la Universidad no reducida al trabajo de especialistas, sino como una tarea de búsqueda y creación de saberes y conocimientos que atañe a profesores y estudiantes” (p.69). La producción de saberes en la UBI Proyecto, partiendo de los hallazgos en la universidad, trata de un análisis de la realidad local, y nacional y mundial, desde miradas complejas inter y transdisciplinarias que consideran los aspectos económicos, políticos, culturales y morales. La intención es comprender el contexto histórico actual y emprender la enseñanza de los estudios jurídicos desde la investigación formativa.

En la UBV según la información analizada y contrastada se concibe la extensión universitaria con un enfoque de integración socio educativa, que debe ser coordinado en forma conjunta entre las Coordinaciones de los Programas de Formación y la Dirección General de Integración Socioeducativa. El documento rector de la UBV (2004:174) establece claramente la necesidad de creación de conocimiento que respondan a las necesidades específicas de su entorno, en su cumplimiento de su compromiso con la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las comunidades y con el desarrollo integral del país, para la creación de condiciones de existencia más dignas. La UBI Proyecto, integra las tres (03) funciones de la universidad, y puede ser formalizada con un proyecto de que las integre a las tres (03).

El docente también debe conocer de comunicación asertiva, el papel de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los principales factores que intervienen en la educación, dentro y fuera del aula. La comunicación asertiva, según Triana (2014), representa la efectividad que tiene el personal docente durante el proceso de transmisión de conocimientos, que con base en sus técnicas facilita la recepción de los aprendizajes significativos. En nuestro caso de estudio, está en el contexto de investigación formativa debe ir más allá del aula, por tanto el docente debe ser capaz de llevarla al aula y al campo de investigación, es decir a la comunidad.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) constituyen otro de los principales conocimientos que los docentes de educación superior deben poseer conocer y

utilizar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto las TIC y la investigación, para Arbeláez (2014), facilitan de una parte, el trabajo colaborativo a través de la comunicación sincrónica o asincrónica entre los miembros de un grupo de investigación, además de almacenar en línea de información, también facilita la comunicación de los resultados de investigación y su accesibilidad a la comunidad en general y a las comunidades científicas, lo cual puede hacerse a través de la publicación de los resultados de investigación en los blogs personales o colectivos de los grupos de investigación, la publicación en la web o en revistas electrónicas o en revistas indexadas que se encuentran en las bases de datos de las universidades o en los buscadores académicos.

En el desarrollo de la investigación, también es importante el apoyo de las tecnologías, pues facilita los procesos de recolección y análisis de la información. Entre las herramientas disponibles en línea para la recolección de información se menciona la SurveyMonkey; entre los programas de análisis de la información, se encuentra los siguientes: el SPSS, R, Minitab, Stats y Excel, y para el análisis de información cualitativa, tenemos: Etnograf, Atlas Ti, Nud. IST Vivo 2, Aquad 5, Winmax y Maxqda. Por lo antes expuesto, y considerando los datos analizados se establece que el docente de la UBI proyecto del PFGEJ de la UBV debe conocer de herramientas de tecnologías de información que permitan facilitar su labor enseñar investigando.

Respecto los modelos pedagógico de enseñanza de estudios jurídico, es un conocimiento relevante que debe tener el docente de proyecto de la UBV. Sobre el tema, Garzón y Romero (2018) plantea que los modelos pedagógicos deben tener conexión con las concepciones del derecho, por cuanto los modelos deben estar de acuerdo con el derecho objeto del proceso educativo, con los sustentos teóricos del sistema jurídico y de la cultura jurídica. En el estudio se determina necesario este saber docente, ya que la epistemología del derecho, el modelo pedagógico de la enseñanza de los estudios jurídicos y la acepción pedagógica de la investigación formativa influye en la formación del abogado, de modo que estas deben estar con el fin de lograr que el futuro abogado influya en la realidad social.

La concepción pedagógica curricular institucional, es la guía orientadora del desarrollo de la investigación formativa, la cual en este caso se refiere a la unidad básica integradora proyecto del PFGEJ de la UBV. Conocer los postulados pedagógicos que orientan el desarrollo de la investigación formativa, así como la concepción curricular de la UBI proyecto, es una saber importante que debe asumir el docente de proyecto, a fin de garantizar una coherencia epistémica

entre la teoría y práctica de la enseñanza, e incluso la promoción de la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares.

Ahora bien, toda esta construcción sobre los conocimientos que integran el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza del derecho, comparte los postulados enunciados por Shulman sobre el conocimiento pedagógico, y una vez evidenciada la necesidad de formación docente, se puede sugerir como aporte, que la UBV formule planes de formación docente orientados al fortalecimiento del conocimiento pedagógico de los profesores de proyecto, identificándose como temática básica: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico de la materia y el conocimiento del programa curricular.

El conocimiento de la materia, debe abordar los temas de estudios jurídicos, epistemología del derecho, y de investigación social. El conocimiento pedagógico de la materia, debe incorporar el estudio de los modelos pedagógicos de la enseñanza del derecho, así como los enfoques epistemológicos de la investigación social y las metodologías de investigación: investigación acción participantes, análisis de coyuntura, hermenéutica jurídica y sistematización de experiencias.

En cuanto al conocimiento pedagógico en general se debe enseñar sobre planificación, estrategias pedagógicas, evaluación, pensamiento complejo, aprendizaje colaborativo, vinculación teoría práctica, conocimiento inter y transdisciplinar. Respecto al conocimiento curricular, es importante formar al docente de proyecto sobre la concepción educativa de la UBV, el enfoque curricular de proyecto, y la vinculación de proyecto con las demás unidades curriculares.

Otro aspecto importante que debe ser desarrollado como parte del proceso de formación docente, son esas habilidades especiales con las cuales debe contar el profesor de proyecto en materia de comunicación y tecnologías de información.

En este sentido, la UBV debe promover la formación del profesor como un proceso con perspectiva de mejoramiento del ejercicio de la docencia. Sobre el tema, Peñalver (2005) refiriéndose al carácter dinámico de la formación docente, la concibe como un proceso dinámico y transformador capaz de generar cambios, desde la perspectiva de la complejidad de las ciencias

y la práctica pedagógica. Explica el autor, que en caso de no ser entendida de esa manera, se corre el riesgo de quedar desactualizado en un mundo en el que el conocimiento es efímero en el tiempo. Por lo expuesto, la formación docente es de vital importancia en la universidad, y de ese modo deber entendido por la UBV, quien debe asumirla como política de formación docente.

Aunado a la ausencia de política de formación del docente de proyecto en la UBV, se observa que tampoco hay una política académica de investigación formativa ni de proyecto en la universidad, por lo que se hace necesario mencionar la visión prospectiva que presenta Jiménez (2006, p. 48), desde su experiencia universitaria de investigación formativa en la facultad de derecho. El autor plantea que para mejorar la “Investigación Formativa” en la universidad, se debe crear un sistema de investigaciones que integre los diferentes procesos, instancias, autoridades, directrices, recursos y actividades tendientes al fortalecimiento de la función de investigación que debe tener la Universidad; que debe ser orientado por una clara política de investigaciones, que en su elaboración se debe contemplar: (1). Estrategias para consolidar grupos de investigación; (2). Impulsar la producción científico-tecnológica como soporte para los procesos de docencia y proyección social de la universidad; (3). Orientaciones para implementar la investigación formativa; (4). Garantizar medios y recursos para los procesos de investigación; (5). Asegurar en todos los niveles de formación el uso de estrategias pedagógicas creadoras de vocación y experiencia investigativa; y (6). Realizar investigaciones y estudios de problemas nacionales que tengan que ver con las disciplinas de la Universidad.

En cuanto la propuesta de un Sistema de Investigaciones que sustente la investigación formativa en el pregrado universitario, Jiménez lo concibe como el “conjunto de instancias organizativas, procesos académicos y normas reglamentarias sobre la actividad investigativa, que tiene como propósito institucionalizar e integrar la investigación como una práctica académica permanente” (2006, p. 48). También explica que dicho estaría conformado por tres componentes: 1.- El organizativo, 2.- El académico y; 3.- El de regulación normativa, mediante los cuales se establecerá una permanente relación con las diferentes unidades académicas responsables.

El Componente organizativo del Sistema de investigación presentado por Jiménez (2006), debe ser creado considerando las diferentes instancias de dirección, asesoría, coordinación, ejecución y control de los procesos de investigación del sistema. El componente académico, estaría conformado por los programas curriculares de formación y por los campos,

líneas, programas y proyectos de investigación. El último componente es el de regulación normativa, este se refiere al conjunto de normatividad tanto interna como externa, que rige y regula la actividad investigativa. Finalmente, el autor señala que su propuesta de Sistema de Investigaciones, debe ser adoptado como política universitaria, en el contexto de investigación formativa, y debe ir acompañada de acciones estratégicas, que le den operatividad al sistema.

Finalmente, en el contexto de la UBV, también se hace necesario la creación de una política académica de investigación formativa o de proyecto, a través de la cual: Se impulse la investigación pedagógica sobre investigación formativa o proyecto; Se fomenten estrategias para la consolidación de investigadores y grupos de investigación; Se impulsar la producción científico-tecnológica como soporte para los procesos de docencia y proyección social de la universidad; Se garantizar medios y recursos para los procesos de investigación; Se promueva en todos los niveles de formación el uso de estrategias pedagógicas creadoras de vocación y experiencia investigativa; Se realizar investigaciones y estudios de problemas nacionales que tengan que ver con las disciplinas de la Universidad; Se promueva la integración de proyecto con las demás unidades curriculares; Se establezca una planificación integral y conjunta con los demás profesores en cada inicio de tramo; Se coordine un espacio académico de socialización docente durante el semestre (consejos de sección); y se gestione un plan de formación permanente para docentes que contribuya a la gestión de conocimiento pedagógico de investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos en la UBV.

Como aporte final, se considera importante socializar la presente investigación con el Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (Cepec) de la UBV, el programa de formación de grado en estudios jurídicos (PFGEJ), y la Coordinación de Proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira, a fin de sugerir la creación de políticas académicas de investigación formativa y planes de formación docente que coadyuven al desarrollo académico de proyecto.

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

La investigación estudia el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos. Constituye un aspecto holístico en el que se integran el conocimiento pedagógico y la investigación formativa, que luego se contextualiza en el PFGEJ de la UBV Táchira. El marco metodológico se sustentó en la investigación cualitativa, la cual permite la participación de los docentes informantes, quienes desde su cosmovisión compartieron sus conocimientos y creencias acerca de sus labores docentes, las cuales han construido desde su experiencia durante su trayectoria profesional, de manera que se han utilizado como base para la interpretación y comprensión de los hallazgos.

El análisis derivado de las entrevistas y observaciones durante la realización de las labores docentes conllevaron a establecer dos (2) categorías emergentes: por un lado se estudió el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV y por el otro el conocimiento pedagógico de investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, a partir de las cuales se establecieron una relación de interpretaciones que se codificaron y conllevaron a la construcción de dimensiones y subcategorías de las cuales se estableció un sistema relacional, que permitió generar aportes al conocimiento pedagógico de los docentes.

En relación con el docente de proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira, se deja claro que proyecto como instrumento de investigación formativa en la universidad para enseñar estudios jurídicos, Constituye una innovación educacional, sin embargo se observa que los docentes carecen de esa formación, sin embargo los docentes asumen con compromiso su formación en esas áreas para poder desarrollar la unidad curricular. También se apreció que no todos docentes que imparten proyecto son profesionales graduados en las carreras de derecho, y que su proceso de formación en investigación es autodidacta, por lo cual se evidencio su interés en aprender y vincular las áreas de estudios jurídicos y de investigación para poder desarrollar la estrategia didáctica en la enseñanza de los estudios jurídicos.

Otro aspecto importante a destacar es la concepción curricular de la investigación formativa, la cual plantea que todas las unidades curriculares deben vincularse con proyecto, lo que implica que se debe crear una política académica de investigación formativa, que permita que el docente de proyecto y a los docentes de las demás unidades curriculares, trabajar en

equipo y aportar al desarrollo de los proyectos de investigación. En este mismo sentido, es importante promover políticas de socialización de experiencias y publicación académica - investigativa de este tipo de investigaciones.

La formación docente es algo fundamental que también debe ser asumida como política de investigación formativa en la universidad, ya que no es un área de formación común. En este sentido, se debe destacar la formación en investigación y sus enfoques epistemológicos pues son estos los que demarcan e integran la coherencia sistémica del currículo con los contenidos, esto permitiría que el docente pueda asumir una concepción epistémica docente que relacione el conocimiento con la práctica.

Finalmente, considerando las interrogantes y los objetivos planteados en la investigación, se revela que el conocimiento base como saber fundamental que poseen los docentes previo a la praxis de la enseñanza provienen de su formación académica (formal), su formación inicial y permanente, de la investigación, y de la práctica. En el caso de estudio aún y cuando los profesores de proyecto poseen conocimiento base para la enseñanza este es muy general y no comprende las exigencias de las necesidades de conocimientos en materia de investigación formativa.

En cuanto al conocimientos pedagógicos de los profesores de proyecto, deben tener un conocimiento pedagógico de la materia (investigación social y estudios jurídicos), un conocimiento pedagógico general (conocimiento pedagógico con sustento orientador para el inicio de clase y desarrollo de clase), y un conocimiento curricular (concepción curricular marcada con enfoque crítico); así como un saber en investigación formativa como estrategia de enseñanza de estudios jurídicos con una clara concepción epistemológicamente de investigación social. Sin embargo, este es un ideal de deber ser de conocimiento pedagógico, no es la realidad objeto de estudio, en la cual se revelan necesidades de formación en estas áreas de conocimiento.

Respecto al enfoque de la investigación formativa en la enseñanza de los estudios jurídicos, debe sustentarse en el enfoque crítico. Este aspecto fundamental, ha de ser fortalecido en la enseñanza y práctica de la investigación formativa, ya que del estudio se evidencia que los docentes no tienen claro los enfoques epistemológicos de investigación social, en la práctica se observa una mixtura entre que integra los enfoques: decolonial, postestructuralista, y de la complejidad. Finalmente, en relación a los modelos de enseñanza modelos pedagógicos de enseñanza, presentes en la investigación formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos, se

destaca se destaca el empleo de los modelos tradicional, tecnocrático y crítico, en su práctica pedagógica, en sus labores en el aula y espacios de formación.

Líneas de Investigación Futuras

Una vez que la investigación culmina, se denota la importancia en la universidad de la investigación formativa como línea de investigación del centro de estudios de educación emancipadora y pedagógica crítica, ya que no existe como línea de investigación aún y cuando proyecto (investigación formativa) es el eje central curricular de formación e integración con las demás unidades curriculares.

A través del estudio surgen una serie de inquietudes a las cuales no se les puede dar respuesta a través de esta investigación, pero que se convierten en posibles líneas de investigación relacionadas con la investigación formativa en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La investigación pedagógica de la investigación formativa.
- La investigación formativa en los estudios semipresenciales.
- Aprender a aprender investigando en los estudios jurídicos.
- La investigación formativa como modelo de enseñanza.
- Los círculos de estudio en los estudios jurídicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, S. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Acosta, S., Fuenmayor, A., & Sánchez, A. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. *Omnia*, 23(1), 59-78.
- Aguilar González, Á. (2016). El conocimiento especializado de una maestra sobre la clasificación de las figuras planas: un estudio de casos. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. España.
- Agreda y Romero (2006) Los Modelos Pedagógicos: Una Dinámica para la Transformación de la Educación Superior. *Revista REDIU*. Año 1. No. 2. Noviembre de 2006
- Alarcón Lora, A. A. (2017). Tesis Doctoral: La investigación en la enseñanza del derecho (1992-2014)-Caso programa de derecho de la Universidad de Cartagena. Universidad de Cartagena. Cartagena Colombia.
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula. Aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), pp. 99-113
- Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Álvarez Undurraga, Gabriel (2014). «La investigación jurídica como un instrumento de mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho». *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 1 (1): 36-57
- Álvarez-Valdés, M. V. G. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 17-35.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona, España

- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. En *Revista Pedagógica*. 28 (82). pp. 173-195.
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Correo del Maestro*, vol. 226, núm. 19, pp. 28-37.
- Arnáez, P. (2014). El proyecto de trabajo de grado: una experiencia discursiva universitaria. En *Zona Próxima*. 20 (1). pp. 127-143.
- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: Tenti F., E. (2007). (Comp.). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barriga, F. D. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida* (Primera ed.). D.F., México: McGraw-Hill.
- Báez, E. L. (2006). La política de formación docente desde el proyecto de modernización educativa: Elementos de debate. *Xihmai*, 1(1).
- Barrios, R. (1998). La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria. Tarragona, España: Tesis Doctoral, Universidad Rovira y Virgili.
- Barboza, J. y Zapata, H. (2013). El estudio de clase, estrategia y escenario para la cualificación del profesor de matemáticas. En *Formación Universitaria*. 6 (4). pp. 49-62
- Ballesteros Romero, M. A. (2020). La funcionalidad del derecho desde la noción de sistema. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 95-106.
- Becerra, G. (2009). *Diseño, Aplicación Y Evaluación de un Sistema de Gestión del Conocimiento Pedagógico*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Benedito, V., Ferrer, V., & Vicent, F. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Benítez, A. y García, M. (2011). Trabajos en Proyectos como Herramienta para Fortalecer las Habilidades Cognitivas en los Estudiantes. En *Formación universitaria*. 4 (2). pp. 27-36
- Bernal Camargo, D. R., Díaz Amado, E., & Padilla Muñoz, A. (2018). Retos éticos de la investigación sociojurídica: una revisión a partir de buenas prácticas en artículos Publicados. *Estudios Socio-Jurídicos*, 20(1), 107-131.

- Betancur, M. R. (2009). La investigación formativa y la docencia en la universidad. *Revista uis humanidades*, 37(2).
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla Garcia, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2013, vol. 11, núm. 4, p. 5-24.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bocanegra Acosta, Henry. (Enero-Junio, 2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *La educación jurídica y la formación de los abogados. Revista Republicana*. Núm. 12. Pág. 323-347. ISSN 1909 – 4450.
- Bonetto, M. S., & Piñero, M. T. (1994). Teoría crítica del derecho. *Estudios: Centro d Estudios Avanzados*, (3), 63-71.
- Borroto, E., Salas, R. y Díaz, P. (2010). Un nuevo modelo formativo de médicos en la Universidad Barrio Adentro, República Bolivariana de Venezuela. *En Educación Media Superior*. 24 (1). pp. 111-135.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Bujardón Mendoza, A., & Macías Llanes, M. E. (2006). La orientación educativa, una necesidad para la educación en valores humanos. *Humanidades Médicas*, 6(2), 0-0.
- Burgo, O., León, J., Cáceres, M., Pérez, C. & Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2).
- Bravo, J. (2004). Los Medios de Enseñanza: Clasificación, Selección y Aplicación. *Revista de medios y educación*, 113-124.
- Cacciavillani, P. A. (2017). Interdisciplinariedad y Derecho: algunas reflexiones en torno a su operatividad. *Pólemos: portal jurídico interdisciplinario*.
- Casanova, M. (2008). La formación metodológica de los profesores asesores del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos en la Misión Sucre UBV - Táchira. Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba.
- Castillo A., S. y Cabrerizo D., J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2008). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Agentes ámbitos*. Madrid, España: Pearson.

- Cedeño, J. y Machado, E. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. En *Revista Humanidades Medias*. 12 (3). pp. 371-390.
- Chávez, M. (2011). Las mejores prácticas de la educación a distancia. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (48), pp. 301-306
- Comezana, O. y García, F. (2005). Plataformas para educación basada en web: Herramientas, procesos de evaluación y seguridad. Informe técnico, Universidad del salamanca. p. 66.
- Comisión Nacional de Currículo (2002). “Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior “V Reunión Nacional de Currículo. Febrero.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53.
- Comisión Nacional de Currículo (2002). “Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior “V Reunión Nacional de Currículo. Febrero.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Caracas, Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453
- Consuegra Vásquez, H. R. (2017). La Investigación en la enseñanza del derecho en la Universidad de Cartagena, vista desde la teoría fundamentada (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortés, Johanna, Beatriz Londoño, Beatriz Luna de Aliaga, María Teresa Palacios y María Lucía Torres (2008) «Investigación formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario». *Revista Studiositas*, 3 (1): 28-33.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. (1998). UNESCO.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- De Conti, M. (2018). Teoría del conocimiento pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 177-188

- De la Torre, S., Jiménez, B., Borrell, N., & Medina, J. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Editorial Española S.A.
- De la Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92
- De la Ossa, V. J., Pérez, A., Patiño, P. R., & Montes, V. D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 4(1), 1-3.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. En *Pedagógicos (Valdivia)*. 31 (1), pp. 33-50
- Díaz, C. (2005). Estrategia de gestión del desarrollo de la Identidad universitaria sustentada en un modelo de gestión del liderazgo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Revista Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006.
- Díaz, C (2015). Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una licenciatura en Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 295-319.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a.ed.)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Durán, E. y Costaguta, R. (2008). Experiencia de Enseñanza Adaptada al Estilo de Aprendizaje de los Estudiantes en un Curso de Simulación. En *Formación Universitaria*. 1 (1), pp. 19-28
- Durán, E. y Costaguta, R. (2008). Experiencia de Enseñanza Adaptada al Estilo de Aprendizaje de los Estudiantes en un Curso de Simulación. En *Formación Universitaria*. 1 (1), pp. 19-28
- Escalante Barreto, C. E. (2015). Valoración de la práctica pedagógica en la enseñanza del derecho: Una experiencia de constructivismo social y enseñanza para la comprensión del Derecho Penal General (Master's thesis, Universidad de La Sabana).

- Escobar, M. (2013). Semilleros de Investigación. En *Investigaciones Andina*. 15 (27), pp. 733.
- Escontrela, R. (2008). Hacia un modelo integrador en el uso de las TIC en la educación a distancia: Apuntes y comentarios desde la investigación y la experiencia. En: *Revista de Investigación*. Vol. 32, No. 65, pp. 15-32.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16(74), 45-53.
- Ezequiel, A (1992). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Humanitas.
- Fong, W.; Acevedo, R. y Severiche, C. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación Tecnológica: el caso del Proyecto Integrador. *Itinerario Educativo*, 67, 103-121
- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill: Bogotá, Colombia.
- Flores, H., & Agudelo, A. (2005). *La planificación por proyectos*. Editorial Nacional CA Colombia.
- Flórez, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill. p. 226
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. China Lectures. Dordrecht: Kluwer.
- García, B. y otros. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (sept), 1-15.
- Garriz Ruiz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación química*, 17(3), 322-327.
- Garriz, A., & Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación química*, 15(2), 98-102.
- Garriz, A., & Trinidad-Velasco, R. (2006). El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. *Educación química*, 17(10), 117-141.
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. En *Revista Complutense De Educación*. Vol. 20, Nº 1, 3.
- Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona, España: gedisa.
- Gómez-Agudelo, G. (2008). *La pedagogía tradicional en las facultades de derecho en Colombia*. Vol. 5. No. 5, 105-109. Fundación Universitaria Los Libertadores: Colombia.

- Gonzalez Galván, Jorge (2012). «El constructivismo pedagógico aplicado al Derecho: Hacia una formación dinámica». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45 (133): 119-139
- Gómez Francisco, T., & Menares Ossandón, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Ius et Praxis*, 20(1), 199-220.
- Gómez, T., & Rubio, J. (2017). Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 40-63.
- Gómez, B. R. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (col)*, (18), 195-202.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y postgrado*, 20(1), 13-55.
- González, et al (2019). Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico- Complejo: un Análisis de Caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-58.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de Sustancia: El Conocimiento de la Materia para la Enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1. (Original 1989)
- Guba, E. (1990). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquires. En E. Guba (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury, Park, CA.: Sage Publications, pp 17-27.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. S. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1. (Original 1987)
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas. *Educ. Pesqui*, 43(3), 663-680.
- Guerrero, C. F. R. (2016). Plan de mejoramiento para la enseñanza del derecho en Colombia. *Dixi*, 18(23).
- Guerrero Useda, María Eugenia (2007). «Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado». *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2): 190-192
- Guzmán, A., & Barraza, L. (2004). La ideología educativa de los formadores de docentes de Durango. In *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Recuperado el* (Vol. 17).

- Guzmán, Y & Tamayo, C. (2017). La investigación formativa en la enseñanza aprendizaje de estudiantes de pregrado en instituciones de educación superior-Caso Perú.
- Habermas, J. (1988). In: Carr W & Kemmis St. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*.
- Hernández Royett, J (Comps.). (2018). *Investigación formativa y estricta*. Ediciones Uninúñez. Cartagena – Colombia.
- Hernández S et al (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Herrera, J. K. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, (11), 25-34.
- Hurtado, J (2012) *El Proyecto de investigación*. Séptima edición. Ediciones Quiron. Caracas Venezuela.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o Presión? En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jiménez., B. (2005). *Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis*. Madrid. España.
- Jiménez., W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista studiositas*, Vol. 1 no. 1 (jun. 2006); p. 45-52.
- Kelsen, H. (2009). *El método y los conceptos fundamentales de la teoría pura del derecho*. Editorial Reus.
- Kelsen, H. (1934). *Teoría pura del derecho*. Eudeba.
- Kuhn, T. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), Nro. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de *The Structure of Scientific Revolutions*).
- Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR9.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona; España: Hurtado ediciones.
- Lerma, H. (2008). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: ECOE, ediciones
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929. Extraordinario.

- Ley de Universidades, L. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N°1429.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario. Asamblea Nacional.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage (2nd ed).
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Martínez, (2010). Metodología de investigación educativa. Cuenca (documento policopiado).
- López, W (2001). Sobre el objeto de los estudios jurídicos: discusión preliminar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 8(25).
- López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* (págs. 207-232). Montevideo: UNESCO-FLACSO.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. *Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo*, 66, p. 47-85.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez B., A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: Suárez, H. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez M (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (46), 11-32.
- Mercado, J., Villalba, J., Gutiérrez, G., & Flórez, O. (2018). Enfoques Teóricos que soportan el Programa de Derecho. *Enfoques, Teorías y Perspectivas del Derecho y sus Programas Académicos*, 41

- Menéndez, A. y Sánchez, C. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. En *Signo y Pensamiento*, 32(63), 152-168. En Revista Javeriana. Colombia.
- Medina, A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. Madrid, España: V congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas.
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. En *Revista Med Hered.* 20 (3), pp. 119-122
- Monterrey, T. (2012). Aprendizaje colaborativo: técnicas didácticas. *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*.
- Muro, X. y Serron, S. (2007). La agenda de investigación en el proceso de transformación de las instituciones de educación superior (IES). En *Paradigma*. 28 (1), pp. 7-38
- Muñoz Martínez, Maryluz y Freddy Garay Garay (2015). «La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas». *Revista Estudios Pedagógicos*, 41 (2): 389-399.
- Montoya F, J., & Peláez, L E. (2013). Investigación formativa e investigación en sentido estricto: una reflexión para diferenciar su aplicación en instituciones de educación superior. *Entre Ciencia e ingeniería*, 13(7), 20-25.
- Morán Oviedo, P. (2003a), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, Pensamiento Universitario núm. 92, CESU-UNAM.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2001). *El método 4: las ideas*.
- Muñoz, P. A. M. (2019). *Elaboración de material didáctico*.
- Nares, M., Gutiérrez, M., Martínez, L., & Arvizu, C. (2015). La Importancia de la Pedagogía del Docente Universitario en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit. *EDUCATECONCIENCIA*, 115-128.
- Navarro, G. (2003). ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social?. *Universidad Construye País: Educando para la Responsabilidad Social*, 22-45.

- Nérci, I (1991). *Didáctica Geral Dinâmica*, Edição Atlas, São Paulo.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. Paris: Ediciones Du Rocher, 20.
- Nicolescu, B. (2006). *Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro*. *Visión docente Conciencia*, 6(32), 14-33.
- Nolasco del Ángel, M. D. (2014). *Estrategias de enseñanza en educación*.
- Ordoñez Vivero, R. E. (2017). *Aplicación del método heurístico y desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes en etapa de investigación formativa*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú Lima.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 32 (1), pp. 119-133.
- Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Osorio García, S. N. (2012). *El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad*. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20(1).
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa* *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Parras, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. España.
- Parcerisa Aran, A. (2008). *Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior*.
- Payares, O. B., Puello, I. B., & Royett, J. H (2018). *Investigación Formativa: Puntualización acerca de sus Características*.
- Peñalver B., L. (2005). *La formación docente en Venezuela*.
- Peña, B., J A. (2019). *Abrir la investigación sociojurídica*. *Análisis Jurídico-Político*, 1(2), 115-136.
- Pérez D., L. (2012). *La ausencia de una cultura de investigación, ¿ un problema de investigación formativa?*. *Uni-pluriversidad*, 2(3), 16-18.

- Perafán, Gerardo. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Universidad Pedagógica Nacional. Impresión arte. Bogotá. Colombia.
- Perafán, G., & Adúriz, A. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica nacional.
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa*, 195-213.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. En *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 25, pp. 113-130
- Pérez, Julio y Sonia Osses (2015). «Investigación educativa medioambiental en estudiantes secundarios urbanos». *Revista Estudios Pedagógicos*, 41 (1): 219-235
- Pérez Matos, N. E., & Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*, 18(4), 0-0.
- Perrenoud, P. (2004b). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla, España: Diada.
- Pretel, V. T. G. (2019). Pensamiento complejo: un desafío para el educador y las familias de hoy. *Educación*, 25(1), 115-121.
- Quintero, J., Molina, A. y Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. En *Educación y Educadores*. 11 (1), pp. 31-42.
- Restrepo G., L. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas (col)*, (18), 195-202.
- Restrepo, G.B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la Investigación Formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. CNA. Bogotá, Colombia.
- Restrepo, B. (2010). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46.
- Restrepo, J. (2013). Perspectivas contextuales a la problemática ética de la ciencia: las demandas tecnocientíficas actuales. En *Revista Lasallista de Investigación*. 10 (2), pp. 102-117.
- estigación en el pregrado. En *Revista Med Hered*. 20 (3), pp. 119-122

- Revelo-Sánchez, C. A, Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134, 2018.
- Reyes, E. E., & Morales-Trapp, S. (2021). La investigación formativa como estrategia metodológica para el abordaje de los derechos fundamentales: De la teoría a la experiencia práctica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 241-262.
- Ríos, L., Mesa, A. & Zapata, M. (2010). Investigación formativa en la Escuela de Microbiología. *Revista Hechos Microbiológicos*, 1(1), 75-83.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría Sociológica Moderna*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Roca, K. R., Ramírez, O. E., & Rodríguez, Y. S. T. (2017). Formación Continua del Docente Universitario en la Enseñanza del Derecho. *Boletín Redipe*, 6(3), 113-122.
- Rois-Méndez, F. A. B. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, N., & Polo, M. (2009). *Hacia una propuesta curricular alternativa*. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Rodríguez, L., I. (2015) Resignificar “la Formación Investigativa” en los Programas de Derecho. Un Estudio y una Propuesta para los Programas de Derecho. *PRESIDENTA SALA GENERAL*, 337.
- Rogers, C. (1961). Dos tendencias divergentes. *Psicología existencial*, 99-108.
- Rojas Arenas, I. D., Durango Marín, J. A., & Rentería Vera, J. A. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la IU Pascual Bravo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 319-338.
- Rojas, B. (2010). *Investigación cualitativa*. Caracas, Venezuela: Fedeupel.
- Rupérez, F. (2015). MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista española de pedagogía.*, 261, 283-299.
- Rumbos, M. (2009). Propuesta de un modelo de inducción pedagógica para los profesores de la UNELLEZ-Barinas. *Laurus*, 15(29), 254-272.

- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular.
- Sánchez, A., Sánchez, L., Méndez, J. y Puerta, C. (2013). Alfabetização acadêmico-investigativa: citar, argumentar e ler na rede. En *Revista Lasallista de Investigación*. 10 (2), pp. 151-163
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: MacGraw-Hill/Interamericana de España.
- Santamaría, J. S. (2011) Tradiciones epistemológicas en Investigación Educativa: Paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista Digital Sociedad de la Información*, N° 28 –Mayo 2011 1/17 Editorial Cefalea.
- Santiago, C. (2003). Introducción al Análisis del derecho (2a ed.). Buenos Aires: Editorial Astrea de Alfredo y Ricardo Depalma SRL.
- Seijo Echevarría, B. M., Iglesias Morel, N., Hernández González, M., & Hidalgo García, C. R. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, 10(2), 0-0.
- Serrano, S. y Molina, D. (2014). La responsabilidad social y humana en Colombia: Retos y posibilidades. En *Revista Academia y Virtualidad*. 7 (1), pp. 31-55.
- Serrano, E. (2010). Evaluación de la Difusión y Aplicación del Proyecto de GCP del PFGEJ de la UBV Sede Táchira desde el enfoque de DHS. Tesis de Maestría. Universidad de la Habana. Cuba.
- Soto, V (2016). Evaluación del Conocimiento Jurídicos. Biblioteca Virtual. <http://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>
- Standaert, R. y Troch, F. (2011). Métodos didácticos en Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general. Quito, Ecuador. Manthra Editores (p. 115).
- Spradley, J. (1979). Asking descriptiv equestions (Traduc. del investigador). [Libro en línea]. Disponible: <http://www.jan.ucc.nau.edu~pmscj355readings/spradley.pdf> [Consulta: 2015, febrero 18].
- Spradley, J. (1980). Partcipant observation (V. O. García, Trad.). [Documento en línea]. Disponible:

- <http://www.scursonneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf> [Consulta: 2015, febrero 18].
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Editorial Contus. Antioquia, Colombia.
- Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila - Unsam Edita.
- Stenhouse, L. (1997). La investigación como base de la enseñanza. Londres: Morata.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado, 9(2), 0. (Original 1987)
- Shulman, L. S. (2005). El saber y entender de la profesión docente. Estudios públicos, ISSN-e 0716-1115, N°. 99, 2005, págs. 195-224. (Traducción Conferencia 1983).
- Talanquer, V. (2004). Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? Educación en química, 15(1), 60-66.
- Tamayo, A. (2003). Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior. Revista Bolivariana de Pedagogía, 1, p. 23.
- Tantaleán O., (2016). Tipología de las investigaciones jurídicas. Derecho y cambio social, 13(43), 10.
- Tapia Argüello, S. M. (2017). La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho. Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, (III Extr.), 425-444.
- Tallaferro, Dilia. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Tejada, J. (2005). Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Barcelona, España: Davinci.
- Tinajero, R. (2011). Análisis de la práctica del profesorado universitario. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tobón, Sergio. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones. Bogotá.
- Torres Guillen, R. F. (2019). Tesis Doctoral: Enfoque de evaluación por competencias en el desarrollo de la investigación formativa del aprendizaje de laboratorio de física 1 en los estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Formales de la

- Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. 2018. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa – Perú.
- Triana, A., & Velásquez Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2004). Documento Rector. Coordinación de Ediciones y Publicaciones de la UBV. Caracas.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2009). Reglamento General de la UBV. *Gaceta Oficial*, 367.457.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2007). Reglamento de Trabajo Especial de Grado.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2008). Jornada de reflexión UBV XXI Proyecto como medio articulador social y eje de la geometría del poder, colección cuadernillos para el debate, ediciones del rectorado. Impreso UBV. Caracas Venezuela.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2010). Plan Político-Estratégico de la Dirección General de Integración Socioeducativa. Papel de Trabajo
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2007). Programas Curriculares de la Unidad Básica Integradora “Proyecto I, II, III, IV, V” del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos (PFGEJ) de la UBV.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2009). *Voces Colectivas*, síntesis de la Jornada. Caracas: Coordinación de ediciones y publicaciones de la UBV.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2007). Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídicos. Caracas: Coordinación de ediciones y publicaciones de la UBV.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) (2008). *Revista Prácticas y Saberes de la UBV*. Caracas: Coordinación de ediciones y publicaciones de la UBV.
- UBV. (2007). Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Ediciones UBV. Caracas. Venezuela.
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción: 9 de octubre de 1998
- UNESCO (1982). *Informes de la Dependencia Común para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París: UNESCO.
- Vargas, D. (2010). Pedagogía universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. En: Revista diálogo educativo, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26.
- Valderrama, A. y Valderrama, J. (2014). Trabajo Semestral Guiado: un Buen Complemento al Estudio y Aprendizaje en Cursos de Ciencia y de Ingeniería. En Formación Universitaria. 7 (3), pp. 3-10
- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis, Estrategias de investigación cualitativa (págs. 23-60). Buenos Aires, Argentina: Gedisa, S.A.
- Vargas, J. M. (2008). La reforma a la enseñanza del derecho en la Universidad de Los Andes. Cuadernos Unimetanos, (15), 63-90.
- Vergara Díaz, C., & Cofré Mardones, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido:¿ el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 323-338.
- Velandia Mesa, C. (2021). Tesis Doctoral: La investigación formativa a través de la sistematización de experiencias en ambientes Ulearning. Universidad de Murcia - Escuela Internacional de Doctorado. España.
- Velásquez, M. I. J., Mercado, B. N., Montes, J. A. V., & Pastrana, D. J. M. (2018). Tendencias del Programa de Derecho. Enfoques, Teorías y Perspectivas del Derecho y sus Programas Académicos, 67.
- Vigotsky, L. (2015). Interacción entre aprendizaje y desarrollo.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- Villamizar, G. S. R., & de la Rosa, M. V. (2012). La práctica pedagógica en el proceso de formación del abogado en Colombia. *Educación y Humanismo*, 14(23), 138-154.
- Viteri, T. (2010). Perfil del Plan del Sistema de Investigación Formativa 2011-2014
- Villar Angulo, L. M. (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular.
- Von Arcken C., B C. (2007). Acercamiento a la formación investigativa y a la investigación formativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (44), 57-63.

- Watson, D. y otros. *Managing Civic and Community Engagement*. McGraw-Hill International. Traducido por Martínez J. 2007.
- Witker, J. (1995). Docencia crítica y formación jurídica. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, (199), 265-275.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Wong M., E. (2005). Premisas y condiciones básicas para la formación integral del estudiante en la Universidad Bolivariana. En M., Fernández. (Comp.) *La Municipalización de la Educación Superior*. (pp.61-66). Caracas: UBV.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

Anexo 1: Cuadro de unidades de análisis, referencial para elaboración del guion de entrevista

				ENTREVISTA	
UNIDAD TEMÁTICA	DEFINICION	DIMENSION	UNIDAD DE ANALISIS	PROFESOR	COORDINADOR
Conocimiento Pedagógico	Se refiere a los conocimientos que debe dominar el profesor: 1) Conocimiento de la Materia, 2) Conocimiento Pedagógico de la materia, 3) Conocimiento del Programa Curricular	Conocimiento de la materia	Derecho	¿Qué formación académica posees?, ¿Tienes formación sobre derecho ó estudios jurídicos?, ¿Posee estudios de Postgrado?	¿Qué tipo de conocimientos debe saber un docente de Proyecto en cuanto lo pedagógico, lo investigativo y lo jurídico?
			Investigación	¿Qué formación y experiencia investigativa tienes?, ¿Cómo la adquiriste?	
			Pedagógico	¿Qué tipo de conocimientos consideras debe saber un docente de Proyecto del PFGEJ en cuanto lo pedagógico, lo investigativo y lo jurídico?	
		Conocimiento pedagógico de la materia	Investigación Formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos	¿Sabes algo sobre la Investigación Formativa?	
		Conocimiento del programa curricular	Programa de formación de grado en estudios jurídicos unidades curriculares	¿Qué conoces de la concepción educativa de la UBV y los programas curriculares del PFGEJ de la UBV?	¿Se les explica a los profesores sobre la concepción educativa de la UBV y el programa curricular del PFGEJ?

Conocimiento base	Forma parte de la formación académica en la disciplina a enseñar. Se adquiere a través de: 1) formación académica, 2) los materiales y el contexto educativo (los currículos, los libros, etc.), 3) la investigación (aprendizajes, enseñanza, desarrollo, etc.); y 4) la sabiduría de la practica	Formación académica	Formación Inicial	¿Recibiste algún tipo de formación al ingresar a la universidad?	¿Se desarrolla algún tipo de formación inicial para docentes de nuevo ingreso en la UBV?
			Formación continua	¿Cómo ha sido tu formación pedagógica y desarrollo docente en la universidad?, ¿Estudias actualmente?, ¿Recibes algún tipo de formación por la UBV?	¿Qué planes de formación docente desarrolla la UBV y el PFGEJ a sus profesores de proyecto?, ¿En qué consiste?, ¿Qué tipo de material emplean?
		Estudio de materiales	Estudio de materiales		
		Investigación	Investigación	¿Haces Investigación?, ¿Participas en encuentros investigativos?, ¿Has publicado en alguna revista científica?	¿Qué formación y experiencia investigativa tiene los docentes?, ¿Tienen alguna revista científica en el PFGEJ?, ¿Hacen encuentros de investigación?
		Práctica	Práctica	¿Qué opinión tienes de la UBI Proyecto?, ¿Cómo crees puede ser mejorada la enseñanza de proyecto en el PFGEJ?, ¿Qué recomendaciones les darías a otros docentes de proyecto?	¿Qué opinión tienes de la UBI Proyecto?, ¿Cómo puede ser mejorada la enseñanza de proyecto en el PFGEJ?

Enseñanza de la investigación formativa	Se refiere a los principios de organización y dirección de clases, empleados para enseñar investigando. Comprende los contenidos, métodos y recursos de pedagógicos.	Contenido de enseñanza	Planes de clase, evaluación y bibliografía	¿Qué elementos tienes presente cuando organiza y selecciona los contenidos, estrategias y materiales de la clase?, ¿Cómo valoras el aprendizaje de los estudiantes?	¿Logran compilar y revisar las planificaciones docentes?, ¿Valoran de algún modo la pertinencia de la bibliografía usada en las planificaciones?
		Método de enseñanza	El desarrollo de la clase	¿Descríbeme qué haces durante tus clases teóricas y prácticas?, ¿Cómo te relacionas con los estudiantes durante las clases?, ¿Puede describir con un ejemplo esa interacción?, ¿Qué tipo de desarrollo cognitivo promueves en el estudiante durante la clase?	¿Hacen algún tipo de seguimiento a la función académica docente?, ¿Han realizado evaluaciones o diagnósticos a docentes de proyecto?, ¿Han organizado encuentros académicos entre los docentes?
		Recursos de Pedagógicos	Estrategias pedagógicas	¿Cuándo enseñas proyecto qué actividades/estrategias pedagógicas utilizas en el aula y en la comunidad?	¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos consideras debe manejar el docente en el aula y en la comunidad cuando enseña proyecto?
Modelos de pedagógicos de enseñanza	Es una categorización referida al qué y cómo se enseñan los estudios jurídicos.	Modelo Tradicional	Modelo Tradicional	¿Cómo enseñas y valoras el aprendizaje de los contenidos teóricos de proyecto?	NO APLICA

de los estudios jurídicos	Entre ellas tenemos: modelo tradicional tecnocrático y crítico	Modelo tecnocrático	Adiestramiento Técnico sin análisis crítico	¿Realizas en clase actividades orientadas al desarrollo del análisis crítico?, ¿Qué tipo de actividades?	
		Modelo crítico	Vinculación socio-comunitaria	¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos consideras debe saber el docente en el aula y en la comunidad cuando enseñanza proyecto?	¿Sabes si en proyecto hacen vinculación comunitaria?, ¿Explicue?
			Vinculación teórica- práctica	¿Se promueve algún tipo de desarrollo social en la comunidad?, ¿Vinculas de algún modo lo teórico con la realidad?, ¿Cómo lo haces? ¿Hacen vinculación comunitaria?, ¿Explicue?	¿Se promueve algún tipo de desarrollo social en la comunidad?, ¿Cómo percibes la función de enseñanza desde la teoría y praxis comunitaria?
			Vinculación del proyecto con las UC	¿Los docentes se reúnen para acordar como vincular Proyecto con las demás unidades curriculares? Si la respuesta es negativa, ¿Por qué no se reúnen? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo lo hacen? ¿Promueves de algún modo el estudio inter y transdisciplinar?	¿Existe alguna estrategia que promueva el encuentro docente y/ la vinculación de las unidades curriculares con proyecto? ¿Se promueve de alguna forma el estudio inter y transdisciplinar desde el PFGEJ?, ¿Explicue?

Anexo 2: Guion de entrevista dirigido a los profesores de proyecto del PFGEJ de la UBV Táchira

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A LOS COORDINADORES DE PROYECTO Y DEL PFGEJ DE LA UBV TÁCHIRA	
Unidades temáticas	Preguntas
Conocimiento Pedagógico Conocimiento Base	<p>¿Se desarrolla algún tipo de formación inicial para docentes de nuevo ingreso en la UBV?, ¿Qué planes de formación docente desarrolla la UBV y el PFGEJ a sus profesores de proyecto?, ¿En qué consiste?, ¿Que tipo de material emplean?</p> <p>¿Se les explica a los profesores sobre la concepción educativa de la UBV y el programa curricular del PFGEJ?</p> <p>¿Reciben formación los profesores de proyecto sobre investigación ó investigación formativa?</p> <p>¿Qué formación y experiencia investigativa tiene los docentes?, ¿Tienen alguna revista científica en el PFGEJ?, ¿Hacen encuentros de investigación?</p>
Enseñanza de la investigación formativa	<p>¿Logran compilar y revisar las planificaciones docentes?, ¿Valoran de algún modo la pertinencia de la bibliografía usada en las planificaciones?, ¿Hacen algún tipo de seguimiento a la función académica docente?, ¿Han realizado evaluaciones o diagnósticos a docentes de proyecto?, ¿Han organizado encuentros académicos entre los docentes?, ¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos consideras debe manejar el docente en el aula y en la comunidad cuando enseñanza proyecto?</p>
Modelos de pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos	<p>¿Sabes si en proyecto hacen vinculación comunitaria?, ¿Explique? ¿Se promueve algún tipo de desarrollo social en la comunidad?, ¿Cómo percibes la función de enseñanza desde la teoría y praxis comunitaria?, ¿Existe alguna estrategia que promueva el encuentro docente y/ la vinculación de las unidades curriculares con proyecto?, ¿Se promueve de alguna forma el estudio inter y transdisciplinar desde el PFGEJ?, ¿Explique?</p>
CIERRE DE ENTREVISTA	<p>¿Qué tipo de conocimientos debe saber un docente de Proyecto en cuanto lo pedagógico, lo investigativo y lo jurídico?</p> <p>¿Qué opinión tienes de la UBI Proyecto?, ¿Cómo puede ser mejorada la enseñanza de proyecto en el PFGEJ?</p>

Anexo 3: Guion de entrevista dirigido a los coordinadores de proyecto y del PFGEJ de la UBV Táchira

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A LOS PROFESORES DE PROYECTO DEL PFGEJ DE LA UBV TÁCHIRA	
Unidades temáticas	Preguntas
Conocimiento Pedagógico Conocimiento Base	<p>¿Qué formación académica posees?, ¿Tienes formación sobre derecho ó estudios jurídicos?, ¿Posee estudios de Postgrado?.</p> <p>¿Qué formación y experiencia investigativa tienes?, ¿Cómo la adquiriste?, ¿Haces Investigación?, ¿Participas en encuentros investigativos?, ¿Has publicado en alguna revista científica?, ¿Sabes algo sobre la Investigación Formativa?</p> <p>¿Recibiste algún tipo de formación al ingresar a la UBV?, ¿Qué conoces de la concepción educativa de la UBV y los programas curriculares del PFGEJ de la UBV?, ¿Cómo ha sido tu formación pedagógica y desarrollo docente en la universidad?, ¿Estudias actualmente?, ¿Recibes algún tipo de formación por la UBV?</p>
Enseñanza de la investigación formativa	<p>¿Qué elementos tienes presente cuando organiza y selecciona los contenidos, estrategias y materiales de la clase?, ¿Cómo valoras el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Describe qué haces durante tus clases teóricas y prácticas?, ¿Cómo te relacionas con los estudiantes durante las clases?, ¿Puede describir con un ejemplo esa interacción?, ¿Qué tipo de desarrollo cognitivo promueves en el estudiante durante la clase?, ¿Cuándo enseñas proyecto qué actividades/estrategias pedagógicas utilizas en el aula y en la comunidad?</p>
Modelos de pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos	<p>¿Cómo enseñas y valoras el aprendizaje de los contenidos teóricos de proyecto?</p> <p>¿Realizas en clase actividades orientadas al desarrollo del análisis crítico?, ¿Qué tipo de actividades?</p> <p>¿Qué tipo de conocimientos pedagógicos consideras debe saber el docente en el aula y en la comunidad cuando enseñanza proyecto?</p> <p>¿Se promueve algún tipo de desarrollo social en la comunidad?, ¿Vinculas de algún modo lo teórico con la realidad?, ¿Cómo lo haces? ¿Hacen vinculación comunitaria?, ¿Explique?</p> <p>¿Los docentes se reúnen para acordar como vincular Proyecto con las demás unidades curriculares? Si la respuesta es negativa, ¿Por qué no se reúnen? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo lo hacen?</p> <p>¿Promueves de algún modo el estudio inter y transdisciplinar?</p>
CIERRE DE ENTREVISTA	<p>¿Qué opinión tienes de la UBI Proyecto?, ¿Cómo crees puede ser mejorada la enseñanza de proyecto en el PFGEJ?, ¿Qué recomendaciones les darías a otros docentes de proyecto?</p> <p>¿Qué tipo de conocimientos consideras debe saber un docente de Proyecto del PFGEJ en cuanto lo pedagógico, lo investigativo y lo jurídico?</p>

ANEXO: CUADRO DE UNIDADES DE ANALISIS. GUIA DE OBSERVACIÓN

UNIDAD TEMATICA	DEFINICION	DIMENSION	UNIDAD DE ANALISIS	AULA VIRTUAL: classroom	WHATSAPP
Conocimiento Pedagógico	Se refiere a los conocimientos que debe dominar el profesor: 1) Conocimiento de la Materia, 2) Conocimiento Pedagógico de la materia, 3) Conocimiento del Programa Curricular	Conocimiento de la materia	Derecho	¿Qué tipo de materiales su publican relativo al derecho y a la investigación?	¿Qué tipo de materiales su publican relativo al derecho y a la investigación?
			Investigación		¿Cómo se llama el grupo de WhatsApp?, ¿Existe alguna orientación sobre el uso del grupo de WhatsApp?, ¿Cómo está organizado el grupo?
		Conocimiento pedagógico de la materia	Investigación Formativa para la enseñanza de los estudios jurídicos	¿Cuál es la dirección del aula Virtual?, ¿Cómo está organizada el aula virtual?, ¿Existe alguna orientación sobre el manejo del aula virtual?, ¿Cómo es el diseño del aula virtual?	¿Cómo se enfoca la investigación formativa desde el grupo?
		Conocimiento del programa curricular	Programa de formación de grado en estudios jurídicos unidades curriculares	¿Hay coherencia entre el diseño y presentación del aula con los postulados de la UBV y el PFGEJ?	¿Se trabajan los postulados curriculares del PFGEJ desde el grupo?
Conocimiento base	Forma parte de la formación académica en la disciplina a enseñar. Se adquiere a través de: 1) formación académica, 2) los materiales y el contexto educativo (los currículos, los libros, etc.), 3) la investigación	Formación académica	Formación Inicial	NO APLICA	
			Formación continua		
		Estudio de materiales	Estudio de materiales		
		Investigación	Investigación		
Práctica	Práctica				

	(aprendizajes, enseñanza, desarrollo, etc.); y 4) la sabiduría de la practica				
Enseñanza de la investigación formativa	Se refiere a los principios de organización y dirección de clases, empleados para enseñar investigando. Comprende los contenidos, métodos y recursos de pedagógicos.	Contenido de enseñanza	Planes de clase, evaluación y bibliografía	¿Se encuentra publicado algún tipo de planificación?, ¿Se presenta para su consulta algún tipo de material bibliográfico?	¿Se planifican actividades en el grupo?, ¿Se presenta para su estudio algún tipo de material bibliográfico?
		Método de enseñanza	El desarrollo de la clase	¿Qué tipo de comunicación se emplea con los estudiantes?, ¿Qué tipos de actividades pedagógicas se desarrollan?; ¿Qué tipos de evaluación se realiza?	¿Qué tipo de comunicación se emplea con los estudiantes?, ¿Qué tipos de actividades pedagógicas se desarrollan?; ¿Qué tipos de evaluación se realiza?
		Recursos de Pedagógicos	Estrategias pedagógicas	¿Cómo se enseña y valora el aprendizaje de los contenidos teóricos de proyecto?	¿Cómo se enseña y valora el aprendizaje de los contenidos teóricos de proyecto?
Modelos de pedagógicos de enseñanza de los estudios jurídicos	Es una categorización referida al qué y cómo se enseñan los estudios jurídicos. Entre ellas tenemos: modelo tradicional tecnocrático y critico	Modelo Tradicional	Modelo Tradicional	NO APLICA	
		Modelo tecnocrático	Adiestramiento Técnico sin análisis critico		
		Modelo crítico	Vinculación socio-comunitaria	¿Se realizan actividades orientadas al desarrollo del análisis crítico?, ¿Qué tipo de actividades?	¿Se realizan actividades orientadas al desarrollo del análisis crítico?, ¿Qué tipo de actividades?
			Vinculación teórica-práctica	¿Se promueve de algún modo la construcción de conocimiento?, ¿Explique?	¿Se promueve de algún modo la construcción de conocimiento?, ¿Explique?
			Vinculación del proyecto con las UC	¿Se asignan actividades orientadas a la vinculación comunitaria?	¿Se asignan actividades orientadas a la vinculación comunitaria?

Anexo 4: Cuadro de unidades de análisis. Guía de observación.