REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

Tesis doctoral como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: María Inés Milagros Higuerey Cortés
Tutora: María Auxiliadora Chacón Corzo

San Cristóbal, abril de 20

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día viernes, veintiocho de marzo de dos mil veinticinco, en la sede de la Universidad Católica del Táchira, los Ciudadanos Doctores: **Nelly Méndez, Asdrubal Jaimes, Arely Díaz, Adrián Contreras y María Chacón** (Tutora), Documentos de Identidad Nº.- 9128734, V.- 9465106, V.- 9223857, V.- 3795452 y V.- 5644904 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"Enseñanza del derecho administrativo en la Universidad Católica del Táchira"**, presentada por la ciudadana: **María Inés Milagros Higuerey Cortés,** cédula de identidad No. **15988747**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO,** por ser una investigación que contribuye en la profundización de la enseñanza del Derecho Administrativo, con una óptica de renovación y transformación en el hacer docente. Metodológicamente cumplió con los estándares exigidos y se convierte en un referente para futuras investigaciones.

En fe de lo cual firmamos.

Nelly Méndez
V.- 9128734

Asdrubal Jaimes
V.-9465106

Arely Díaz
V.-9223857

Adrián Contreras Colmenares
V.-3795452

María Auxiliadora Chacón Corzo
V-5644904
Tutora

Dedicatoria

A la memoria de mi padre, su último orgullo fue pensar y repetir que su hija sería Doctora.

A mi madre, por su amor, compañía, cuidados y oraciones.

A mis tres Josés, la razón principal de despertar cada día. Gracias por animarme, apoyarme e incentivarme siempre. Gracias, sin ustedes no lo habría logrado. A todos los amo.

A la Universidad Católica del Táchira, deseo que este trabajo retribuya en algo lo que me ha dado. A mis estudiantes, pasados, presentes y futuros, ustedes son nuestra razón de ser y estar.

Reconocimiento

Al Dios padre, Hijo y Espíritu Santo. A la Santísima Virgen en sus advocaciones Milagrosa y del Valle, por guiarnos, protegernos y cuidarnos, así como a todos los Santos a quienes mi madre les rezó para que este trabajo se hiciera realidad.

A mi tutora María Auxiliadora Chacón Corzo, quien me aguantó, orientó y guio con amor y paciencia, especialmente en las pausas largas. Gracias profe por el apoyo, el cariño, por escucharme y por halarme las orejas. Gracias por todo, fuiste lo que necesitaba.

A la profe Rosario Ramírez quien como dijo Pancho: “comenzó siendo una docente y terminó siendo una amiga” y como decía Nancy: “una gran compañía”. Junto con ella a todos los docentes que en estos años nos orientaron hacia la enseñanza.

Una distinción especial a mi profesor, mentor, tutor, compañero y amigo de estas aventuras Jesús Gerardo, simplemente gracias, por tanto, también a Doña Trina por orar por nosotros. Que Dios les pague.

A la Universidad Católica del Táchira y con ella a sus Autoridades, gracias por hacer lo posible por continuar, deseo que esta investigación sea una contribución a su ardua labor. *Sapientia melior auro.*

A los estudiantes de la Universidad Católica del Táchira, nuestra razón de existir, todo sacrificio representa un logro. Gracias por escogernos, gracias por haberme permitido entrevistarlos, gracias por llenar nuestras aulas y corazones con su alegría.

A los compañeros docentes entrevistados, sin ustedes esta investigación no habría sido posible, gracias por aceptar participar y por el trabajo que hacen.

A mis familiares y amigos, que durante estos años me animaron, escucharon, preguntaron por la tesis y regañaron. Gracias por hacerlo, los quiero. A mis hermanas Careli, Glaymar y Morella, por su compañía. A mi hermano Ángel por su apoyo.

A la memoria de Analissa, Nancy y José Ramón, desde el cielo nos acompañaron en este camino y estarán en nuestros recuerdos y oraciones. A mis queridos amigos José Francisco, José Hernán, Arelis y Gisela, compañeros de esta larga travesía y de muchas otras, es un honor hacer equipo con gente tan maravillosa

como ustedes.

Tabla de contenido

pp.

.....ii
Dedicatoria.....iii
Reconocimiento.....iv
Tabla de contenido.....vi
Lista de tablas.....ix
Lista de figuras.....x
RESUMEN.....xi
INTRODUCCIÓN.....1
CAPÍTULO I.....1
Sobre el objeto de conocimiento.....1

Objetivos de la investigación..... 13
Objetivo abarcador..... 13
Objetivos concretos..... 13
La razón de la investigación..... 13
CAPÍTULO II.....18
Lo teorético de la investigación.....18

Estudios previos..... 18

Fundamentación teorética..... 24
Teoría crítica de la enseñanza..... 24
La didáctica..... 28
Didáctica universitaria..... 31
La enseñanza..... 35
Modelos de Enseñanza..... 37
Estrategias de enseñanza..... 42
Medios de enseñanza..... 45
La evaluación y la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT..... 47
La enseñanza desde el punto de vista constructivista..... 53
Los paradigmas y la enseñanza de la ciencia del Derecho..... 58
La enseñanza frente a la ciencia del Derecho..... 63
Enseñanza del Derecho en Venezuela..... 74
La enseñanza del Derecho Administrativo..... 81
La formación del docente universitario..... 94

Fundamentos legales..... 102
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela..... 103
Normas sobre la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje..... 104
Ley de Universidades..... 104
Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1967)..... 107

Estatuto Orgánico de la Universidad Católica del Táchira 108
Reglamento Orgánico de Estudios de Pre-Grado de la Universidad Católica del Táchira 111
Perfiles del Docente y del Estudiante Ucatense (2011-2012) 115
Perfil Docente (2011-2012)..... 115
Perfil del estudiante ucatense..... 116
Sobre la regulación de la Administración Pública y sus funcionarios116
Ley Orgánica del Poder Ciudadano 116
Decreto con rango, valor y fuerza de Ley Orgánica de Administración Pública (LOAP, 2014) 119
CAPÍTULO III 123
Lo metodal 123
Fundamentación onto-epistemológica de la investigación 123
Método de la investigación 125
Contexto de investigación 129
Informantes de la investigación 132
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 135
Diseño de la investigación 137
Procedimiento para el análisis de la información 138
Criterios de cientificidad de la investigación 140
CAPÍTULO IV 143
Análisis de los resultados 143
Primera categoría: formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT 146
Subcategoría: trayecto de formación profesional 149
Subcategoría: Componentes de la ética de los abogados que enseñan Derecho Administrativo. 164
Segunda categoría: Significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes 177
Subcategoría: perspectivas sobre la enseñanza..... 179
Subcategoría: el aprendizaje de los estudiantes..... 193
Tercera categoría: la enseñanza del Derecho Administrativo..... 203
Subcategoría: Planificación..... 205
Subcategoría educación Multimodal 238
Análisis derivado de las entrevistas a los estudiantes 261
Categoría enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo . 263
Subcategoría enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo264
Subcategoría experiencias de la educación multimodal y el Derecho Administrativo..... 299

Categoría los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes 326
CAPÍTULO V 358
Elementos teóricos que orienten la Enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT 358
Macrocategoría Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT 359
Macrocategoría valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos 362
Macrocategoría intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales 364
Macrocategoría trascendencia de la relación teoría y práctica 367
Macrocategoría docente comprometido 368
CAPÍTULO VI 371
Reflexiones de la investigadora 371
REFERENCIAS 379
Anexos 398
A-1 Constancia de Validación 398
A-2 Guion de entrevista 401
A-3 Acta de Compromiso Ético-Moral del Investigador 404
A-4 Consentimiento Informado del Participante 406
A-5 Entrevista 408
A-6 Síntesis curricular del autor y tutor 432

Lista de tablas

Tabla	Descripción	pp.
1	Informantes clave. Criterios de selección docentes ……	132
2	Informantes clave. Criterios de selección estudiantes ……	132
3	Diseño General de la investigación ……..……	135
4	Resultados de las entrevistas a los docentes ……	142
5	Resultados de las entrevistas a los estudiantes ……	257

Lista de figuras

Figura	Descripción	pp.
1	Fases de la Investigación del método fenomenológico …….	127
2	Formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT …….	145
3	Categoría Significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes	175
4	Categoría La enseñanza del Derecho Administrativo	200
5	Categoría la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT	259
6	Los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes	321
7	Macrocategorías de la investigación	354
8	Macrocategoría Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT	355
9	Macrocategoría valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos	357
10	Macrocategoría Intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo grapara formar profesionales	360
11	Macrocategoría trascendencia de la relación teoría y práctica	361
12	Macrocategoría el docente comprometido	363

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación Docente

ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

Trabajo de grado para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: María Inés Higuerey Cortés
Tutora: María Auxiliadora Chacón Corzo
Fecha: febrero 2025

RESUMEN

La educación universitaria pretende la formación de las nuevas generaciones de profesionales que requiere el país, dentro de ella, la enseñanza es un proceso complejo y adaptado a las necesidades de los estudiantes, en procura de un aprendizaje significativo por estos. En este proceso el conocimiento, los modos de proceder y la presencia de valores y principios que orienten el ejercicio ético de los involucrados, resultan importantes El estudio desarrollado se enfocó en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, para ello se propuso: Generar elementos teóricos que orienten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. La investigación es cualitativa e interpretativa orientada en la fenomenología hermeneútica. Se entrevistó a 4 docentes y 6 estudiantes. Se fundamenta en la Teoría Crítica de la enseñanza. De los hallazgos se deriva el reconocimiento de la enseñanza del Derecho Administrativo como un quehacer sistematizado, adelantado por abogados, en su mayoría sin formación pedagógica inicial, conscientes de sus necesidades competenciales, altamente comprometidos por obtener una formación integral. Un proceso en el que los estudiantes aprecian las bondades, dones y experiencias, de sus docentes; si bien estiman la necesidad de su mejora en relación con los modelos y prácticas concretas de enseñanza, el uso de nuevas tecnologías de comunicación e información, así como lo curricular, lo propiamente pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo. Surge la necesidad de incorporar procesos de formación permanente, como manera de superar las falencias de las prácticas pedagógicas y avanzar a hacia la excelencia en la enseñanza del Derecho Administrativo.

Descriptores: Enseñanza, enseñanza universitaria, enseñanza del Derecho Administrativo, profesores, estudiantes de Derecho.

INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la educación universitaria es formar a los futuros profesionales para enfrentar las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas; de allí que la enseñanza cobre relevancia y necesariamente se revise su práctica, recursos e intenciones educativas influenciadas por el contexto. La enseñanza consiste en un proceso intencional, complejo, orientado a promover el aprendizaje y construir nuevos conocimientos. Es por lo que debe ser atractiva, cambiante, dinámica, innovadora, exige de reflexión del profesorado. Adicionalmente, se necesita una formación integral con ética, moral, con valores y principios para coadyuvar a alcanzar los fines de la sociedad.

En este sentido, esta indagación resultó desde la reflexión del objeto de estudio, en un aporte teórico para mejorar la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, ejercida por profesionales abogados especialistas; empero, no son profesionales de la educación, lo que pudiera hacer más compleja su práctica docente e incidir en el aprendizaje de sus estudiantes, por cuanto son expertos en leyes con escasa formación pedagógica, en consecuencia, las clases no resultan atractivas para los estudiantes.

La enseñanza del Derecho Administrativo está rodeada de lecturas doctrinarias y textos legales, y como respuesta a ellos, los estudiantes se comportan apáticos y desinteresados. De allí que, por lo general, se observa escasa presencia de alumnos y menor participación según la practicidad de los temas; mientras más práctica sea, mayor participación se observa. No obstante, para tener éxito en la parte práctica se requieren los fundamentos teóricos, marcos legales y criterios jurisprudenciales en torno a la Administración Pública. Esto es, entonces, un contraste de panoramas, que incluye una práctica docente concentrada en la memorización y repetición, con poca reflexión, discusión y análisis.

De allí que es relevante indagar y analizar la enseñanza del Derecho, con esta dirección la investigadora se propuso, como acciones singulares: describir las experiencias y significados de los profesores sobre enseñanza del Derecho

Administrativo en la UCAT; analizar la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT desde la mirada de sus profesores, e interpretar la enseñanza del Derecho Administrativo desde la mirada de los estudiantes de la UCAT, lo que en conjunto permitió Generar elementos teóricos que orienten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.

La investigación se orientó al análisis de las experiencias y significados de los docentes frente a la enseñanza y concebir la visión que de la misma tienen estudiantes, sobre esta base, se pudo conocer la realidad y sus características. Se considera este estudio significativo, puesto que, en la UCAT, no se había realizado un trabajo similar y se convirtió en una oportunidad para la reflexión sobre las prácticas y métodos empleados, orientados a implementar innovaciones que mejoren la formación de los futuros profesionales del derecho. Finalmente, se establece la necesidad de una estrecha relación entre la enseñanza del Derecho como ciencia social y las Ciencias de la Educación.

Es importante adelantar la estructura de la investigación: un primer capítulo relacionado con el objeto de conocimiento, objetivos de la investigación y la razón de la investigación. En el capítulo segundo convergen los estudios previos, los fundamentos teóricos y legales. El tercero explica lo metodal de la investigación; es decir, el recorrido realizado por la investigadora. El capítulo cuarto contiene el análisis de los datos obtenidos de las entrevistas efectuadas a docentes y estudiantes de los cuales se derivaron categorías y subcategorías que explican el fenómeno en estudio.

El quinto capítulo discurre sobre la aproximación teórica, donde se presentan las macrocategorías a saber: integración de procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho en la UCAT; valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos; intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales, como producto de los docentes. Por su parte, las macrocategorías de los estudiantes son: trascendencia de la relación teoría y práctica y el docente comprometido. Finalmente, se presentan las reflexiones de la investigadora, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

Sobre el objeto de conocimiento

La educación como Derecho Humano se mantiene en evolución constante. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015): …"la Educación es un Derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad"… (p. 1). Esta es una de las razones por las cuales el Estado venezolano cuenta con un marco normativo legal, desde la Constitución Nacional hasta normas especiales en materia educativa; con ello se pretende garantizar la educación y coadyuvar a la reestructuración y evolución de las prácticas educativas dentro de todos los niveles y modalidades, hasta el sistema universitario.

En tal sentido la educación universitaria en sus diversas modalidades, ofrece herramientas para la formación de los futuros profesionales, quienes enfrentarán los retos que exigen las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad; de ahí que siempre será relevante el análisis sobre el tema de la enseñanza, lo que ha de variar es el contexto donde se desarrolla ya que genera conductas a seguir frente a las circunstancias mencionadas. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 2009) la educación es una responsabilidad social, que recae en el Estado; el Artículo 102 describe su función, dado que ella es el …"instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad …" (p. 22) su propósito es …"desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad"… (p. 22).

La Ley de Universidades (LU, 1970) en su Artículo 3 instituye a las casas de estudios universitarios como instituciones al servicio de la Nación:

> […] 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. (p. 1)

Sin embargo, actualmente se cuestiona la función de la universidad dado que,

en todas las carreras, abundan causas preocupantes y agobiantes de afectación de esta función; más aún, emergen situaciones que, de manera abierta obstaculizan de diversas formas las finalidades de la educación universitaria. Esto obliga a repensar y reorientar las funciones de la universidad, que se han visto afectadas por la política, la economía y algunos aspectos sociales del hecho educativo, tal como ha explicado en diversas oportunidades Ugalde (2020).

De similar manera, el asunto es complejo frente a la formación de sus ya egresados; en ese sentido, se manifiestan Pérez y Febres (2016) en el caso de: …"la formación jurídica y ética de los profesionales del derecho"… (p. 67) y, en general, también con la formación en el Derecho, dado que García (2016) deja entrever que …"la inercia en la enseñanza del arte jurídico pueda llevar a una suerte de ausencia de reflexión sobre ese mismo proceso de enseñanza"… (p. 8) reflexión que resulta, a todas luces, necesaria de realizar.

Así pues, uno de los temas que exige revisión y análisis es la enseñanza. En ella, el docente asume su rol como mediador, dispuesto a promover la construcción de los aprendizajes; por tanto, cuestionará sus prácticas con base en las teorías, las acciones y recursos mediante los cuales concreta sus intenciones educativas, basándose en las distintas posturas metódicas o empíricas en la búsqueda de respuestas considera todo el contexto, los acuerdos mundiales y las teorías educativas. Las normas no son suficientes para que la enseñanza y el aprendizaje se adapten y evolucionen de la misma manera que lo hace la sociedad y; por ello, quizás no se pueda garantizar su éxito. Es, entonces, necesario cuestionarse: ¿Qué es lo que falta para alcanzar tal meta?

Visto de esta forma la enseñanza es una actividad intencional y compleja orientada a promover el aprendizaje y mediar situaciones hacia la construcción de nuevos razonamientos. Es también una acción comunicativa e interactiva, en la cual están implicados los docentes, estudiantes y el contexto (Sevillano, 2005). Enseñar comprende mediar e impulsar las capacidades, habilidades de los estudiantes, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, enseñar a razonar y desarrollar el potencial de cada uno, entre otros aspectos. Todo esto deriva en la comprensión del mundo social y natural. Se requiere que el docente posea diversas

competencias para llevar a cabo su tarea; no es suficiente dominar de la disciplina o el área específica de conocimiento.

Lo dicho precedentemente permite pensar que, investigar la enseñanza universitaria, implica reflexionar sobre la formación permanente del docente, como plantea Imbernón Muñoz (2011). La universidad está obligada a impulsar la formación, y especialmente, la innovación en las prácticas, para que generen discusión, participación, y colaboración, lo que probablemente redunde en mejores resultados en la formación, orientada a desarrollar las competencias profesionales requeridas. Es necesario crear mejores condiciones para intercambiar conocimientos, construir y compartir lo sabido; encontrar nuevas formas de enseñar. Tal como lo indica el autor *in comento*, superar …"los viejos esquemas y las antiguas ideologías académicas sobre la docencia predominantes desde hace siglos, y, hoy día, mayoritariamente obsoletas" (p. 388). Es un reto importante, ya que estas aún se mantienen incrustadas en muchas aulas.

Desde el punto de vista de Ugalde (2020), la universidad venezolana (pública y privada) se encuentra en uno de los momentos más carentes de su historia: le falta presupuesto para sus requerimientos, personal en todos los departamentos y niveles, así como estudiantes. Estos últimos padecen insuficiencias sociales, económicas, entre otras limitaciones. Nada escapa a la escasez, por lo que a este trágico panorama puede añadirse, por una parte, la falta de estímulo de los actores del hecho educativo para su participación en el mismo y, por la otra, el interminable discurso que no motiva y que nada aporta; circunstancias que parecieran complicar más la situación. Hay personas que piensan que los hechos mencionados no influyen en la instrucción, lo cual es falso: frente a tantas insuficiencias, todos se ven afectados.

En efecto, ha de considerarse que la universidad exige una reconstrucción, tal y como menciona Imbernón Muñoz (2014), concerniente a la formación, investigación, gestión e innovación, en respuesta a los cuestionamientos que se hacen sobre su función en el Siglo XXI. Por ejemplo, destacar el aprendizaje significativo como alternativa a las formas tradicionales de enseñanza en contraposición a las …"típicas lecciones magistrales"… (p. 25). Es importante fomentar la reflexión del profesorado, para separarse del modelo conductista fundamentado en la asimilación, ejercitación,

memorización y repetición, y optar por un modelo interactivo que ofrezca mejores resultados.

Por todo lo antes dicho, es menester conectar los señalamientos realizados sobre este punto, con el otro elemento fundamental para la caracterización de esta investigación: “El Derecho”. Definirlo unánimemente, es un hecho complejo, ya que existen tantas definiciones como autores. A modo de ejemplo, se pueden mencionar algunos clásicos: Santo Tomás de Aquino, Hans Kelsen, Karl Marx, Emmanuel Kant, Guillermo Federico Hegel, entre diversos autores, que los amantes de la carrera manejan a la perfección. Esto aunado a las aproximaciones al término Derecho, a partir de su etimología y acepciones, permitirá, que el estudiante, tenga algunas nociones básicas del universo que le espera.

Se asume para la investigación la definición de Olaso (2015): "Derecho es la recta ordenación de las relaciones sociales, mediante un sistema racional de normas de conducta declaradas obligatorias por la autoridad competente, por considerarlas soluciones justas a los problemas surgidos de la realidad histórica" (p. 17). La Ciencia del Derecho es un cuerpo completo, caracterizado por momentos históricos y procesos fundamentales, enmarcados en las categorías dialécticas de tiempo y espacio, que asume posturas y aproximaciones teóricas contextualizadas. No obstante, para su estudio se fracciona en dos grandes ramas, a saber: el Derecho Privado y el Derecho Público.

En ese orden, el primero de ellos, trata sobre el nexo entre los particulares, siempre que no intervenga el Estado, salvo contadas excepciones. En principio, regula la vinculación de los particulares entre sí. Por su parte, el segundo es la rama que sistematiza las relaciones entre el Estado y las personas; así como los vínculos entre el Estado y otras personas jurídicas similares a él. El Derecho Público está conformado, entre otras disciplinas, por el Derecho Administrativo, el cual pretende reglamentar a la Administración Pública, su organización, conducta y funcionamiento, y su trato hacia los sujetos que la conforman, o, en su caso, hacia aquellos que entran en relación con ella por su condición jurídica, a saber: los administrados.

La Administración Pública es el aparato de realización de las funciones del Poder Ejecutivo, en los diferentes niveles político-territoriales; es evidente, por tanto, la

exigencia de una vertiente del Derecho que se dedique a su organización, regulación y control, para que no exista vacío legal alguno en las actuaciones del Estado que pueda suponer un funcionamiento anormal y, llegado el caso, un eventual daño a los administrados. En el caso del Derecho Administrativo venezolano, existe la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos (LOPA, 1981) como norma rectora general de tales actuaciones.

La LOPA (1981), como norma fundamental del tema procedimental, contiene un principio de especialidad, según el cual, de existir una norma específica que establezca un procedimiento especial, será este último el que se utilice con preferencia. En consecuencia, hay una multiplicidad de procedimientos, que deberán ser tramitados por la Administración Pública, para poder emitir actos administrativos, según lo expresado en la LOPA (1981). El Artículo 7 reza: “Se entiende por acto Administrativo, a los fines de esta Ley, toda declaración de carácter general o particular emitida de conformidad con las formalidades y requisitos establecidos en la Ley, por los órganos de la Administración Pública” (p. 1).

Un matiz diferente es el dominio de esta materia en la relación con el Estado, desde el punto de vista de las personas que lo conforman y lo representan. A partir del estudio del Derecho Público, podrán los funcionarios públicos desempeñar correctamente, apegados a la Constitución y las leyes de la República, sus atribuciones y competencias; independientemente del cargo que ocupe en el Estado y del modo de llegar al mismo, con conocimiento de sus derechos y obligaciones. Todas las razones expuestas, sustentan la relevancia del estudio del Derecho Administrativo y su presencia durante toda la carrera de Derecho, en las diversas unidades curriculares.

Por ello, los futuros abogados estudiarán al Estado: sus elementos, funciones y formas; la distribución de los Poderes Públicos; las entidades políticas territoriales que lo conforman; las distinciones y el orden para la aplicación de las normas jurídicas; los principios fundamentales del Derecho, así como los rectores de la Administración Pública, entre otros. Además, necesitarán dominar la otra gran disciplina que conforma al Derecho Público: el Derecho Constitucional, cuyo objeto de estudio es la Constitución: su origen, etapas de formación, sus modos de revisión, y sus partes (la dogmática, referida a los derechos de los particulares y sus garantías, y la orgánica:

dedicada a la organización del Estado).

Como se ha descrito, el Derecho Administrativo se enmarca en el Derecho Público. Por ello, y para poder establecer deberes, obligaciones, derechos y garantías, tanto para los administrados como para el Estado, este se sirve de una serie de principios y de valores, es decir, la parte axiológica del Derecho, cuya versión general es aplicable a todo el mundo jurídico, sin que obste para que cada rama específica tenga principios comunes y propios, caso también del Derecho Administrativo. De tal manera que, en el Derecho Administrativo, se estudian los principios para interrelacionarse con el Estado, independientemente de la posición que ocupe la persona.

Los principios esperados y deseados tienen su fundamento en la CRBV (2009) y otras normas preconstitucionales y posteriores, tanto del ámbito nacional como internacional, según los casos. De ahí que deban ser comprendidos por los estudiantes de Derecho: Estos principios no pueden inscribirse en una norma concreta; por el contrario, se encuentran múltiples textos legales y materias que tratan el tema e, inclusive, según el caso, pueden presentar determinadas diferencias. Los valores y principios han de marcar la conducta correcta de los participantes de la relación jurídico-administrativa; por ello, ambos actores, necesitan conocer y dominar tales normas, tanto para el mejor desempeño de las funciones públicas como para garantizar de manera exitosa el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Dentro de la terminología más general, la axiología estudia los valores y principios presentes en las diversas disciplinas. En el ámbito de la axiología jurídica, la vinculación será con el modelo de Derecho o con el conjunto normativo aplicado en un Estado determinado. La importancia de los valores deriva de su capacidad para caracterizar una identidad, a través de ellos se expresan sentimientos y emociones. Además, fortalecen el sentido de lo correcto (Williams Benavente, 1981). En efecto, los valores pueden clasificarse en: personales, familiares, socio-culturales, materiales y espirituales, todos vinculados con la conciencia y la responsabilidad de cada ciudadano. Es por ello que, en el caso de los estudiantes de Derecho, es crucial la presencia de asignaturas que ayuden a fomentar esta rama de la filosofía, debido a los diversos papeles que pueden desempeñar.

De lo dicho se deduce como necesaria la formación de profesionales con ética, con moral, que, a partir de valores y principios, adopten conductas apropiadas en las funciones que ejercen, y, de esa manera, coadyuven a alcanzar los fines de la sociedad, que el Estado pretende encarnar. Por ello, en cada asignatura, los profesores tendrán la obligación moral de enseñarlos, aunque no estén expresamente consagrados en sus contenidos. Más aún, con miras a una correcta formación, se establecen asignaturas específicas que buscan ahondar en estos contenidos. Esta es la relevancia del estudio del Derecho Administrativo, desde sus inicios, el cual comparte las bases del Derecho Constitucional y su ubicación (ambos en el Derecho Público), puesto que se consideran a cada paso los valores y principios de la Administración Pública.

Con la presente investigación se destacan elementos relevantes. El primero de ellos, el aspecto axiológico, desde la teoría y la práctica, dado que los docentes de la asignatura fomentan en sus estudiantes, esa serie de valores y principios determinados en el ordenamiento jurídico, en la costumbre y en la sociedad, los cuales, día a día, se han visto mermados por diversas circunstancias. Al pretender conocer las visiones de docentes y estudiantes, se piensa que la axiología está presente, en tanto, que de las entrevistas surgen ricos testimonios de los actores del hecho educativo. A su vez, la persona que investiga ha de fomentarlo para mantener el rigor científico de la investigación y estar en línea con lo que se quiere lograr.

En relación con el aspecto ontológico del objeto de estudio de la investigación, este se asume como una realidad: compleja, multidimensional, incierta, perfectible e impredecible. Al profundizar en la lectura se podrán observar las razones que justifican dicha caracterización, especialmente, en el capítulo del método, donde se detalla ampliamente.

Conviene recordar a Pérez y Febres (2016), para quienes la instrucción del Derecho en Venezuela cuenta con tres clases de escuelas: las tradicionalistas, apegadas a códigos y leyes; donde la enseñanza predominante es la clase magistral; aquellas que mantienen tradición e incluyen materias de competencias intelectuales generales con énfasis en expresión oral y escrita, y en las cuales existe el uso de diversas metodologías; y finalmente, las de reciente creación, que no siguen

programas, ni métodos clásicos y, entre ellas, una en particular, que denomina sus estudios como jurídicos.

Hasta ahora, se ha descrito en el caso venezolano, una práctica docente concentrada en la memorización y repetición, sin dar lugar a la reflexión, ni a la presentación de productos académicos, mucho menos a la ciencia. Las clases se desarrollan bajo un modelo de enseñanza tradicional, entendida, según Njaim (2016) como: …"la concepción del profesor fundamentalmente como un conferencista" (p. 87) y que no han evolucionado. Por tanto, estas prácticas no están a la altura de las demandas de la sociedad actual. Esta situación no es ajena a la carrera de Derecho de la UCAT, en la cual, predomina la memorización, sin profundizar en la discusión, análisis o reflexión de los mismos. De allí que se considera pertinente analizar la enseñanza del Derecho, específicamente el Derecho Administrativo en esta dicha casa de estudios.

En todo caso la clase magistral a juicio de Njaim (2016) …"debe ser apreciada dentro de una teoría educativa general" (p. 87), con la idea de generar inquietudes y debates. De igual modo, este autor niega la insuficiencia del llamado método de casos como innovación, tal como quieren hacer ver algunos autores. Desde esta óptica, es importante recalcar los principios para enseñar el Derecho, como lo son en criterio de López Betancourt (2009), el carácter científico, de sistematización, de carácter único y de relación transversal en su aplicación de estudios y programas. Estos principios expuestos por el autor se vinculan con los métodos y los medios de preparación para el Derecho que, como ciencia, es dinámico, cambiante.

Ahora bien, en la actualidad existen diversos enfoques, métodos y didácticas, basadas en estrategias para hacer, de forma práctica y dinámica, la enseñanza del Derecho. A modo de ejemplo, en España, en la Universidad de Almería, específicamente en la Facultad de Derecho, utilizan la ludoteca jurídica (2020); esto es, juegos para aprender Derecho, la gamificación, como metodología. Asimismo, la Universidad de Vigo, utiliza un método para impulsar el pensamiento crítico, a razonar y argumentar, tal como afirman Rendel y Fach (2012).

Con relación a los precitados autores, se procede a integrar el método socrático de aprendizaje con el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para tener

como resultados estudiantes analíticos. Esto representa una gran alternativa de aplicación para este caso concreto, así como el uso de manifestaciones culturales contemporáneas, tales como: el cine, las series televisivas, el documental, el cómic y la literatura, como explica y aplica Ricoy (2012) para la enseñanza de la ciencia política y el Derecho. Lo cual ayuda a introducir a los estudiantes a algunas temáticas, con la finalidad que resulten más atractivo para ellos, a partir de una metodología diseñada previamente.

No obstante, estas iniciativas para enseñar el Derecho todavía no se han universalizado; más bien, se trata de situaciones concretas, utilizadas sistematizadamente en las universidades mencionadas. En la mayoría de las escuelas de Derecho, prevalece la enseñanza tradicional. En determinados casos, esta aún es necesaria; sin embargo, no debe ser lo predominante en el mundo actual, donde se necesita enseñar a aprender. De igual manera, se repite la memorización de los contenidos vinculados con la profesión, lo cual no es del todo incorrecto según la óptica con que se observe, pues, por ejemplo, las reglas de la convivencia inscritas en el Derecho deben ser conocidas y aplicadas con fidelidad. No obstante, el ejercicio docente y el aprendizaje no se agota en esto.

Dicha enseñanza tradicional y memorística, a menudo se encuentra a cargo de profesionales del Derecho devenidos en educadores, por la necesidad de transmitir conocimiento. Felizmente, en no pocos casos, esto se complementa con la vocación de enseñar. Tal como Cicero (2018) sugiere:

> […] abogados devenidos profesores de una asignatura específica, porque la gran mayoría de los profesores de derecho carecemos de formación pedagógica, y ello nos lleva a replicar el modelo de clase tradicional con el que nos hemos formado, que pone el acento en lo que dice el profesor y no en lo que aprende el alumno. (p. 95)

La enseñanza del Derecho en la UCAT, es realizada por un sujeto comúnmente denominado profesor (aunque no lo sea en el sentido estricto), un abogado, especialista en una determinada rama del Derecho, no un profesional de la educación. Este hecho, suscita conflictos en cuanto a su práctica docente y afecta a los estudiantes que prepara. Villegas (2007) declara que: “El profesor deberá estar allí para sintetizar, desvelar problemas, sistematizar planteamientos, etc. No para sustituir el

trabajo individual”… (p. 287). Es decir, la función del docente plantea inquietudes tales como: ¿Qué se debe enseñar?, ¿Cómo se debe enseñar? y la más determinante en este punto ¿Quién enseña? El autor afirma que: “No es lo mismo un profesor que un impartidor de clases. Una universidad es lo que sean sus profesores. Y por ello la prioridad es la formación de los profesores por el efecto multiplicador que produce”… (Villegas, 2007, p. 289).

En este momento, en la UCAT, la enseñanza del Derecho Administrativo está representada por la racionalización de una práctica habitual y clásica, efectuada por expertos en leyes, con escasa formación pedagógica, lo que deriva en prácticas descontextualizadas y tradicionales. Por ello, los estudiantes son receptores de un estilo expositivo magistral por parte del docente, que los reduce a un papel pasivo, como explica Alarcón Lora (2014). El desarrollo de las clases, no resulta atractivo para los estudiantes, este es un fenómeno constante en los diversos años y materias, que se confirma desde la experiencia de quien escribe como docente en diversas oportunidades de tales asignaturas, al conversar del tema con diversos docentes y al hablar con algunos estudiantes, son todos indicios, síntomas de la situación que se quiere estudiar.

Los alumnos muestran apatía y desinterés por estudiar la materia, por asistir a las clases y por participar en las asignaciones. Alegan que cualquier otra materia será más provechosa para su carrera. El escenario cambia frente a otras materias como; por ejemplo, el caso del Derecho Penal y Mercantil, asignaturas que les permitirán percibir ingresos redituables, mientras que enfrentar o formar parte de la Administración Pública no lo será. De tal manera, se observa poca presencia de estudiantes y menor participación en las clases de Derecho Administrativo, salvo en los casos de actividades prácticas y evaluadas, ya que la calificación depende de las aportaciones e intervenciones que los estudiantes realicen. De los demás docentes, se obtienen impresiones similares: falta de entusiasmo; en general, comportamientos desinteresados por el estudio del Derecho Administrativo.

El estudio del Derecho Administrativo dura toda la carrera; por ello no se puede limitar el fenómeno de estudio a un año determinado, sino a la asignatura distribuida en su parte general, especial y procedimental. De mayor o menor intensidad, según la

practicidad de los temas, mientras más práctica sea, mayor participación se observa; no obstante, para tener éxito en la parte práctica, se requieren los fundamentos teóricos, marcos legales y criterios jurisprudenciales en torno a la Administración Pública. Como consecuencia, este desinterés del alumnado en el estudio de la asignatura y la poca participación en el aula evidentemente los perjudica y, desde un panorama amplio, la falta de aprendizaje afecta la calidad de los futuros profesionales y/o posibles funcionarios o miembros de la Administración Pública.

Frente a lo dicho, de manera paulatina, se comienza a observar en el país experiencias innovadoras como las de Molina Galicia (2016) y Pelegrino Pacera (2016), quienes incluyen material audiovisual y literatura en el Derecho, para ejemplificar instituciones jurídicas y denunciar la desigualdad, entre otras variantes. No obstante, es necesario indagar cómo piensan y desarrollan sus acciones los profesores del Derecho Administrativo, a fin de teorizar sobre su enseñanza. Esto podría contribuir a la reflexión de las prácticas actuales, que impiden el perfeccionamiento pleno de las capacidades y habilidades de los estudiantes para comprender, analizar, discutir, resolver situaciones concretas y generar nuevas búsquedas de soluciones a problemas jurídicos.

En el caso del Derecho en la UCAT, la enseñanza está rodeada de lecturas doctrinarias, así como textos legales y de distintos rangos normativos, los cuales siempre serán precisos conocer. Sin embargo, en la realidad actual y con la evolución de los canales de comunicación, para algunos estudiantes, resulta difícil recibir información por medios que no son apropiados, lo que la convierte en un obstáculo para decodificarla, procesarla y asimilarla. Esto genera desinterés y actitudes pasivas. En síntesis, la situación se ha mantenido durante décadas, de forma tradicional y magistral, con poco espacio para la expresión de los estudiantes. Tal como expresa Ramírez Guerrero (2016) para el contexto colombiano extrapolado a la UCAT:

> Cualquier abogado puede ser docente de Derecho en el caso de Colombia, siendo evidente, que no tienen la preparación necesaria en materia educativa para formar abogados y, en consecuencia, se espera implementar un sistema, para que ellos cursen estudios de pedagogía, y puedan impartir sus conocimientos de mejores modos, y que los futuros abogados puedan actuar en la vida real. (p. 82)

En esta misma línea de pensamiento, Njaim (2016) sostiene: …“al centrarnos en

el profesor buscaremos, ante todo, que tenga los conocimientos necesarios para impartir la asignatura o la experiencia que complemente la enseñanza teórica que es el fuerte de otros docentes y que consideramos necesaria pero no suficiente" (p. 89). Adicionalmente, explica la importancia de la disposición para adaptarse hacia los estudiantes que le sean asignados. También, subraya la necesidad de incentivarlos con el fin de que asistan a sus clases preparados y, así, el encuentro sea de intercambio y no solo de recepción …"buenos oidores de lo que el maestro dice"… (p. 92). Es imperativo que los egresados posean herramientas para continuar su formación y bases sólidas de conocimientos.

A causa de ello señala Njaim (2016), que la educación jurídica, por serlo, …"comparte rasgos comunes y sus peculiaridades no son tales como para justificar su aislamiento de la teoría educacional y de la viva experimentación e innovación que, en la actualidad, la caracteriza"… (p. 98). Por ello, lo correcto sería lograr, tal como argumenta Flórez Ochoa (1999), que los estudiantes realmente vieran y sintieran el interés de reflexión, análisis y de pensamiento, y fueran más allá de solo repetir lo que se les dice. Si se les motivara a deliberar, construir, o al menos aportar de manera activa, los resultados de la educación serían diferentes. Esto optimizaría notablemente la producción de ciencia y, por ende, mejorarían los resultados académicos en beneficio de los actores involucrados en la educación.

En atención a las situaciones discrepantes señaladas, es menester hacer mención al perfil del estudiante de la UCAT (2011-2012) donde se observa la implementación del enfoque contextualizado. Este enfoque evidencia la demanda de preparación, orientada al desarrollo de sus capacidades de ser, conocer, hacer y convivir, con el fin de alcanzar una formación integral. El abogado egresado de la UCAT, debe ser un profesional preparado para enfrentar desafíos, contar con competencias que le permitan ejercer la profesión que ha escogido. Esto abarca las diversas aristas en que puede desempeñarse; por ejemplo, abogado litigante, defensor, asesor de empresas, fiscal del Ministerio Público, juez, registrador, notario, e incluso como docente de su profesión.

De esa manera, puede describirse la enseñanza del Derecho Administrativo como enciclopédica y repetitiva; así lo ha observado quien realiza este estudio al

desempeñarse como docente de esta institución. Por ello, es relevante indagar y analizar la manera en que se imparte la enseñanza del Derecho, el uso de estrategias didácticas, y los modelos de enseñanza empleados por los docentes para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello, como enfatizan Flores *et al.* (2017), es clave para construir teoría y proponer otras opciones que sustituyan el papel pasivo o de receptor del estudiante del modelo tradicional de enseñanza, además de derivar otras formas para la enseñanza del Derecho Administrativo en UCAT. Con base en esto, se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los elementos teóricos para la enseñanza del Derecho Administrativo en la carrera de Derecho de la UCAT?
- ¿Cuáles son las experiencias y significados de los profesores sobre enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT?
- ¿Cómo se caracteriza la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, desde la perspectiva de sus docentes?
- ¿Cómo perciben los estudiantes la enseñanza del Derecho Administrativo?

Objetivos de la investigación

Objetivo abarcador

- Generar elementos teóricos que orienten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.

Objetivos concretos

- Describir las experiencias y significados de los profesores sobre enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.
- Analizar la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT desde la mirada de sus profesores.
- Interpretar la enseñanza del Derecho Administrativo desde la mirada de los estudiantes de la UCAT.

La razón de la investigación

A partir de las labores docentes, investigativas y de difusión de conocimientos culturales y científicos, como funciones esenciales de la universidad y de su relación

con la sociedad, que culmina en resultados extraordinarios, se ratifica el deber legal y moral del Estado y de las personas involucradas de contribuir para garantizar el éxito y la sostenibilidad de la universidad, tan socavada en la realidad venezolana. La universidad es el lugar donde el futuro del país acude a prepararse para una vida productiva y útil para sí, para sus connacionales y para desempeñarse como ciudadanos del mundo. Es allí donde se gesta el conocimiento, se diseñan y ejecutan proyectos, se construye ciencia y se experimenta la vida.

En ese lugar docentes y estudiantes dedican gran parte de su tiempo a trazar caminos y avanzar hacia el progreso; los primeros cuentan con la experiencia y las herramientas, mientras que los segundos aportan energía y disposición para alcanzar la meta de un futuro mejor con perseverancia y trabajo honrado. En la universidad se preparan los profesionales del futuro, que servirán y formarán parte de la sociedad y el Estado. En ese contexto, no cabe duda que los abogados ocupan un papel importante: su actividad es tan amplia que casi no se puede concebir una vida sin algún vínculo, activo o pasivo, con un profesional del Derecho. Por ende, estos deben estar preparados para cumplir exitosamente las funciones que se les adjudiquen.

En ese sentido, la formación universitaria en el Derecho es un proceso basado en la lectura; aunque, sin duda, la reflexión, producción y exposición a prácticas reales permiten al estudiante aprender significativamente. Por tanto, es relevante investigar sobre la enseñanza del Derecho, reflexionar sobre las acciones pedagógicas y diseñar estrategias para alcanzar o, al menos, contribuir a un aprendizaje significativo que cautive la atención del alumnado. Este enfoque debería asegurar que la información se transmita adecuadamente, motive la participación y permita a los estudiantes construir conceptos duraderos, conectando distintas áreas de estudio y práctica.

El presente estudio se adscribe a la línea de investigación: formación docente, dentro del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Extensión Académica San Cristóbal. El objeto de estudio está vinculado con la construcción de una aproximación teórica sobre la enseñanza del Derecho Administrativo, desde un enfoque orientado a la comprensión de conceptos y modelos de enseñanza. Esto tiene lugar específicamente en la UCAT y encuentra su justificación tanto en sus aspectos sociales como

académicos.

Para lograr que los estudiantes alcancen el progreso pleno de sus habilidades y competencias y puedan comprender, analizar, discutir, resolver situaciones concretas y generar nuevas investigaciones jurídicas, se busca formar una generación de abogados perspectiva social y jurídica. Por tanto, este trabajo constituye un aporte teórico al conocimiento sobre el estado actual de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Dicho análisis se plantea desde dos ópticas fundamentales, las de los profesores y los estudiantes, las cuales pudieran considerarse complementarias.

En consecuencia, esta investigación proporciona una serie de beneficios prácticos al identificar la enseñanza aplicada en la universidad y posibilitar el desarrollo de estrategias más adecuadas para el contexto actual, o bien, confirmar la eficacia de las metodologías empleadas. Además, es crucial conocer las opiniones de los actores principales del hecho educativo en concreto, saber lo que piensan, sienten y perciben como obstáculos y lo que cambiarían, incluso con sus razones. A partir de esta información, se elaboraron reflexiones y recomendaciones que serán presentadas a las autoridades y docentes de la UCAT.

Desde un punto de vista teórico, este estudio contribuye a mejorar la enseñanza del Derecho Administrativo, para que sea más efectiva y permita un aprendizaje significativo. Además, puede beneficiar a múltiples sujetos con base en el análisis e interpretación de los hallazgos. Igualmente podría ser beneficioso para otras asignaturas y en general, en el ejercicio de la carrera; por cuanto es probable que, si se evidencian cambios, estos supongan o desencadenen modificaciones en las formas de enseñar. En este sentido, pudieran generarse procesos de reflexión sobre las prácticas de los docentes que conduzcan a la actualización y preparación continua que permita que los formadores de los futuros profesionales sean competentes y exitosos en tan importante misión.

En cuanto a la utilidad de la investigación, este trabajo busca analizar las experiencias y significados de los docentes frente a la enseñanza; así como capturar la visión estudiantil respecto a la misma. Esto permite profundizar en un área que no había sido investigada en la UCAT, no se había realizado un trabajo similar y permite

advertir el estado actual acerca de ¿Cómo se desarrolla la enseñanza del Derecho Administrativo? Los hallazgos, además de arrojar luz sobre el estado actual de la práctica educativa, pueden contribuir a solucionar problemas específicos mediante recomendaciones prácticas para optimizar la enseñanza del Derecho Administrativo.

Visto así, es un estudio significativo que indaga la enseñanza del Derecho Administrativo y el aparente desinterés de los estudiantes de la carrera de Derecho hacia él, un hecho que genera consecuencias negativas. Por ejemplo, en primer lugar, provoca una baja en su rendimiento académico y forma un profesional que no está bien preparado en una de las ramas que más necesarias para el correcto funcionamiento del Estado. En segundo lugar, muchos de esos abogados ocupan empleos en la Administración Pública o se enfrentan a ella. Por ello, resulta clave contar con una buena preparación en el área. En tercer lugar, es vital que los ciudadanos comprendan los derechos, deberes y garantías que tienen frente al Estado. Si un ciudadano busca asesoría de un profesional que no está preparado, ¿qué destino puede esperarle?

Este estudio es un aporte al conocimiento teórico y práctico, porque analiza y describe la enseñanza del Derecho Administrativo, desde los significados atribuidos por los docentes y los estudiantes. En cuanto a la contribución metodológica, se basa en pasos ordenados cronológicamente y planificados de forma cuidadosa para ilustrar cada una de las fases, hasta generar elementos teóricos, que pueden constituir contribuciones al conocimiento de la enseñanza del Derecho Administrativo. Además, pudieran ser replicados o tomados como referencia para estudios similares, o bien para implementar innovaciones que optimicen la formación de los futuros profesionales del Derecho.

En síntesis, esta investigación se justifica porque profundiza en el conocimiento de la enseñanza aplicable al Derecho, con el objetivo de lograr su mejor comprensión y dominio. Por otra parte, resalta la estrecha relación entre la enseñanza del Derecho como ciencia social y las Ciencias de la Educación, algo que se revela como esencial. El abogado que no es docente, normalmente enseña sin estrategias; por el contrario, lo deseable para ser un buen enseñante es tener compromiso, diagnosticar al grupo, investigar y preparar las actividades.

En ese sentido, López Betancourt (2009) explica que hay que servirse de los

medios de enseñanza para lograr el aprendizaje deseado: …“teniendo presente que el método es un camino o vía genérica y la técnica o medio es un procedimiento o habilidad de la que se vale el método para su éxito.” (p. 10). Lo ideal es que quienes enseñan Derecho utilicen estrategias de enseñanza con intencionalidad y se fundamenten en las Ciencias de la Educación.

No se pueden dejar de lado las temáticas fundamentales que, según Gargallo López (2002), hay que considerar para lograr el saber, como es el caso: la comunicación humana, el uso de las TIC; el contexto sociocultural, la institución y la formación docente (los abogados no son docentes, en principio); la aplicación de modelos conceptuales, planificación, métodos, medios y recursos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también, para fomentar el pensamiento crítico. El objeto de las Ciencias de la Educación es el fenómeno educativo, usar varias ciencias semejantes, aunque independientes, reclama que en este caso particular se retome al Derecho como Ciencia Social y su enseñanza, para ubicarlo dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO II

Lo teorético de la investigación

El marco teórico referencial que integra la investigación está conformado por dos apartados. El primero describe algunos estudios previos cercanos al objeto de estudio, mientras que el segundo, muestra varias de las teorías que guían el recorrido investigativo. En este capítulo, se expone la postura de la investigadora, las ideas y los juicios que comparte con distintos autores. Es el pilar fundamental de la investigación. La teoría sustenta el análisis del trabajo de investigación**.** El Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales UPEL (2022) define al marco referencial como: …"un capítulo que incluye los antecedentes, la revisión documental, los referentes teóricos, las experiencias, el estado del arte, los aspectos conceptuales, los aspectos legales. Dependiendo del tipo de investigación, se pueden incorporar otros elementos relevantes" (p. 39).

Esto refleja la existencia de información claramente ordenada y estructurada dentro en el trabajo de investigación. A partir de ella, se proyectará el conocimiento desde un punto de vista innovador. Asimismo, marca las posibles diferencias y puntos de encuentro con otros estudios. Su adecuada elaboración permite situar el problema de investigación en un conjunto de definiciones y conocimientos. Por otra parte, como alude Chaverri Chaves (2017): …"el avance en las ciencias es un esfuerzo colectivo y no una colección sucesiva de descubrimientos individuales" (p. 188).

Por tanto, es necesario que los investigadores tomen como referencia del trabajo de sus colegas, lo continúen o intenten dar respuesta a interrogantes que no se resolvieron totalmente. Además, es menester que las revisiones provengan de fuentes primarias, físicas o recursos audiovisuales, entre otras, tal como recomienda Chaverri Chaves (2017).

Estudios previos

Para elaborar una investigación, se requiere seleccionar un tema y ubicar en él un posible problema. En consecuencia, resulta crucial hallar y escudriñar estudios del tema concreto. Esta acción tiene una doble misión: comprender la diversidad de planteamientos reflexivos sobre el tema y contribuir al enriquecimiento del propio

trabajo investigativo. Arias (2006) explica que los antecedentes son …“investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con nuestro proyecto”… (p. 106). Añade que ellos: …“reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones”… (Arias, 2006, p. 106). En consecuencia, se presentan trabajos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y del Derecho y que aportan a la investigación pertinencia y vinculación con la realidad y su solución teórica.

La tesis doctoral de Pérez Van Leenden (2020), presentada en la Universidad Simón Bolívar (UNISIMÓN), Colombia. Titulada: Didáctica para la práctica docente interdisciplinar en un programa universitario de economía, tuvo por objetivo generar una propuesta didáctica para la práctica docente con múltiples disciplinas. Desarrollada bajo el enfoque sociocrítico en la investigación acción educativa. Para la recolección de información se utilizó el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a estudiantes del segundo semestre de Economía de la Universidad de La Guajira.

El trabajo descrito se relaciona con esta tesis doctoral por el vínculo con la didáctica como ciencia, tanto en su forma general como la específica, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. En este sentido, es importante resaltar que en la presente investigación se analizó y reflexionó sobre aspectos de la didáctica y su influencia en la Enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Aunque dicho antecedente se trabajó con estudiantes de economía; resulta aplicable a los estudiantes de Derecho, pues las asignaturas incorporan didácticas implícitas en los diseños curriculares que las estructuran.

Al abordar el problema del antecedente, se identifica coincidencias como debilidades e inconsistencias en las prácticas docentes que afectan la calidad de la educación. Además, se identifican ambigüedades en la enseñanza, disminución de la matrícula estudiantil y la prevalencia de enseñanza tradicional, situaciones presentes en esta investigación, por lo que hay coincidencias en ambas investigaciones. En cuanto a los objetivos específicos, aunque no son idénticos, comparten preocupaciones comunes.

En sus conclusiones, el antecedente destacó el uso cotidiano de metodologías

tradicionales y estrategias no centradas en el estudiante, situación similar a la observada en la enseñanza del Derecho Administrativo analizada en esta investigación. Por tanto, tras una revisión profunda de la investigación de Pérez Van Leenden (2020), se concluyó que puede considerarse como un antecedente relevante.

En segundo lugar, el trabajo Prácticas pedagógicas emergentes para el desarrollo del pensamiento de orden superior (POS) en el contexto universitario, tesis doctoral de Flórez Gutiérrez (2022), UNISIMÓN Colombia, se asocia con la presente investigación al proponer el POS como categoría emergente asociada a prácticas pedagógicas innovadoras. Estas prácticas favorecen la formación de estudiantes universitarios con mayor capacidad crítica, creativa y resolutiva ante los problemas del entorno, competencias esenciales en los estudiantes de Derecho.

Actualmente, resulta fundamental potenciar el desarrollo integral del estudiante; es decir, que alcancen competencias y habilidades como las descritas. En este punto, surge una coincidencia entre ambas investigaciones: la necesidad de prácticas pedagógicas innovadoras. Estas prácticas deben ajustarse a contextos específicos, sin desestimar las estrategias tradicionales, que en ciertos casos resultan eficaces para alcanzar objetivos que, de otro modo, serían difíciles de lograr.

En cuanto al antecedente, el tesista reconoció la necesidad de desarrollar nuevas formas de enseñar a pensar. Su objetivo central consistió en fomentar habilidades cognitivas y metacognitivas mediante un enfoque cualitativo, ejecutado a través de grupos focales. En conclusión, se demostró la efectividad del POS, evaluado desde la producción creativa y desde la aplicación de pruebas transversales. También se evidenció un alto grado de aceptación por parte de los estudiantes y su impacto positivo en el proceso formativo.

Todos los objetivos específicos se vinculan con el POS. La investigación buscó establecer complementariedad y convergencia. Los resultados ilustraron la emergencia de la integración entre el POS y las metodologías para su desarrollo. En cuanto a las conclusiones, se enfatizó la relevancia del aprendizaje crítico como reto educativo y la necesidad de superar el memorismo en la educación tradicional. Por ello, el trabajo es pertinente como antecedente, debido a la preocupación compartida por la mejora del desarrollo cognitivo de los estudiantes y la calidad educativa.

Tras reflexionar sobre el vínculo entre ambas investigaciones, se concluyó que su nexo común más importante es la promoción del aprender a pensar y la superación de la enseñanza memorística. Refuerzan la importancia de una enseñanza innovadora, incentiva diversas actividades, la investigación y preparación docente para alcanzar los objetivos de la enseñanza universitaria y formar mejores profesionales.

En tercer lugar, un antecedente regional fue obtenido del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, UPEL. El trabajo titulado: Hacia la construcción de una ética en la formación del estudiante de derecho: representaciones sociales de los actores en sus prácticas sociales y educativas, elaborado por González Jiménez (2021), aborda el tema de la ética desde las representaciones sociales. De paradigma sistémico y humanista, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. El estudio incluyó entrevistas en profundidad diseñadas con un guion, aplicadas a informantes claves: La metodología es común en las investigaciones, así como el tema de la ética en la formación estudiantil.

La ética es primordial y necesaria en todas las áreas de conocimiento y formación de los estudiantes de Derecho. En este trabajo se utilizó la teoría para el análisis. Aunque los docentes asumen con interés las apreciaciones éticas de la profesión, se observaron deficiencias. A partir de las evidencias recopiladas, se estableció un constructo de la ética profesional de los estudiantes de Derecho.

El objetivo general del estudio fue: Generar un constructo de la ética profesional en la formación del estudiante de Derecho desde las representaciones sociales de los actores involucrados en atención a las prácticas cotidianas y educativas en la Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña, Colombia. De los objetivos específicos, se evidenciaron similitudes con esta investigación, concretamente al buscar desarrollar un constructo relacionado con los actores vinculados al proceso formativo. Dicha formación debe integrar lo personal y lo profesional, para formar a los abogados que la sociedad actual demanda, esto es otra coincidencia significativa.

Al analizar las conclusiones del antecedente, se resaltó la importancia de los principios éticos derivados de la realidad y la aplicación de valores como elementos clave en el desarrollo de la profesión. Este hallazgo se conecta con las necesidades planteadas en esta investigación, especialmente respecto a algunos representantes del

Estado y abogados en ejercicio privado. Es crucial atender factores específicos relacionados con el ámbito laboral, especialmente en cuanto a las prácticas diarias, aspecto observable en el contexto venezolano

En cuarto lugar, un antecedente vinculado con la ciencia del Derecho proviene del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, UPEL, denominado: Representaciones sociales de la acción ética de los estudiantes de Derecho de la Universidad Simón Bolívar en las labores académicas de la práctica profesional, autor Pantaleón Pinto (2022). Su objetivo abarcador fue generar una aproximación teórica de la acción ética del estudiante de derecho de la Universidad Simón Bolívar en su desarrollo personal, académico y social dentro del proceso formativo que implica la práctica profesional.

El tema de la ética ha sido ampliamente debatido, se refleja la carencia evidente en las prácticas profesionales de los abogados, específicamente en su ejercicio laboral. Esta investigación adoptó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y como método el interaccionismo simbólico. Se realizaron entrevistas a estudiantes, considerados informantes clave bajo criterios específicos, complementadas con observación. Una coincidencia entre ambas investigaciones fue entrevistar a los estudiantes para conocer sus perspectivas acerca del tema en estudio.

Para analizar e interpretar los resultados, se empleó la teoría fundamentada y la hermenéutica, con el propósito de reconstruir hechos históricos implícitos en la formación ética del abogado en distintas épocas, esto destaca como un aporte significativo. En las conclusiones, se ratificó el compromiso ético del abogado, se destacó la responsabilidad social y se subrayaron las creencias y representaciones construidas desde el ámbito educativo. Los objetivos específicos destacan la formación ética que reciben los estudiantes, así como las tensiones personales y profesionales que enfrentan en las labores académicas. Ambas investigaciones, se enfocan en estudiantes de Derecho de universidades de regiones fronterizas, a fin de proponer mejoras para la formación de los futuros abogados.

El trabajo concluyó con reflexiones sobre el componente ético y su influencia en la práctica profesional del abogado. Se propuso fortalecer la ética para construir una sociedad basada en la convivencia, la equidad y la justicia. El consideró las implicaciones de los tiempos digitales y la transición de actividades judiciales a

modalidades virtuales, un aspecto que, en Venezuela, no estaba previsto ni regulado por completo.

Fundamentación teorética

Importa reconocer como las bases teóricas atribuyen al trabajo investigativo facilidad para la interpretación de resultados y la formulación de conclusiones. Puede afirmarse que conocer una teoría adecuada no es suficiente para mejorar la enseñanza. Por ende, es necesario mantener una actitud crítica al incorporar algunos sistemas teóricos, así como descartar las propuestas que no tengan correlación directa con los objetivos del estudio. En este punto, se exponen los constructos que sustentan el tema de estudio.

Toda investigación debe acercarse a una teoría de base que la oriente, de la cual pueda tomar postulados, ya sea para seguirlos o cuestionarlos. Como es bien sabido, la ciencia no consiste en descubrimientos aislados, sino que se conforma por la suma de ideas, pensamientos, trabajos y opiniones de quienes participan en el mundo de la investigación, desde diversas áreas del saber y las funciones que en ellas ocupen. Por ello, luego de realizada la revisión bibliográfica, se consideró que la teoría crítica de la enseñanza puede coadyuvar al sustento y fundamento de esta investigación.

Teoría crítica de la enseñanza

Según Carr (1996), la teoría …“puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas” (p. 55), representadas en principios generales y explicaciones, así como: …“la teoría puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica” (Carr, 1996, p. 55).Buena parte del proceso dependerá de la metodología empleada para producir dicha teoría, variable según el área de conocimiento tratada y los objetivos perseguidos. En este estudio la variación es significativa, pues, aun tratándose de ciencias sociales, …“la educación no es una actividad teórica” (p. 56). Así Carr (1996) explica que, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el enseñante busca generar reacciones en sus estudiantes.

Uno de los principales aportes de la teoría crítica de las ciencias sociales fue otorgar importancia a la postura crítica del investigador ante los problemas sociales. Propuso la integración multidisciplinaria para comprender la realidad social desde una perspectiva científica y crítica. Uno de sus máximos representantes es Habermas (1968), quien planteó la idea de una nueva sociedad y cómo el ser humano busca

profundizar su conocimiento respecto al trabajo, el lenguaje y la interacción social. La evolución del pensamiento del autor está marcada por dos momentos: primero, cuando explica sus postulados en la obra Conocimiento e Interés y, posteriormente, en 1987, con la Teoría de Acción Comunicativa.

Por su parte, Habermas (1987) se constituye en un referente para fundar las bases de una teoría crítica social progresista y emancipadora, desde la perspectiva del diálogo y el consenso entre los individuos, con el objetivo de erigir una cultura basada en el equilibrio, la justicia social y la participación colectiva. Al respecto, Carr y Kemis (1988) manifiestan que una teoría educativa debe considerar los ámbitos sociales y contextuales para desarrollar acciones educativas que permitan el progreso del ser humano. Dicho desarrollo requiere establecer una relación entre teoría y práctica, priorizando la emancipación, el análisis de las intenciones educativas, y la construcción de conocimiento basado en una enseñanza científica, que brinda al docente el rol de investigador de su propia práctica.

La función del estudiante es la autorreflexión, proceso que le permitirá generar nuevos conocimientos y transformarse a sí mismo y a la sociedad. El docente se concibe como un intelectual transformador, investigador de su propia práctica, activo y creador de condiciones para que los estudiantes desarrollen al máximo su pensamiento y sus capacidades. Para ello, la enseñanza debe oponerse a la racionalidad objetiva positivista; por tanto, el docente propiciará la interacción comunicativa, mediar situaciones de enseñanza, intercambio de vivencias y trabajos técnicos, sociales, y científicos de su práctica educativa.

Los autores Carr y Kemmis *(ob. cit.)* consideran que, para alcanzar la emancipación y permitir que el ser humano se desarrolle mejor en lo social y lo contextual, se requiere una relación real entre teoría y práctica, hasta lograr la transformación del sujeto y del mundo. En efecto, Carr (1996), al parafrasear a Newton señala que la teoría es: …“una generalización, un conjunto de principios, un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo” (p. 14). Claramente, la teoría para la educación debe abarcar el hecho educativo.

Generalmente, las teorías presentan postulados, el deber ser, y situaciones

ideales. Son recetas, formas de comportarse y de actuar para alcanzar objetivos. Las teorías toman premisas de diversas escuelas y se pueden existir en estado puro o mezcladas, de allí surgen las teorías eclécticas o mixtas. Todas alcanzarán validez o rechazo cuando se practiquen en la vida real. En este caso concreto, puede afirmarse que la teoría educativa debe estar estrechamente vinculada con la práctica educativa, y todo ello conducido por una intencionalidad definida. Kemmis, al realizar el prólogo de Carr (1996) enfatiza:

> La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. (p. 17)

No cabe duda de que la práctica educativa es poderosa. A través de ella, los docentes marcan diferencias en sus estudiantes, aunque no siempre positivas. La práctica docente dependerá de los principios, valores y características del educador, aunque en algunos casos, este no tenga una formación universitaria específica en educación. La relación entre la teoría y la práctica educativa, descrita por Carr (1996), requiere la formulación de principios prácticos para reducir la distancia que las separa, resulta difícil concebir a una sin la otra.

En el caso de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, pudiera afirmarse que los docentes enfatizan su actividad práctica, desligada de la formación educativa y basados en la experiencia (se enseña, cómo se aprendió). Por ello, se consideró necesario analizar la ciencia del Derecho desde los aportes de la teoría crítica de la enseñanza, con el propósito de promover la construcción de conocimiento que favorezca la formación de estudiantes críticos y reflexivos, competentes para resolver las situaciones que enfrentarán en su ejercicio profesional.

En síntesis, Carr y Kemmis (1988) ratifican la necesidad de una postura crítica del docente, al afirmar que la ciencia social crítica apuesta por la participación de los sujetos en la acción e investigación educativa. Este proceso incluye el análisis de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, así como la promoción de la participación estudiantil, aspecto que contribuirá a disminuir la brecha entre la teoría y la práctica a través de la reflexión y la investigación. Por consiguiente, se considera esta teoría fundamental para orientar el recorrido del estudio.

Fundamentos Interdisciplinarios

La didáctica

Unas ideas y reflexiones son presentadas por Grisales Franco (2012) al describir una interesante evolución histórica de la didáctica, abarca desde Sócrates (en el gimnasio), Platón (en la academia) y Aristóteles (en el liceo) hasta la actualidad. Recorre las diferentes edades y etapas históricas, incluye el escolasticismo, la lección, la cuestión, la disputa, la especulación y la lógica. De igual modo, desarrolla conceptos como la mayéutica, la dialéctica y la discusión científica. Manifiesta que:

> El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente la palabra didáctico, perteneciente a la enseñanza, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva de *didásků* "yo enseño". Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didáskalo* "maestro". Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. (Grisales Franco, 2012, p. 205)

El propósito fundamental de la enseñanza es alcanzar la sabiduría, a través del conocimiento teórico y métodos efectivos para su tratamiento. Desde su perspectiva, la didáctica emergió como un campo vinculado a la enseñanza, …"pero además, va emergiendo explícitamente el vínculo entre los conocimientos y el método para tratar dichos conocimientos en la enseñanza superior, métodos que en esencia eran los métodos para acercarse al conocimiento" (Grisales Franco, 2012, p. 207)

Autores como Carvajal (2009), Mallart Navarra (2009) y Zabalza (2011) definen a la didáctica, muestran similitudes y diferencias. Aunque el enfoque más relevante proviene de Comenio (1971), quien la presenta en su obra Didáctica Magna, como un método universal de enseñanza, concebido como un conjunto de preceptos para garantizar una enseñanza eficaz. Expone que el docente debe tener sabiduría, y que, mediante la aplicación de la didáctica, el estudiante puede aproximarse al conocimiento.

Si la didáctica es el arte de enseñar, la didáctica magna representa el método para enseñar todo a todos. Su obra se divide en tres partes: la didáctica general (hombre, semejanza de Dios); la didáctica especial (busca costumbres y virtudes) y la organización escolar (relaciona el inicio de la educación de lo más fácil a lo más difícil). Para Meyer (como se citó en Sevillano, 2005), la didáctica en sentido amplio, es la

“Teoría de los contenidos formativos y del plan de enseñanza. Ciencia de enseñar y aprender” … (p. 75). Y en sentido estricto, como: …“teoría de las actividades formativas, contenidos y categorías. Sus criterios de selección, ordenamiento, estructuración y agrupamiento” (Meyer (citado en Sevillano, 2005), p. 75).

Finaliza, con la mención de las distintas didácticas: general, escolar, especiales y de asignatura. Por su parte, Sevillano (2005) muestra una amplia compilación de definiciones del término didáctica. Mientras que Carvajal (2009) sostiene que, la didáctica …“es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando […] Es el arte de enseñar” (p. 1-2). Mallart Navarra (2009) afirma, la presencia diaria en la vida de la didáctica, sentencia: …“habrá lugar para la didáctica donde haya alguien que aprenda y alguien que ayude a aprender; es decir, que enseñe”… (p. 5). Ya que como ciencia de la educación ocupa un papel fundamental que la hace imprescindible.

En opinión de García Pascual (2004), la didáctica general …“se trata de una de las ciencias de la educación”… Agrega que se encuentra en crisis y que su objeto de estudio …“es el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 14-15). Sugiere que traspasa los límites de la escolaridad. La didáctica y la pedagogía son ciencias de la educación; a la primera se le relaciona más con la tecnología, aunque eso no es del todo cierto, ya que cuenta con: …“un corpus teórico de explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (García Pascual, 2004, p. 27). La segunda se ocupa del fenómeno educativo en su conjunto. Así que son diferentes, como la enseñanza y la educación.

Con base en Mallart Navarra (2009), “El estudio de los elementos comunes a toda situación de enseñanza, ofreciendo una visión de conjunto, es la Didáctica General o Didáctica sin más adjetivos” (p. 7). Aplica a toda materia o persona, independientemente de la modalidad o elementos utilizados. La didáctica siempre debe ajustarse a los casos específicos; la didáctica general, puede emplearse en cualquier método de enseñanza. La didáctica, desde el juicio de Zabalza (2011), se entiende como el: …“estudio y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 392). No es una concepción simple y puede variar de acuerdo al uso del término:

> […] éste puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido simplemente a la trasmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus

> reglas generales y universales) o bien de una simple práctica referida al arte de explicar contenidos específicos a los alumnos. Esa dicotomía suele estar, también, presente en la versión que damos cuando nos preguntan a quienes enseñamos Didáctica, en qué trabajamos. Uno no tiene más remedio que hacer referencia a las dos "marcas" diferenciadoras de nuestra disciplina: "estudiamos las cuestiones referidas a la enseñanza", o bien "se trata de cómo mejorar la enseñanza". Ambas dimensiones, la sustantiva y la adjetiva, constituyen nuestra "imagen" más conocida. No resultaría fácil entrar en mayores matizaciones. (Zabalza, 2011, p. 392)

Si se sigue a Zabalza (2011), la didáctica es el …"campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo diseñar otros nuevos, cómo llevarlos a la práctica, cómo mejorar todo el proceso"… (p. 396). Complementa García (2004) que, la didáctica …"es una ciencia humana y social que se deriva del tronco común de la Filosofía, por eso es preciso conocer las relaciones que mantiene con ese tronco y con las ciencias y saberes que tienen por objeto el conocimiento"… (p. 21). Dictamina que; "La Didáctica es una ciencia social"… (p. 21), lo que se fundamenta en su objeto, método, contexto y utilidad del conocimiento que produce.

Estas razones hacen considerar que, para que el acto didáctico se lleve a cabo, intervienen varios elementos: el docente o profesor, el discente o estudiante; el contexto social del aprendizaje y el currículo escolar, que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje. Este último, a su vez, se conforma por cuatro elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En todo caso, refiere Carvajal (2009) que los objetos de estudio de la didáctica son: la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, la comunicación de conocimientos y el sistema de comunicación.

Desde un punto de vista general, la didáctica tiene por meta estudiar los diferentes pasos y componentes que confluyen en la enseñanza y aprendizaje. Debe incluir sus técnicas y métodos. Algunos autores hablan de la didáctica general, como la rama de la pedagogía que busca los métodos y técnicas para mejorar la enseñanza y garantizar que los conocimientos lleguen eficazmente a los estudiantes más jóvenes. Esto significa que, a la vez forma parte del aprendizaje, aborda, analiza y diseña los esquemas y planes destinados a sustentar las bases de cada teoría pedagógica y aporta conocimientos adecuados para el aprendizaje.

En todo caso, la didáctica ordena y respalda los modelos de enseñanza y el plan de aprendizaje que deben seguir los alumnos según su edad. Por ello, puede entenderse la didáctica de diversas maneras: como una técnica, una teoría o una ciencia básica de la instrucción. Por otra parte, Carvajal (2009) sostiene que los modelos didácticos se identifican con un perfil teórico (descriptivo, explicativo y predictivo) y tecnológico (prescriptivo y normativo). La educación suele ser cambiante y sus modelos evolucionan. Ya no se cuenta solo con el modelo de enseñanza tradicional, por lo que es trascendental estudiar los contextos y las características personales de cada individuo. Se busca que los conocimientos alcanzados se interioricen y sean aplicados en la vida diaria de los individuos.

Con base en todas las consideraciones de los autores consultados, puede sostenerse que la didáctica es una ciencia de la educación dedicada específicamente a la enseñanza. Según el contenido o nivel en el que se presenta, se sirve de procedimientos, técnicas y recursos para alcanzar los fines u objetivos del programa o estudio respectivo. Por tales motivos, es posible hablar de la didáctica desde los niveles más básicos de estudio hasta los de mayor profundidad, como el universitario.

Didáctica universitaria

La didáctica universitaria se encuentra enmarcada en las denominadas didácticas especializadas; por tanto, está suscrita a un campo concreto de aplicación: la universidad. En ella, el docente debe manejar situaciones teóricas y prácticas en diversa cantidad y complejidad según la carrera que se estudie. Por ello, es lógico pensar que, aunque se trate de didáctica universitaria, puede variar según la ciencia (exacta o inexacta) que se estudie. Es necesario reconocer la amplitud y diversidad del concepto, por lo que Díaz (1999) expresa algunas ideas en los siguientes términos:

> A partir de estas reflexiones, la Didáctica Universitaria puede conceptuarse como una Didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político. (p. 111)

Según Zabalza (2011), la función docente ejercida por quienes fungen como profesionales de la enseñanza universitaria es el objeto de estudio y observación de la didáctica universitaria. Forma una disciplina determinada y que cuenta con su objeto de

estudio: …“los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad” (Zabalza, 2011, p. 391). Es un espacio científico compuesto por diversas prácticas. “O, como se prefiere decir ahora, de un marco de conocimientos y competencias profesionales, en el que se integran y complementan tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas. Es Didáctica y es universitaria” (Zabalza, 2011, p. 391).

Como dice Grisales Franco (2012), la didáctica universitaria es una práctica creada por el docente con el fin de que el estudiante asimile y adquiera la lógica del conocimiento. Puede considerarse una síntesis del método que une al saber y a la enseñanza y que se proyecta como la unión entre la universidad y el contexto para beneficiar a los estudiantes. Declara a la didáctica universitaria como …“una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores”… (Grisales Franco, 2012, p. 216).

Agrega que la didáctica universitaria …“es a la vez un proceso que interrelaciona sistémica y organizadamente los elementos del proceso de enseñanza, para posibilitar dicha traducción y comunicación de los conocimientos en un lenguaje comprensible para los otros” (Grisales Franco, 2012, p. 216). Puede deducirse que es un ejercicio de interpretación, mediante el cual se consigue la experiencia del saber y del entender, según los roles cumplidos por los intervinientes en el proceso de enseñanza y el momento en que ello se produce. Por ello, los docentes necesitan dominio de la didáctica y de las variables que caracterizan la enseñanza.

No se pueden obviar las conclusiones de Zabalza (2011), que indican que la contribución de la didáctica universitaria es la formación del profesorado, que cuente con competencias específicas. Plantea casos del ejercicio de la enseñanza por profesionales no docentes y acepta su necesidad, aunque los califica de inconvenientes cuando dedican solo una pequeña parte de su tiempo a la enseñanza:

> Profesionalmente pueden ser abogados, ingenieros, economistas, médicos o bioquímicos. Su trabajo profesional o su actividad de laboratorio se combinan con dar clases en la universidad. Es decir, la enseñanza, en su caso, no conforma su identidad profesional. No les queda tiempo para mejorar sus competencias docentes y desarrollarse como auténticos didactas. Quizás ni siquiera estén interesados en ello. (Zabalza, 2011, p. 412)

Al continuar con sus ideas, Zabalza (2011) expresa que la didáctica universitaria

es responsabilidad del docente y establece que su labor será …“hacer todo lo que esté en su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica” (Zabalza, 2011, p. 413). En ese mismo sentido, López Gutiérrez *et al.* (2017) explican que la didáctica universitaria debe adaptarse a las variaciones de la sociedad, de manera que las instituciones universitarias tendrán que modificar los modelos de formación, como efecto de la relación entre la didáctica general y las específicas.

Para que la enseñanza superior sea exitosa, debe servirse de la didáctica, dirigida al aprendizaje de sus alumnos, quienes poseen conocimientos, experiencias previas y aspiraciones en torno a su proyecto de vida. Estos autores, consideran a:

> […] la didáctica universitaria como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve – cuando es necesario – de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. (López Gutiérrez *et al.*, 2017, p. 1306)

Plantea Ramírez López (2017) vincular la didáctica con el estudio del Derecho, pues con su uso se puede … “potenciar la movilidad de estudiantes y profesores, lo que es posible mediante las metodologías, métodos y medios que ofrece la didáctica como ciencia y disciplina pedagógica de la enseñanza” (Ramírez López, 2017, p. 76). Al mismo tiempo, destaca la necesidad de la enseñanza concebida a través de la metodología y concluye: …“la didáctica se encarga de dotar a este profesional de herramientas teóricas y métodos prácticos” … (Ramírez López, 2017, p. 76). Es por eso que la didáctica siempre estará vinculada con el arte de enseñar.

Sintetiza que, para la enseñanza de un área específica (en este caso, Derecho Laboral), la didáctica deberá …“ser la transmisión crítica y objetiva de conocimientos propios del saber jurídico-laboral, la facilitación de recursos metodológicos que permita a los alumnos el desarrollo de sus capacidades intelectuales en dicho ámbito, la capacitación para el ejercicio responsable de las actividades” (Ramírez López, 2017, p. 80). La situación descrita permitirá contar con estrategias adecuadas para lograr clases

significativas, con participación, análisis y trabajos que permitan el contacto con la realidad educativa y de vida. Entonces, se necesita la didáctica, que facilita el acceso al conocimiento teórico y, lo más importante, a la aplicación de estrategias concentradas.

El trabajo de Casasola (2020), sobre el papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios concluye con hallazgos interesantes, que se pueden vincular con esta investigación. El primero, consiste en revelar la envergadura de la didáctica frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que: “Dentro de sus múltiples objetivos, persigue la innovación de la docencia y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Un proyecto de innovación didáctica es una estrategia que permite la planificación y la actuación del profesional de la educación” (Casasola, 2020, p. 49).

El segundo hallazgo está relacionado con la investigación educativa, enfatizó: “Todo modelo didáctico debe contar con los recursos necesarios que permita ponerlo en práctica, así como, con un marco de evaluación o valoración de resultados” (Casasola, 2020, p. 49). El precitado autor plantea que la evaluación de un modelo didáctico …“es muy importante, si se toma en cuenta que su objetivo es intervenir en el proceso pedagógico para optimizar la adquisición de competencias en los alumnos y facilitar la tarea del profesor” (Casasola, 2020, p. 49). Asimismo, destaca que el planeamiento didáctico …“esté basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico como referente teórico en el cual basar la práctica educativa” (Casasola, 2020, p. 49).

En tercer y cuarto lugar, Casasola (2020) presenta reflexiones vinculadas con temas, como: “La educación no es ajena a la aplicación de estrategias; pues, son herramientas del pensamiento que buscan alcanzar objetivos o metas de aprendizaje” (Casasola, 2020, p. 49). Respecto al enfoque de la docencia universitaria sostiene que: …“no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica” (Casasola, 2020, p. 49). En síntesis, existen diversas: …“alternativas metodológicas básicas: la actuación directa del profesorado en el aula y los procesos de observación, de reflexión y de análisis sobre la propia práctica docente […] que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes” (Casasola, 2020, p. 49).

Un nuevo aspecto considerado por el investigador gira en torno a: …“la identidad

profesional como docente universitario y la aplicación de estrategias didácticas”… (Casasola, 2020, p. 49), considera que los profesionales no están preparados …“realmente para ser docente universitario […] carencia de didáctica universitaria que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes debido a la ausencia de métodos y recursos actualizados” (Casasola, 2020, p. 49). Enfatiza: “No todos los profesores universitarios son didactas, ni realizan una labor didáctica” (Casasola, 2020, p. 49). Por ello recomienda …“invertir en formación personal” (Casasola, 2020, p. 49) lo que permitirá “Mejorar la calidad de la educación”… (Casasola, 2020, p. 50) Concluye que: “Los profesionales en educación deben asumir la investigación como parte de la labor docente” (Casasola, 2020, p. 50).

La enseñanza

Uno de los conceptos básicos en este estudio es la enseñanza, un término con múltiples acepciones. Según Nerici (1986): “Entendemos la enseñanza como forma de conducir al estudiante a reaccionar a ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos y no la enseñanza en el sentido de que el profesor enseña alguna cosa a alguien” (p. 215). Por su parte, para Benedito (1987) la “Enseñanza es la presentación eficiente, clarificadora y estimulativa de mensajes con expresa finalidad de facilitar el perfeccionamiento intelectual y actitudinal del alumno. La enseñanza está en función del aprendizaje” (p. 26).

Con base en Sevillano (2005), al reflexionar sobre las definiciones de enseñanza, concluye que es una acción intencionada. Tiene un objetivo y una finalidad, se vincula con un contexto determinado, el lugar en donde se desarrollará la enseñanza y puede verse influenciada por condiciones que la favorezcan o la dificulten. Destaca su complejidad, en la enseñanza coexisten diversas circunstancias y actores. Asimismo, Joyce y Weil (1985) piensan que: …“la enseñanza es un proceso en el que profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias (acuerdos acerca de lo que es importante)” (p. 11).

Como hace notar García Pascual (2004), la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, se encarga de: …“la búsqueda del conocimiento necesario para la comprensión de la práctica pedagógica, y de la elaboración de formas adecuadas de intervención”… (p. 68). El autor manifiesta su concepción de enseñanza como: … “un

proceso social que tiene lugar en espacios educativos, en el que interactúan una serie de elementos (contextuales, socioculturales, administrativos, materiales, humanos) y mecanismos de transmisión y creación cultural, en el logro de unos objetivos”… (p. 68). Lo señalado supone un intercambio de información, lo que une a la enseñanza con la comunicación y refuerza una visión moderna del concepto, vinculada con las ciencias de la educación, tema fundamental al ser este un doctorado en tales ciencias.

Antes de continuar, es necesario destacar los puntos de encuentro entre las ideas de Navarro Hinojosa *et al.* (2011), quienes afirman que: “La enseñanza es una de las actividades más representativas de las funciones docentes del profesorado en su triple situación preactiva, interactiva y postactiva y por ello constituye uno de los núcleos básicos del contenido de la Didáctica” (p. 39). Ello se relaciona con los planteamientos de la LU (1970) sobre las funciones de la enseñanza universitaria, que son parte de la presente investigación. En este sentido, es valioso reflexionar sobre la definición de Freire (2012), quien sostiene que la enseñanza es: …“una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica y humana, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece” (p. 9).

Las precitadas definiciones se acercan al enfoque axiológico de la enseñanza, aspecto considerado en la presente investigación por los efectos que produce y debería producir la enseñanza del Derecho Administrativo en los estudiantes y en la colectividad en general. Navarro Hinojosa *et al.* (2011) destacan su relevancia: …“para la sociedad actual y del futuro” (p.41). Gardner (2008), muestra la dirección que debe seguir la enseñanza para fomentar las mentes y que sean:

> […] disciplinadas, encaminada al dominio de las materias; sintética, decisiva para que los alumnos sean capaces de resumir información de diferentes fuentes; creativa, a fin de desarrollar nuevas formas de pensar; respetuosa, para aceptar, comprender y trabajar con otros individuos o grupos, y ética, para que reflexiones sobre su propio trabajo. (Gardner, 2008, p. 15)

Todas estas ideas deben ser consideradas para evolucionar el concepto de enseñanza, hacerla significativa, con sentido y perdurable en el tiempo, con efectos positivos en la construcción de ciudadanía y mejores profesionales, en su esfera laboral y personal, cumplidores de valores y principios, y que fomenten un mejor Estado del cual forman parte e incluso pueden representar.

Modelos de Enseñanza

Los modelos constituyen la unión de presupuestos teóricos y filosóficos que rigen la enseñanza y el aprendizaje. Según Tünnermann Bernheim (2008), el modelo educativo es: …“la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios) a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 14). Lo importante es la formación integral, que sean estudiantes críticos, participativos, capaces, creativos y disciplinados. En consecuencia, el modelo debe responder a las teorías y enfoques pedagógicos que guían la práctica educativa.

Como complemento, Sevillano (2005) define a los modelos como: “Esquemas a través de los cuales se intenta dar interpretaciones de qué es, cómo es y por qué es así la enseñanza” (p. 27). Finalmente, Mallart Navarra (2009) conceptualiza el modelo como: …“una representación abstracta más o menos provisional y aproximada de la realidad, un esquema conceptual que implica cierto alejamiento para poder ver esta realidad a distancia” (p. 19). Es decir, un bosquejo de la realidad con características definitorias, donde los elementos de enseñanza y aprendizaje se estructuran para alcanzar los objetivos educativos. Los modelos didácticos concretarán los enfoques o paradigmas, lo que pretende verificar una teoría en la práctica.

Al considerar lo dicho por Sevillano (2005), las familias de modelos incluyen las tradicionales, donde el estudiante memoriza contenidos obtenidos desde la explicación del docente, quien es el protagonista del proceso. Los modelos de enseñanza para el procesamiento de la información son: “Una memoria que realiza tres funciones. Almacenamiento sensorial, memoria a corto y memoria a largo plazo. Proceso que media en la Atención, Codificación, Retención y Recuperación” (Sevillano, 2005, p. 28). En cambio, en los modelos sistémicos, el estudiante se convierte en una fuente de mensajes para el docente, y no solo un receptor.

Como expresa Sevillano (2005), en los modelos personales, se integra el yo emocional con el intelectual, se promueve la autovaloración y la armonía. En este enfoque, el docente reconoce la competencia del estudiante. El aprendizaje para el dominio enfatiza la evaluación formativa como herramienta que facilita la enseñanza y

determina cuáles actividades benefician el aprendizaje. En los modelos sociales, el objetivo es la resolución de conflictos mediante el trabajo conjunto, mientras que los modelos conductistas, por su prevalencia, son más corrientes.

Para terminar su exposición, Sevillano (2005) aborda nuevos planteamientos de teorías y modelos. Menciona al constructivismo y la importancia de aprender con flexibilidad, planificación y conexión con los estudiantes. Resalta la influencia del currículo y las relaciones en el aprendizaje. Entre las teorías y modelos citados, destacan la enseñanza abierta, el trabajo libre, la enseñanza por proyectos, la enseñanza conectada a la experiencia, la enseñanza Freinet y las teorías de la elaboración.

Desde la óptica de Pérez Gómez (1992), existen cuatro modelos para guiar la enseñanza. El primero, la enseñanza como transmisión cultural, establece que: "La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura" (Pérez Gómez, 1992, p. 79). El segundo modelo plantea la enseñanza como entrenamiento de habilidades y capacidades desde: …"lectura, escritura, cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación."… (Pérez Gómez, 1992, p. 80). Se necesita, vincular la formación de capacidades de contenido con sus propósitos.

El tercer modelo interpreta a la enseñanza como fomento del desarrollo natural, retoma la teoría de Rousseau sobre la importancia de las disposiciones innatas hacia el aprendizaje. Agrega que: "La perspectiva naturalista supone una llamada de atención para promover el equilibrio en la escuela y en la sociedad entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que defienden el desarrollo individual" (Pérez Gómez, 1992, p. 81). Finalmente, el cuarto modelo considera la enseñanza como producción de cambios conceptuales, donde el alumno asimila la información mientras el profesor instiga a la dialéctica, para transformar los pensamientos y creencias del estudiante.

Añádanse ahora, las ideas de Gargallo López *et al.* (2010), quienes describen al modelo como la hipótesis de la realidad de la enseñanza, y le clasifica en dos grandes modelos. El primero de transmisión del conocimiento, centrado en la enseñanza donde el profesor organiza el conocimiento y el estudiante tiene una interacción limitada en el

proceso. le corresponde al profesor. El conocimiento se construye por otros, existe una escasa interacción entre el estudiante y el profesor, este último tiene el control del contenido y de la motivación.

El segundo modelo para Gargallo López *et al.* (2010), es el de facilitación del aprendizaje o centrado en el aprendizaje. Este busca un cambio mental, fomenta el aprendizaje para la vida y promueve la organización del conocimiento, que se comparte entre los sujetos del proceso o los estudiantes, quienes lo construyen de manera personal. En este modelo se da una mayor interacción entre docentes y estudiantes, lo que permite compartir el control y el interés en el resultado. Finalmente, los autores sugieren la posible existencia de modelos intermedios. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) presentan los siguientes modelos: enseñanza expositiva-interactiva, estratégica, directa, integrativa, basada en problemas y aprendizajes como investigación y diseño de textos instruccionales.

Una referencia obligatoria en materia de modelos de enseñanza es el trabajo de Joyce y Weil (1985). Ellos estudiaban la cantidad y características de estos modelos y se preguntaban: …"si debía ser bueno ¿para qué? o ¿para quién?" (p. 6). Desde esas reflexiones lo definían como: …"un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo) para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas" (Joyce y Weil, 1985, p. 11). Describen la vinculación entre el profesor y alumno y agrupan los modelos como: de procesamiento de la información, personales, de interacción social y conductistas.

Los modelos de procesamiento de la información se refieren a la capacidad de los alumnos para procesar estímulos y datos. Según Joyce y Weil (1985), "El procesamiento de la información es el modo de manejar los estímulos del medio, analizar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones y utilizar símbolos verbales y no verbales" (p. 20). Clasifican estos modelos en pensamiento inductivo, investigación, investigación científica, formación de conceptos, desarrollo cognoscitivo, modelo de organización intelectual y memoria.

Agregan Joyce y Weil (1985) los modelos personales, orientados al desarrollo individual, aluden que: "Subrayan el proceso por el que los individuos construyen y organizan su realidad única" (p. 20). En esta categoría se incluye la enseñanza no

afectiva, el desarrollo de la conciencia, la sinéctica y la salud mental por el grupo. En cuanto a los modelos de interacción social, estos estudian la relación entre el individuo y los demás. Los autores agregan: “En consecuencia, estos modelos dan prioridad a la mejora del sujeto frente a otros, los procesos democráticos y el trabajo social productivo” (Joyce y Weil, 1985, p. 20). Entre los modelos de interacción social se encuentran la investigación de grupo, investigación social, métodos de laboratorio, jurisprudencia, juego de roles y simulación de roles, los tres últimos son aplicados para la enseñanza del Derecho en general, incluso al Derecho Administrativo.

Finalmente, los modelos conductistas tienen una base teórica en el conductismo y emplean conceptos como la teoría del aprendizaje, la teoría del aprendizaje social, la modificación del comportamiento y la terapia del comportamiento. Al respecto, Joyce y Weil (1985) dicen: “Una de las características comunes a estos modelos conductistas es su fraccionamiento del aprendizaje en una serie de pequeños comportamientos secuenciados” (p. 24). Se incluyen modelos como control de contingencias, autocontrol, relajación, reducción del estrés, entrenamiento afirmativo, descondicionamiento y entrenamiento directo.

De los modelos explicados por parte de Joyce y Weil (1985), la investigadora considera que, en el caso de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, se debería aplicar el tercer modelo, denominado de Interacción Social, pues son ellos los que acercan a la realidad deseada y manifestada por los entrevistados, el trabajo en conjunto, que propicie la reflexión y el pensamiento de los estudiantes, el estudio de casos y su resolución por parte del Máximo Tribunal. Paralelamente se evidenció el uso de los modelos conductistas por los docentes.

Es interesante la interpretación del modelo de enseñanza hecha por Barrientos Gutiérrez (2018), su definición y aprendizaje según el enfoque al que responda; por ejemplo, para el conductista, el modelo de enseñanza es: … “el condicionamiento: adiestrar-condicionar; siendo el aprendizaje como producto de una relación “Estímulo – Respuesta”” (Barrientos Gutiérrez, 2018, p. 181). Amplía que el aprendizaje es: …“un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medidos ni observados de manera objetiva y directa”

(Barrientos Gutiérrez, 2018, p. 181).

En contraste, el enfoque cognitivista, de raíz positivista, subordina la enseñanza al aprendizaje, se centra en los procesos individuales y el aprendizaje será un proceso cognitivo. Ahora bien, si la persona se cuestiona acerca de ¿cómo es el modelo de enseñanza y el aprendizaje para el enfoque contextual, conocido también como socio cultural? Barrientos Gutiérrez (2018) explica que: …"el modelo de enseñanza se centra en la interacción individuo-ambiente. El aprendizaje es compartido y socializador, donde se preocupa del entorno y de la vida del aula y ambos aspectos pueden y deben ser complementarios" (p. 182). Finalmente, presenta lo relacionado con el modelo educativo integral y la necesidad de replantear la educación desde el enfoque holístico, el pluralismo epistemológico, la filosofía y los paradigmas hasta alcanzar la formación integral del docente, que cuenten con comunidades de aprendizaje.

Deben hacerse consideraciones de los modelos de enseñanza y la práctica del aula, aquí Martínez Valcárcel (2004) considera que: "Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes […] abordan sus procesos de enseñanza aprendizaje desde ciertos modelos" (p. 1). Explica que ellos …"están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores […] ejercer su profesión" (Martínez Valcárcel, 2004, p. 1). Plantea creencias acerca de la buena enseñanza y concluye que no es posible: …"afirmar la existencia de un enfoque único óptimo, seguro y de objetivos múltiples" (Martínez Valcárcel, 2004, p. 2)

Refiere Martínez Valcárcel (2004) acerca de la práctica docente y sus vivencias que: …"ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni alcanza todos los objetivos" (p. 2). Ratifica …"no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, de enseñanza, de alumnos, de profesores"… (Martínez Valcárcel, 2004, p. 2). De allí que, un buen docente utilice diversos modelos hasta encontrar el que se adapte a su práctica o desarrollar un modelo propio, adaptado a su contexto y que evolucione a su par.

El uso de un solo modelo genera: …"más inconvenientes que ventajas, ya que puede provocar rutina y hastío […] no alcanzar todos los objetivos y cubrir todas las facetas que la educación tiene […] si utilizamos una variedad de modelos trabajaremos

más capacidades; es decir, desarrollaremos una educación más integral" (Martínez Valcárcel, 2004, p. 2). Propone un modelo de aplicación en determinados contextos, adaptados a realidades específicas. En síntesis, un modelo de enseñanza debe incluir dimensiones que conciban concepciones de: aprendizaje, hombre, cultura, estrategias y contextos: …"constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor" (Martínez Valcárcel, 2004, p. 4).

Estrategias de enseñanza

Se puede iniciar con un acercamiento al término estrategia. Por ejemplo, Coll (1986) sostiene que: …"es un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta"… (p. 183). Seguidamente, Monereo (1999) hace lo propio: …"una guía de las acciones que hay que seguir"… (p. 12). Con las estrategias se aplica una acción que genera una consecuencia. Otra definición es la de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004). Para ellos, son: …"métodos, procedimientos o recursos utilizados por los profesores para conseguir que sus alumnos logren aprendizajes significativos" (p. 141). Su finalidad es ayudar al docente a convertir el aprendizaje en un proceso diferente, activo y participativo, que se mantenga en los alumnos.

Por lo general, las estrategias han de ser cooperativas y versátiles. Sin embargo, requieren conocimientos previos y la disposición del docente para propiciar el aprendizaje de sus formandos. Según Montagud (2020), lo habitual es la transmisión hecha por un experto que ve a sus estudiantes como ignorantes. Acotan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) que estas estrategias son usadas por los profesores para generar aprendizajes significativos. Rodríguez (1993) señala que las estrategias se refieren a la …"adecuación del ambiente, tiempo, experiencias y actividades ordenadas en forma lógica a una situación individual y de grupo, de acuerdo a los principios y objetivos preestablecidos y a los que surjan en el proceso" (p. 25).

Como resultado, las estrategias orientarán el camino para alcanzar el propósito del aprendizaje. Algunas de ellas se utilizadas para activar los conocimientos previos, como la lluvia de ideas y las ilustraciones. El docente suele utilizar organizadores previos, generar debates entre los estudiantes y guiar discusiones, lo que promueve el trabajo colaborativo. Otras estrategias incluyen los talleres, clases prácticas, resolución

de ejercicios y problemas, aprendizaje cooperativo y simulación pedagógica. Para alcanzar el objetivo, la planificación y la formación continua de los docentes, junto con una adecuada evaluación, resultan esenciales.

Apréciese el contraste con las estrategias de aprendizaje, pues los alumnos cuentan con maneras distintas de aprender. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) presentan puntos de encuentro entre diversos autores que permiten un acercamiento para su definición, tales como: …"procedimientos o secuencias de acciones […] conscientes y voluntarias […] técnicas, operaciones o actividades específicas […] propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos"… (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 233). Todas deberían complementarse para alcanzar un aprendizaje significativo. El tema de las estrategias de aprendizaje no forma parte de la investigación, no obstante, es necesario comprender su esencia

Para condensar lo dicho se acoge la definición de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) …"son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas"… (p. 234). Explican que podrán emplearse según el tipo de conocimiento, ya sea básico, específico, estratégico o metacognitivo.

En todo caso, lo más importante es entender la necesaria vinculación entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje para alcanzar conocimientos. Estas deben ser dinámicas e interactivas, con sentido y propósito. A su vez, Pérez y Lacruz (2014) las definen como*:* …*"*procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa" (p.5). Opinan que: …"son operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, por lo que representan un carácter intencional; es decir, un plan de acción que el educando pone en marcha a la hora de aprender" (Pérez y Lacruz, 2014, p. 5).

Con esto en mente, es interesante profundizar sobre las estrategias docentes y los métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria, Montes de Oca y Machado Ramírez (2011) consideran innecesaria la distinción entre las estrategias, salvo que: …"en el caso de las estrategias de enseñanza, el énfasis está en la

planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y la realización del contenido”… (p. 480). Las estrategias de aprendizaje son: …“acciones de los alumnos […] durante el aprendizaje e influyen en la motivación, la asimilación, la interpretación, la retención y la transferencia de la información” (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011, p. 480).

Existe …“una tendencia hacia la búsqueda de modelos y enfoques integradores, que intentan incorporar lo más valioso de […] las concepciones”… (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011, p. 482). Para mantener coherencia en el presente marco teórico se enumeran algunos métodos de enseñanza y aprendizaje considerados por la Didáctica; por ejemplo, …“el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, él método de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula”… (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011, p. 484).

Se pueden unir con otras técnicas; por ejemplo, …“participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos”… (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011, p. 484), a fin de potenciar la formación de los estudiantes. De las estrategias docentes, se resalta la correspondencia con los objetivos perseguidos con la enseñanza y las actividades para alcanzarlos. Así los docentes tienen que utilizar: …“recursos didácticos que permitan proporcionar información, motivar a los estudiantes, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y proporcionar espacios para la expresión y la creación” (Montes de Oca y Machado Ramírez, 2011, p. 487). En consecuencia, las estrategias se adaptan a un contexto, esto hace que el docente sea su creador y facilitador.

El trabajo de Gatica y Rubi (2021) distingue entre técnicas y estrategias de enseñanza, específicamente en las ciencias, afirman: …“una técnica es marcadamente mecánica y rutinaria” (p. 4). Es posible que varias técnicas estén presentes en una estrategia, definida por el modelo educativo del docente. En el caso de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, se comparte el criterio de los autores, al señalar que: “La estrategia por excelencia en el modelo tradicional es la lección o clase magistral, de uso habitual en el nivel universitario” (Gatica y Rubi, 2021, p. 4).

A partir del concepto de estrategia, Casasola (2020) argumenta que: …“la estrategia no radica solamente en el análisis racional y analítico, en el que se encuentra una única respuesta correcta, si no que pueden interferir aspectos emocionales”…·(p. 43) además se comprende como: …“un sistema de planificación, de procedimientos organizados, formalizados y orientados a obtener una meta definida a través de un conjunto articulado de acciones” (Casasola, 2020, p. 43). En consecuencia, “La estrategia debe estar fundamentada en un método” (Casasola, 2020, p. 43).

Ahora bien, en cuanto a la educación, se observa que …“el concepto estrategia se aplica para denotar el proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, algunos hablan de estrategias de enseñanza y otros de estrategias didácticas” (Casasola, 2020, p. 43). Diversos autores clasifican las estrategias didácticas, Sánchez Romero (2013) presenta cuatro tipos: “1) Estrategias didácticas enfocadas en los procedimientos de aprendizaje; 2) Estrategias didácticas enfocadas en el proceso; 3) Estrategias didácticas enfocadas al comportamiento; 4) Estrategias didácticas enfocadas al contexto” (p. 325).

Hay otras clasificaciones centradas en la enseñanza, que se refieren al: …“diseño, programación, elaboración y formulación de contenidos de aprendizaje de forma verbal o escrita. Mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren al diseño de estrategias que implementa el docente a través de la organización de la clase para que los alumnos aprendan a aprender” (Casasola, 2020, p. 44). Surge una interrogante sobre ¿Cómo aplicarlas? Y es cuando el precitado autor indica: “autorreflexión y planificación” (Sánchez Romero, 2013, p. 327). Aplicar las estrategias dependerá del contexto.

Medios de enseñanza

Se cita Bravo (2004), quien señala que los medios o recursos de enseñanza son los: …“componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes.”(p. 113) De manera que, el …“medio es un instrumento o canal por el que transcurre la comunicación. Los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos” (Bravo, 2004, p. 113). Como resultado, incidirán …“en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre

profesores y alumnos y tienen sólo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje" (Bravo, 2004, p. 113). En la actualidad, y con el avance de las TIC, los medios de enseñanza han evolucionado, en la forma de enseñar y de aprender.

Explica Bravo (2004), en qué consiste la triple perspectiva de los medios de enseñanza. El docente debe dominar los medios, interpretarlos y manejarlos. Asimismo, conocer los lenguajes de comunicación para producir recursos y dominarlos para poder aplicarlos en el caso concreto, esto es un elemento …"puramente didáctico; es decir, va a permitir aprovechar las posibilidades expresivas y técnicas de los anteriores para planificar mejor el aprendizaje de los alumnos" (Bravo, 2004, p. 114). Si lo anterior está bien concebido, cualquier medio de comunicación servirá para la enseñanza, siempre que tenga objetivos de aprendizaje, para su éxito requieren planificar: …"un modelo de empleo que estará en función de las características específicas de la materia"… (Bravo, 2004, p. 115).

En cuanto a la clasificación de los medios de enseñanza, se menciona el uso de las TIC, aunque no están presentes en un plano de igualdad. Por ello, los recursos tradicionales, tales como: …"textos escritos, pizarra y transparencias de retroproyector siguen teniendo un papel esencial" (Bravo, 2004, p. 115). Es de resaltar …"su concepción como documento didáctico y sus condiciones de aplicación"… (Bravo, 2004, p. 115). En este mismo sentido, existen los medios de apoyo a la exposición oral, los medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesor; por ejemplo: libros, apuntes, videos educativos, entre otros; y los medios de información continua y a distancia, mediante tecnologías telemáticas que ofrecen al alumno información continua y actualizada, verbigracia, páginas web, video conferencia, correo electrónico, chats.

Como dice Bravo (2004), los recursos didácticos deben integrarse en la programación y planificación de la asignatura, en lugar de hacerlo ocasionalmente. Su uso puede actuar como: …"un medio de apoyo a la metodología que se va a utilizar"… (p. 117) o …"como el medio del contenido"… (Bravo, 2004, p. 117), lo que demuestra su presencia. En cuanto a los sistemas de comunicación, los define como: …"aquellos procesos de carácter técnico que permiten establecer a través de unos códigos procesos de comunicación entre los seres humanos y que están basados

fundamentalmente en la vista y el oído" (Bravo, 2004, p. 118).

Son ejemplos de ello el lenguaje escrito, visual, hablado y la iconicidad. Cabe señalar que los sistemas pueden variar según el contexto del proceso educativo, ya sea presencial o a distancia. En este último caso, es importante distinguir entre sistemas síncronos y asíncronos. En conclusión, el propósito de los medios de enseñanza es facilitar el aprendizaje, actuar como refuerzo, mejorar la comunicación y adaptar su uso a los contextos.

Véase ahora como Navarro Hinojosa *et al.* (2011) interpretan a los medios y recursos didácticos, como: …"instrumentos que permiten desarrollar en las condiciones más adecuadas, los contenidos programados y la consecución de los objetivos didácticos, facilitando el trabajo de todos los participantes en el proceso de enseñar y aprender" (p. 239). Además, orientan la reflexión sobre la necesidad de coherencia entre el contexto educativo y los medios empleados para …"no incurrir en contradicciones" (Navarro Hinojosa *et al,.* 2011, p. 239), ya que esto podría entorpecer la enseñanza.

Esto lleva a las clasificaciones sobre los recursos y materiales en la enseñanza concretamente la de Rodríguez Gallego y Gutiérrez (2007). Comprende medios audiovisuales, recursos informáticos y TIC. En este punto, se acoge tal clasificación, por considerarse la más adecuada para el contexto de la investigación, es la más apropiada ya que permite la interacción entre estudiantes y docentes para mejorar el proceso de aprendizaje.

La evaluación y la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT

Este apartado tiene por objetivo revisar algunas consideraciones teóricas acerca de la evaluación, parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta oportunidad, la referencia se dirige a la primera, pues forma parte del objeto de estudio de esta investigación. Según Salim (2012), la evaluación es: …"un proceso invariablemente arraigado en diversos aspectos de la vida del ser humano"… (p. 1). En ese mismo orden de ideas, Moreno Olivos, *et al.* (2016) incorporan que: …"es una disciplina y un campo de investigación cuyas prácticas necesariamente tienen un marcado carácter social" (p. 31).

Ahora bien, para Mosquera Albornoz (2018), la evaluación es el conjunto de:

…“acciones y técnicas que se aplican para valorar las cualidades de las personas, objetos y fenómenos, partiendo del sistema de valores adoptado por la sociedad y de los elementos de juicio del evaluador” (p. 53). Con respecto a este tema, González-Montesinos y Backhoff, (2010) destacan que evaluar es: …“una forma de determinar las diferencias tanto cualitativas como cuantitativas de los objetos hechos y seres humanos” (p. 15).

Así mismo, Álvarez Valcárcel (2012) aporta que, aunque la evaluación implica calificar, corregir, medir, certificar y diagnosticar, estas no son actividades idénticas. Es preciso diferenciarlas …“cuando se evalúa se califica, pero la evaluación genera la valoración y juicio sobre el fenómeno educativo evaluado” (Álvarez Valcárcel, 2012, p. 2). Concluye que la evaluación educativa se compone de: …“la evaluación del aprendizaje, la evaluación curricular, la evaluación profesoral y la evaluación institucional” (Álvarez Valcárcel, 2012, p. 2). En síntesis, esto ubica al lector ante la variedad de acciones y resultados de la evaluación, sin posibilidad de establecer una jerarquía, cada una ocupará un papel y producirá un resultado.

Ahora bien, Ley Leyva y Espinoza Freire (2021) definen a la evaluación del aprendizaje como:

> […] un recurso pedagógico que permite al docente formarse un juicio de valor sobre las fortalezas y debilidades cognitivas del estudiante y del grupo, sobre las cuales implementar acciones estratégicas en aras de alcanzar las metas y objetivos trazados. La evaluación del aprendizaje se caracteriza por ser continua, sistemática, integral, interrelacional, objetiva, efectiva y eficiente; tiene funciones de diagnóstico, discriminación, clasificación, control y retroalimentación. (p. 363)

En este sentido, Ley Leyva y Espinoza Freire (2021) resaltan que la evaluación del aprendizaje permite conocer habilidades, valores y conocimientos de los alumnos, así como determinar si …“los objetivos de la clase y el programa han sido cumplidos, si los métodos, formas de organización y materiales didácticos utilizados fueron los correctos, para a partir de los resultados implementar estrategias didáctico-metodológicas que favorezcan el aprendizaje”… (Ley Leyva y Espinoza Freire, 2021, p. 364) Sería interesante conocer la opinión de los abogados que enseña Derecho Administrativo en la UCAT de este tema; es decir, si los objetivos de la evaluación del aprendizaje se cumplen en las secciones donde enseñan.

Resultaría relevante, analizar los valores que fomentan en sus clases y evaluaciones, y si reflexionan sobre sus prácticas docentes y sus productos. Se debe considerar si han logrado alcanzar sus metas, si la metodología de las clases y evaluaciones han generaron resultados positivos, o si es necesario replantear actividades, siempre de la mano de las ciencias de la educación. En cualquier caso, los resultados de la evaluación deberían apuntar hacia una mejora constante. Un buen docente, o incluso aquel que sin serlo cuente con la formación apropiada, deberá reconocer que, si los resultados son favorables, las estrategias de enseñanza están funcionado. En caso contrario, será necesario realizar una revisión exhaustiva de las estrategias y ajustarlas según sea necesario.

Este análisis aplica igualmente en casos de resultados promedio. Para ello, se deben considerar los criterios de evaluación, entendidos como principios de valoración mediante los cuales se juzga el tema evaluado. Dichos criterios deben ser concretos, medibles y observables, que resalte la objetividad y vinculándose con el aprendizaje. Entre tanto, Ley Leyva y Espinoza Freire (2021) añaden que la evaluación del aprendizaje que funciona como: …“un proceso continuo que repercute en la calidad de la educación”… (p. 390), en él intervienen elementos como: …“el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, creatividad del docente, tipo y calidad de los instrumentos evaluativos aplicados y sistematicidad en el control y valoración de las competencias y desempeño del aprendiz” (Ley Leyva y Espinoza Freire, 2021, p. 390).

Desde la perspectiva de los alumnos, es esencial recibir retroalimentación del docente, esto representa un impulso para solventar fallas y alcanzar objetivos. Por su parte Martínez Muñoz *et al.* (2019) consideran que la evaluación del aprendizaje, como recurso pedagógico permite al profesor …“conocer las fortalezas y debilidades del alumno y el grupo, para trazar acciones estratégicas con el pronóstico de atender las necesidades cognitivas de los educandos, así como trabajar para alcanzar las metas y objetivos trazados” (p. 76). Esta son acciones necesarias, dado que conocer las habilidades permite diseñar estrategias para solventar dificultades. Una alternativa sería destinar más tiempo para reforzar las debilidades de los estudiantes y repasar los contenidos que se dominan.

El trabajo de Paredes Mallea (2020) muestra dos tipos de evaluación:

cuantitativa y cualitativa. La primera tiene por objeto: …“medir una meta (lo que debe enseñarse) así como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho)” (p. 92). Afirma que la evaluación de desempeños busca: …“medir los niveles de logro; es decir, su evaluación tiene como resultado establecer la calidad del logro a partir de un rango jerárquico que va de menor a mayor” (Paredes Mallea, 2020, p. 92). Esta suele representarse con escalas numéricas y, por lo general, es acumulativa, dado que implica un promedio de las actividades realizadas en el periodo académico que determina la aprobación o no del curso.

Este tipo de evaluación es ampliamente utilizada, y en el caso de la UCAT, se rige por lo establecido en la LU (1970) y en las normas internas de la universidad, cuya descripción se encontrará en el apartado correspondiente a la normativa legal aplicable a esta investigación. Por el contrario, la evaluación cualitativa, fundamentada por Paredes Mallea (2020), se centra en la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, …“es inherente a la progresión de aprendizajes, implica una serie de características que contrastan con la evaluación cuantitativa y la complementan” (p. 94). Busca mostrar como: … “avanzar en la profundización, experticia y calidad de sus aprendizajes” (Paredes Mallea, 2020, p. 94).

Según Paredes Mallea (2020), esta evaluación …“es constante y sostenida” (p. 94), lo que significa que se evalúa …“diariamente, incluso varias veces durante una clase” (p. 94). El docente proporciona: …“explicaciones, aclaraciones, preguntas, comparaciones, ejemplificaciones, descripciones, problematizaciones, interpelaciones, que permiten al estudiante avanzar y dar saltos cualitativos y cuantitativos en sus aprendizajes” (Paredes Mallea, 2020, p. 94). En la UCAT no se evalúa de manera cualitativa, aunque es posible que los docentes tengan apreciaciones de los estudiantes, pero no es lo habitual.

En todo caso, es menester que, independientemente del tipo de evaluación que se emplee, siempre esté presente la retroalimentación. Según Heritage, 2006 (como se citó en Paredes Mallea, 2020), esta puede estar orientada …“al docente […] al estudiante”… (p. 95), puede actuar …“como autoevaluación” … (p. 95), o …“entre pares” (p. 95). Su propósito es reducir …“la brecha existente entre el conocimiento actual y el que se pretende que alcance el estudiante” (Paredes Mallea, 2020, p. 95).

Esta figura no está presente generalmente en la UCAT. Algunos docentes la aplican, mediante preguntas y explicaciones, otros muestran los exámenes y otros entregan las planillas de calificaciones con los soportes, que reposan en las oficinas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

En esta última según el reglamento, los estudiantes pueden solicitar la revisión de prueba; es decir, la oportunidad de conocer los aciertos y errores en la evaluación escrita, en el caso de las evaluaciones orales no hay soporte alguno. En la mayoría de los casos, el objetivo del estudiante es obtener una modificación positiva en la calificación, aunque no existan razones justificadas para ello. Estas reuniones suelen realizarse en presencia de los jurados en exámenes finales o en circunstancias extraordinarias, lo común es la participación de los estudiantes y el profesor.

La evaluación sumativa para Herrera Capita (2009) permite determinar: …"el valor del resultado del proceso de aprendizaje del estudiante a partir de la comprobación de los conocimientos y habilidades que ha adquirido" … (p. 16). Este tipo de evaluación es la predominante en la UCAT, como se ha señalado en este apartado y como se evidenciará en los aportes de los docentes. Sin embargo, algunos docentes pueden implementar evaluación formativa y continua, como lo hace quien escribe, empero no es el común denominador de la situación. Díaz y Hernández (2004) afirman que la evaluación sumativa no es, de manera inequívoca síntoma de acreditación.

En este punto, De la Orden Hoz, y Pimienta Prieto (2016) explican que la evaluación formativa: …"apuntan directamente al incremento de la aproximación de la acción del profesor (enseñanza) de los logros de los alumnos (aprendizaje) lo que podría traducirse en un mayor logro académico, más altos estándares y un conocimiento más profundo" (p. 42). Por ello, su diseño debe considerar el contexto y estar vinculado con la evaluación sumativa, dado que la formativa siempre está presente en diversas modalidades. Antes bien, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) añaden que, debido a su coexistencia con otros tipos de evaluación, debe ser considerada como: …"una parte reguladora y consustancial del proceso" (p. 406), por tanto, sus fines son pedagógicos y debería estar presente siempre.

Como la evaluación formativa supervisa el aprendizaje, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) afirman que es necesario: …"comprender el proceso,

supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ*" (p. 406). Lo más importante son …"las representaciones logradas por los alumnos" (p. 406) …"su naturaleza y características […] el sentido de la significatividad de los aprendizajes"… (p. 406). Si esto es así …"está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza- aprendizaje"… (p. 410) mientras que: …"la evaluación formadora estaría dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 410).

Es oportuno ahora, considerar que la evaluación formadora busca: …"ayudar a que el alumno aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprenden a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 410). Los principios de la evaluación formativa, según Cruz (2008) muestran sus ventajas en procesos educativos, para mostrar la esencia de la evaluación. Afirman que se requiere: una planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje, fijarse como los alumnos aprenden, aceptar la evaluación como primordial; una habilidad determinante para los profesores; también que sea sensible y constructiva porque genera impacto en los alumnos y fundamentarse en pautas y objetivos previos y definidos.

Habrá quienes coinciden con Casasola Rivera (2020), frente al papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, afirma la necesidad de caracterizar a la evaluación como: …"formativa, motivadora y orientadora" (p. 41) y no sancionadora, por eso, el uso de modelos didácticos busca: …"optimizar las competencias en los estudiantes y facilitar la labor docente" (p. 41). Así la planificación didáctica debe dirigirse a la: …"innovación de la docencia y el mejoramiento de las habilidades de aprendizajes de los estudiantes" (Casasola Rivera, 2020, p. 41). Una de las recomendaciones es que: "La docencia universitaria no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica" (Casasola Rivera, 2020, p. 49).

Producto de lo anterior, la docencia universitaria se sirve de la investigación didáctica para evolucionar; por ello, Casasola Rivera (2020) considera: …"la actuación

directa del profesorado en el aula y los procesos de observación […] reflexión y análisis sobre la propia práctica docente y creencias pedagógicas de los profesores, que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes" (p. 49). Lo más grave es la afirmación según la cual: "No todos los profesores universitarios son didactas, ni realizan una labor didáctica" (Casasola Rivera, 2020, p. 49). Se explica con detalle, frente a la diferencia entre carencias pedagógicas y limitaciones didácticas, por carencia de experiencia y la existencia de falta de actualización profesional.

El hecho de que un profesor tenga formación inicial en educación no garantiza que sea un buen docente ni que implemente diversas formas de evaluación en sus alumnos. Del mismo modo, porque una persona practique la docencia sin formación inicial en educación no significa que no pueda aplicar las evaluaciones descritas según la teoría, como el caso de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. En todo caso, lo fundamental es que el docente sea comprometido, investigue y se actualice en su trabajo, para desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto le permitirá evitar las fallas mencionadas por Reyes (2020) al: …"no conceptualiza a la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se la identifica generalmente, con el instrumento de medición del aprendizaje" (p. 295).

El resultado final de esta medición suele ser una calificación. Una situación adicional descrita por Reyes (2020) es la carencia de: …"determinar y comunicar claramente los objetivos que serán evaluados. Tampoco establecen criterios de evaluación de esos objetivos. En general deja en libertad al docente para asignar una nota de acuerdo con sus consideraciones subjetivas" (p. 295). Esta situación no es correcta ni ética, la evaluación no debe centrarse únicamente en la medición del aprendizaje ni permitir la subjetividad en la asignación de calificaciones. Al contrario, estas características distorsionan el sentido de la evaluación.

La enseñanza desde el punto de vista constructivista.

Describe García (2004) que el enfoque etimológico de la palabra enseñar: "proviene de *in-signare*" (p. 68), lo que significa …"dar signo a alguna realidad, significar, comunicar, etc" (p. 68). Por ello, se hace referencia a una comunicación peculiar, conformada por los elementos característicos de la comunicación. A partir de esto, se pueden mencionar diversas etapas: la transmisión de conocimientos, la

creación de hábitos, la dirección del aprendizaje, la orientación del aprendizaje y la articulación de la mediación de experiencia para construir conocimientos. Se hace necesario servirse de la didáctica, porque ella es la ciencia que da las reglas para la acción educativa, la enseñanza concierne al profesor y su propósito es el aprendizaje.

De acuerdo con Sevillano (2005), la enseñanza se une con: …"una acción intencionada y que su meta es inducir y llevar hacia el aprendizaje" (p. 26). Explica Mallart Navarra (2009), que la enseñanza vista desde la didáctica …"trata de una actividad comunicativa y normativa que tiene en cuenta tanto la técnica para llevarla a cabo, como la ética de sus finalidades" (p. 35). Hace notar Sevillano (2005) la necesidad de reintegrar al estudiante en la construcción del conocimiento y no únicamente en recepción de instrucción. Afirma que la didáctica debe exigir la construcción de conocimientos y el fomento de la autonomía: "Debe ayudar a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida" (Sevillano, 2005, p. 15). Ideas contrastadas por la afinidad entre la enseñanza y el enseñar, como realidades complejas y hasta contrapuestas.

Propone Sevillano (2005), al abordar los modelos emergentes para la formación y desarrolla la idea del constructivismo que: …"el pensamiento no tiene fronteras, que él se construye, se destruye y se reconstruye" (p. 19). El individuo, a través de su reflexión e interacción con otras personas y su entorno, genera conocimiento. Por ello, el paradigma educativo se caracteriza: …"como constructivista, interaccionista y sociocultural, porque el conocimiento es producido en la interacción con el mundo, un mundo físico y social" (Sevillano, 2005, p. 20).

Ahora bien, el constructivismo nace como corriente epistemológica preocupada por la formación del conocimiento en el ser humano. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), la enseñanza pretende …"aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal" (p. 33). Se entiende por prácticas auténticas, las actividades académicas requeridas al alumno. Por tanto, la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información, sino que debe generar aprendizaje significativo. Esto implica la conducción y creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre información nueva y las ideas

previas de los estudiantes, como explican los estudios de Ausubel (2002).

De esta manera, el aprendizaje significativo, producto de las actividades constructivistas, se reconoce por el crecimiento del conocimiento. De allí que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) aseguran que: …"los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido" (p. 30). Así, el docente mediante su enseñanza orienta la construcción, a través de prácticas auténticas, que fomenten la actividad cognitiva, en la que los conocimientos se forman por la relación entre las ideas previas de los estudiantes y la nueva información que reciben.

En esta misma línea, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) sostienen que: …"el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente" (p. 25). Hay que recordar que el constructivismo se fundamenta en la prevalencia de técnicas activas para la producción de conocimientos. La enseñanza se entiende como transformación, con ayuda, con base en el progreso de la actividad constructiva de los alumnos. Suele pensarse que está a cargo del enseñante; no obstante, es una construcción conjunta, producto de la interacción con los alumnos. Finalizan …"no hay una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo o válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 140).

Por consiguiente, Pogré (2012) enumera las condiciones que deben cumplirse para que la enseñanza sea efectiva: implicación y compromiso del docente; clima del aula; altas expectativas de autoestima; lecciones estructuradas; actividades variadas participativas y activas; atención a la diversidad; optimización del tiempo de aprendizaje; organización y gestión del aula; utilización de recursos didácticos y evaluación, seguimiento y retroalimentación. Presentadas y superadas las situaciones, cuando se muestran conflictivas, se estará frente a una enseñanza efectiva.

Resulta oportuno recordar que muchas teorías sobre enseñanza y aprendizaje, desde la psicología constructivista, resaltan la importancia de la acción. Para la producción del aprendizaje, el conocimiento debe ser construido por el propio sujeto que aprende a través de la acción; lo que implica que el aprendizaje no es algo que

simplemente se pueda transmitir. En este contexto, el constructivismo, es un enfoque que equipara el aprendizaje con la generación de significados a partir de experiencias. Algunos representantes se centran en la persona y en las experiencias previas que orientan nuevas construcciones mentales. Cada uno de ellos describe la construcción del conocimiento condicionado a si el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); si lo realiza con otros (Vygotsky) o si es significativo para el sujeto, Mallart Navarra (2009)

Al retomar las ideas de Mallart Navarra (2009), se encuentra que, según Piaget, el conocimiento se forma a través de la acción; surge del vínculo entre el sujeto, el objeto y de las transformaciones que ocurren en ambos. En consecuencia, el conocimiento se construye, no se transmite, lo que resalta la importancia de la acción en relación con el aprendiz y el contexto. Explica el concepto del constructivismo así:

> Modelo propio de la teoría del aprendizaje en el cual el educando aprende en un proceso activo interno de construcción de conocimientos mediante la interacción entre la asimilación de la información procedente de la realidad exterior y sus propias capacidades innatas. (Mallart Navarra, 2009, p. 36)

De su lado Ríos (1999) plantea las implicaciones del enfoque constructivista, tales como: propiciar la activación de los recursos personales, cognitivos, afectivos y valorativos; destaca que la educación debe ser un diálogo más que en un monólogo, en el cual el educador ofrezca al estudiantado variedad de estrategias que promuevan un verdadero aprendizaje. Al mismo tiempo, señala algunas características fundamentales, como la promoción del contacto con sujetos diversos, el realce de tareas que aporten aprendizajes y que, con este propósito, se propicie la reflexión, la producción y la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos.

Frente a esta formulación las experiencias del estudiante, junto con las orientaciones de profesor y la realización de prácticas aplicables al mundo real, serán claves para el aprendizaje. Estas acciones fomentan la creatividad e innovación; logran la interacción con el entorno; la construcción de significados; todo para encontrar sentido al objeto de conocimiento. La situación descrita permite pensar concretamente que el constructivismo, concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción dinámica y compleja, que favorecen la construcción colectiva, vivencial y significativa del conocimiento en la cultura donde se desarrolla.

En la universidad, Gargallo López *et al.* (2010) dicen que la enseñanza se reduce a dos modelos. El primero …"el modelo centrado en enseñanza entiende el conocimiento como algo construido externamente" (p. 11). Se considera buen docente al que maneja el contenido, lo comparte y prepara a los alumnos para su comprensión. En el segundo modelo, centrado en el aprendizaje, se admite la enseñanza …"como un proceso interactivo que debe facilitar la construcción personal del conocimiento" (Gargallo López *et al.*, 2010, p. 11). Es decir, docentes y estudiantes interactúan para construir aprendizaje. Gargallo López *et al.* (2010) reconocen los beneficios del modelo tradicional de enseñanza, cuando el docente es hábil en ello.

Resultan relevantes las consideraciones de Gómez y Menares (2014), sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con orientación constructivista. En primer término, señalan que: …"el desarrollo de los aprendizajes no pasa por la cantidad de contenidos que la persona adquiera, sino más bien a cómo va estructurando los esquemas hasta desarrollarlos al máximo" (p. 211). Esto significa que el alumno desarrolle …"esquemas de funcionamiento cognitivo que se acoplen o coordinen con los esquemas sociales"… (Gómez y Menares, 2014, p. 211); con el objetivo de crear identidad entre el contenido y el contexto.

En segundo lugar, destacan la actuación del docente al facilitar los conocimientos que el alumno debe adquirir. En otras palabras: …"el éxito de una buena estrategia de enseñanza estaría en consideración a los distintos niveles de desarrollo de las estructuras cognitivas y la adecuación de los contextos sociales de aprendizaje para optimizar los esquemas en cada uno de los alumnos" (Gómez y Menares, 2014, p. 211). Finalmente, establecen la necesidad de la pedagogía para formar:

> a) personas capacitadas para relacionarse en la dinámica del mundo complejo; es decir, que sean capaces de diferenciar información y saber qué hacer con ella para resolver los problemas inciertos e inesperados; b) personas críticas, en tanto capaces de revisión y auto-revisión constante de sus bases epistemológicas, de sus fuentes y conocimientos; c) comprometidas con la solución de las crisis sociales y ecológicas, en la exigencia de un pensamiento creativo. (Gómez y Menares, 2014, p. 211)

A partir de estas ideas, Gómez y Menares (2014) establecen criterios para desarrollar sistemas educativos con orientación constructivista. Por ejemplo, consideran esencial analizar la vida previa del alumno antes de su ingreso a la

universidad, para: …“hablar un idioma común, no sólo desde el sentido semántico, sociolingüístico, semiótico y hermenéutico, donde conviven problemas análogos […] sino además, están presentes las particularidades de sus propias experiencias”… (Gómez y Menares, 2014, p. 211) así mismo analizar, …“la pérdida de la inquietud crítica de los estudiantes al entrar a los sistemas educativos” (Gómez y Menares, 2014, p. 212).

Adicionalmente, hay que generar: …“momentos de desequilibrios piagetianos; es decir, aquellos que tengan por misión lograr que el alumno, dialécticamente, esté consciente y obligado a interactuar consigo y forzado a reorganizarse constantemente” (Gómez y Menares, 2014, p. 212). Hay que abarcar esquemas jurídicos, para la enseñanza de las ciencias jurídicas para: …“formar un andamiaje que permita anclar nuevos conocimientos y superar la improvisación” … (Gómez y Menares, 2014, p. 212). Y que estudiantes y docentes apunten a una formación con pensamiento crítico, de proyección heurística y creativa. Los alumnos requieren formación que les permita alcanzar: …“con ética el aprendizaje y la organización de un saber disciplinario, pero también de vida”… (Gómez y Menares, 2014, p. 213); para abarcar lo educativo y lo jurídico.

Los paradigmas y la enseñanza de la ciencia del Derecho

Un tema particularmente interesante es el de los aportes de paradigmas complejos y constructivistas a la enseñanza de la ciencia jurídica. Bajo esta premisa Gómez y Menares Ossandón (2014) plantean las siguientes preguntas: ¿En qué medida la enseñanza de la ciencia jurídica desconecta al abogado de la realidad social?, ¿En qué sentido es posible advertir que la forma institucionalizada de resolver conflictos a través del Derecho se ha transformado, por el contrario, en traba de soluciones? Sostienen que: “Responder a estas críticas interrogantes nos exige desarrollar una conexión entre la realidad social-epistemológica y la enseñanza de una ciencia jurídica y de su objeto de estudio o campo de conocimiento” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 200).

Reconocen la necesidad de: …“realizar clases más entretenidas, dinámicas y significativas, […] de representar un estadio de síntesis de un mundo complejo que se encuentra en contradicción social y ecológica” … (Gómez y Menares Ossandón, 2014,

p. 201). Afirman que las instituciones donde se enseña Derecho: …“han, paulatinamente, asumido una crítica más o menos avanzada hacia la enseñanza memorística y de ideal conductista, a la que se le acusa de fomentar la pasividad de los alumnos y de no desarrollar un pensamiento crítico que argumente, que revise constantemente los supuestos y que sea creativo” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 201).

Se puede agregar la caracterización sobre la gestión pedagógica y sus niveles de calidad, aplicada en el contexto de la enseñanza del Derecho en Colombia realizada por Bocanegra Acosta (2012) y que resulta aplicable a esta investigación. La primera es que: …“una concepción positivista y dogmática, de la norma, inspira los diseños curriculares” (p. 327). La segunda, habla de la carencia de pedagogía: …“de los docentes-abogados y de procesos de capacitación y formación pedagógico-didáctica especializada y no general” (Bocanegra Acosta, 2012, p. 327). Completa que: son obvias las …“deficiencias en los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el desempeño académico de los estudiantes” (Bocanegra Acosta, 2012, p. 327).

En opinión de Bocanegra Acosta (2012), el ingreso al sistema universitario cuenta con: …“precarios sistemas de admisión de estudiantes, donde prima un interés por captar estudiantes y garantizar mínimos ingresos para la institución universitaria que ofrece el programa” (Bocanegra Acosta, 2012, p. 327). Caso similar al nuestro en la actualidad, donde se ha eliminado la prueba de selección e ingreso que se hacía en la antigüedad. En cuarto lugar, el autor se refiere a la fragilidad de: “Los criterios y mecanismos de selección y contratación del personal docente”… (p. 327) así como los …“bajos salarios” (Bocanegra Acosta, 2012, p. 327).

En quinto lugar, hace mención acerca del …“desconocimiento del papel de la investigación en la formación profesional del abogado y de las técnicas curriculares y didácticas que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación en el eje trasversal del currículo”… (Bocanegra Acosta, 2012, p. 327). Todos estos aspectos son preocupantes y afectan la formación de los futuros profesionales del Derecho.

Por su parte Gómez y Menares Ossandón (2014) analizan la relación entre paradigmas y modelos educativos, señala que en algunas: …“instituciones educativas

aplican de manera intuitiva […] paradigmas de aprendizaje como el constructivista, con alto espíritu acogedor, pero que en la aplicación están muy alejados de ello" (p. 202). Explican que esto ocurre por: …"la deficiente práctica cultural que pretende aplicar las mismas recetas a todos los establecimientos educativos sin considerar presupuestos ni habilidades propias" (Gómez y Menares Ossandón,2014, (p. 202).

Ante esta realidad, se hace necesaria una integración entre enseñanza, aprendizaje y paradigmas de la investigación, especialmente, en la Enseñanza del Derecho. En esta línea, Gómez y Menares Ossandón (2014) se plantearon investigar …"el área específica de vinculación disciplinar, ciencia jurídica y la Epistemología" (p. 202). A tal fin sugirieron:

> […] alinear coherencias en el marco teórico epistemológico de la complejidad, en el entendido que los procesos educativos y los ámbitos de enseñanza de la ciencia jurídica no son contextos aislados de los cambios de paradigmas, en especial del constructivismo, lo que implica intencionar los momentos de construcción de conocimiento, con el objeto de lograr una mayor cercanía con los problemas complejos del mundo real. (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 202)

En este proceso, los autores valoraron: …"procesos educativos y epistemológicos clásicos y complejos, basados en una metodología hermenéutica, con el apoyo de los métodos lógico e histórico, textual, contextual y comparativo, para relacionar distintas disciplinas"… (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 202). Por ello, consideran que la enseñanza del Derecho debe analizarse bajo marcos epistemológicos adecuados, como:

> […] críticas de la racionalidad clásica, como las Epistemologías de Segundo Orden, el Pensamiento Complejo que propone Morin o la Cibernética de Segundo Orden de Heinz Von Foerster, y por cierto, la Teoría General de Sistemas, como además los aportes de las ciencias cognitivas provenientes de autores clásicos. (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 203)

Al culminar su investigación, presentaron entre otras las siguientes conclusiones: en cuanto a los paradigmas clásicos y positivista, su inserción en : …"movimientos generales de desarrollo de paradigmas cada vez más complejos involucrando nuevas nociones; en especial, el cambio en los objetos de estudio, configurándose como sistemas complejos y dinámicos, difíciles de ser comprendidos bajo las simplificaciones reduccionistas de paradigmas clásicos"… (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217);

Por ello, se producen …“contradicciones en muchos ámbitos educativos, como también en la formación de disciplinas, como las jurídicas” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217).

Un planteamiento sobre la formación general y el aprendizaje propuesto por los autores es que: …“no puede quedar reducida a planteos conductistas que presuponen una epistemología reduccionista y mecanicista, dado que promueven la dualidad de la relación epistemológica sujeto-objeto de conocimiento, linealidad, relaciones causales y predecibles” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217). Además, acerca de la formación de disciplinas jurídicas, afirman que es necesario manejar: …“el mismo contexto cultural y epistemológico complejo y emergente. En consecuencia, se necesitan sujetos dinámicos críticos, creativos y partícipes. Principalmente, porque los conflictos que son considerados como aquellos jurídicos, no pueden ser limitados a las clásicas linealidades hecho-ley-aplicación” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217).

En cuanto a la intención de la enseñanza de las ciencias jurídicas, es importante considerar la: …“formación de esquemas socio-cognitivo-jurídicos, para permitir operacionalizar significativamente el aprendizaje de esta disciplina”… (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217). Los autores sostienen que …“el aporte de paradigmas complejos favorece la posibilidad de superar las alternativas […] Formar abogados es una responsabilidad que debe favorecer un compromiso ético”… (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 217). En este sentido, la relación entre la ciencia jurídica y la educación …“invita a un análisis de nuevos horizontes para la relación epistemológica sujeto-objeto; principalmente, reconociendo los aportes de una racionalidad no clásica; es decir, haciendo eco a las nuevas perspectivas de ruptura del divorcio sujeto-objeto” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 205).

Por todo ello, se plantea la necesidad de reformular los procesos para la enseñanza del Derecho, sugieren el trabajo constructivista del aprendizaje, consideran que los: …“paradigmas de mayor coherencia a la necesidad de los nuevos tiempos; y considerar superado los procesos de inteligencia” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 208). Caracterizan el constructivismo, como un paradigma de estadio histórico, razón por la cual …“la enseñanza del saber jurídico comparte la misma orientación de esta

información” (p. 209). Esto por la diversidad de normas y sentencias involucradas en el acto educativo, y el considerarse como …“el más adecuado modelo de aprendizaje” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 209).

Este paradigma facilita la interacción entre los actores jurídicos, las normas y los organismos …“aparece el constructivismo aportando con la idea de construcción constante de la realidad”… (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 210). Específicamente, en el ámbito de la realidad jurídica, el abogado, en su ejercicio profesional, escucha, clasifica hechos, los compara con normas, busca similitudes y culmina su análisis con una respuesta enmarcada en el orden jurídico para resolver un conflicto, proceso que se desarrolla dentro de: …“esquemas sociocognitivo-jurídicos, pero con grado de mayor coherencia y generalidad, pero con dinamismo y creatividad” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 214).

En este sentido, los autores sostienen que se debe: …“buscar seriamente la intencionalidad estratégica para la conducción de un proceso educativo, en el cual se colabore como un facilitador de un proceso de formación de esquemas socio-cognitivo-jurídicos y en dimensiones multiconsiderativas, tanto éticas, emocionales intuitivas, etcétera” (Gómez y Menares Ossandón, 2014, p. 216).

La enseñanza frente a la ciencia del Derecho

En el caso de la enseñanza del Derecho Ramírez Guerrero (2016) declara que esta se fundamentada en un modelo pedagógico tradicionalista, el cual debería modificarse para abandonar el sistema memorístico, tal como ha sucedido en otras disciplinas e incorporar criterios y espacios novedosos para la enseñanza. Para la enseñanza del Derecho, propone crear un sistema en el cual …"los docentes de Derecho cursen estudios de pedagogía para que lleguen al aula con las mejores intenciones de transmitir sus conocimientos, desprendidos de viejas formas de enseñanza, y que los futuros abogados queden debidamente preparados" (Ramírez Guerrero, 2016, p. 81).

Este planteamiento busca garantizar que el estudio del Derecho esté a la par de otras ciencias, lo cual resulta aplicable en Venezuela. Según se explica en diversas obras colectivas sobre la enseñanza del Derecho y del Derecho Administrativo en Venezuela, este proceso se caracteriza por ser memorístico y repetitivo; es decir, totalmente tradicional. En este sentido sugiere que el cambio del sistema tradicional de enseñanza será posible …"dependiendo *(sic)* de las condiciones del currículo, siempre y cuando sea gradual y, sobre todo, se valore el aporte de las viejas generaciones de maestros y abogados" (Ramírez Guerrero, 2016, p. 84).

La enseñanza de la ciencia jurídica está centrada en la norma jurídica, es indispensable que se enmarque dentro de las concepciones pedagógicas para generar distintos enfoques en el estudio de los ordenamientos jurídicos. De igual manera, es fundamental adoptar una estructura metodológica que le permita al abogado articular el conocimiento con la experiencia. Para enseñar Derecho, no basta con conocer la materia jurídica, es necesario saber de pedagogía y didáctica, el docente debe prepararse adecuadamente como formador y percibir las dificultades para lograr la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como lo ilustra el punto de vista de López Betancourt (2009), la enseñanza de las Ciencias Jurídicas requiere no solo de contenidos (programas) que determinen lo que se debe enseñar, también clarificar las intenciones formativas y definir métodos adecuados para alcanzar los fines de la enseñanza. Para ello, se emplea una serie de medios y herramientas, adaptados a la realidad del trabajo docente. De este modo

revela: “En la enseñanza del Derecho, el contenido y las formas en que debe desarrollarse, han constituido dos puntos centrales de la lucha teórica e ideológica, no solo en la didáctica jurídica, sino en la didáctica general” (López Betancourt, 2009, p. 1). Todo esto, depende del sentido, valores o principios que quiera desarrollar la institución en donde se cursen dichos estudios.

Visto de esta forma, López Betancourt (2009) explica las teorías más significativas en torno al contenido de la enseñanza del Derecho a saber:

> La teoría de los Contenidos Formales concibe que, en las asignaturas del plan de estudios del abogado, sólo se da importancia al desarrollo de las capacidades intelectuales, como el factor a centrarse para lograr precisamente ese contenido; para sus partidarios, lo elemental no son los conocimientos, sino la fuerza que se aplique en el desarrollo de las capacidades intelectuales.
>
> Antagónicamente, los partidarios de la enseñanza material preponderan la adquisición de conocimientos con un fin utilitarista, seleccionando como contenido de la enseñanza del Derecho aquellos conocimientos que sean de utilidad directa e inmediata para la vida del hombre. (López Betancourt, 2009, p. 2)

Esto permite reiterar que, la Ciencia Jurídica debe estructurar sus contenidos con el objetivo que el egresado no solo asimile conocimientos, desarrolle capacidades y habilidades. En consecuencia, esto debe reflejarse en cambios dentro de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, lo que se concretará con: …“las asignaturas del plan de estudios, los programas, los libros de texto y otros materiales de apoyo didáctico” (López Betancourt, 2009, p. 3). Las asignaturas, por tanto, constituyen un conjunto didáctico para la generación de conocimientos y habilidades, ya que permiten comprender cómo se enseña y se aprende el Derecho en cada casa de estudios. Además, la preparación del abogado debe ser constante, está frente a una ciencia en evolución.

En efecto, Ramírez Guerrero (2016) declaró …“la pedagogía no es solo de pedagogos y formadores de pedagogos, y que la docencia en la educación superior necesita de abogados pedagogos” (p. 88). Como resultado, los estudiantes se beneficiarán con una enseñanza más efectiva, lo que exige una estructura metodológica que permita articular el conocimiento con la experiencia del abogado. Por otra parte, se comparte la opinión de López Betancourt (2009) quien sostiene que el

método para la enseñanza del Derecho debe ser científico, basado en la investigación, las leyes y la esencia misma del objeto. Sentencia que el mejor método es el dialéctico, ya que permite acceder al conocimiento: “La dialéctica estudia la naturaleza del ser en sus leyes para convertirlas en métodos de conocimiento ulterior y transformador de la realidad” (López Betancourt, 2009, p. 8).

Por estas razones. el uso de la dialéctica permite comprender la esencia de los fenómenos y su evolución, lo que potencia su función metodológica en el análisis del conocimiento y de los procedimientos científicos. Además, facilita el desarrollo de un método de enseñanza efectivo para el Derecho, decisivo en la actividad cognoscitiva de los estudiantes. Que los docentes además de las normas jurídicas y la filosofía del Derecho, tengan conocimientos de pedagogía y didáctica, como dijo Ramírez Guerrero (2016) e integren el conocimiento específico de la disciplina con la educación para facilitar el aprendizaje del estudiante.

La enseñanza debe garantizar la consecución de los objetivos y el aprendizaje deseado. Desde la pedagogía, se distingue entre los objetivos y las técnicas de enseñanza, aunque en la práctica se aceptan como sinónimos. Tal y como explica López Betancourt (2009) …“el método es un camino o vía genérica y la técnica o medio es un procedimiento o habilidad de la que se vale el método para su éxito” (p. 10). Por ello, se evidencia la necesidad de adaptar la enseñanza del Derecho, para responder eficazmente a la evolución de los canales de comunicación, la enseñanza y la vida cotidiana.

Ahora bien, Ramírez López (2017) presenta los …“retos y alternativas acerca de la didáctica y la metodología de aprendizaje utilizada en la actualidad para la enseñanza del Derecho del Trabajo, con miras a potencializar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de Derecho” (p. 75). A partir de esto, proponer opciones metodológicas que pueden ser aplicables en otras ramas del Derecho. En síntesis, plantea que la didáctica para la enseñanza del Derecho del Trabajo se enfoque en:

> […] la transmisión crítica y objetiva de conocimientos propios del saber jurídico-laboral, la facilitación de recursos metodológicos que permita a los alumnos el desarrollo de sus capacidades intelectuales en dicho ámbito, la capacitación para el ejercicio responsable de las actividades profesionales del futuro, lo que constituye un reto, junto al de trazar una estrategia apropiada que con diversas alternativas oriente cómo enseñar, o sea, las metodologías que han de guiar el

> proceso, con opciones de clases desarrolladoras y significativas, participativas, creativas, como el análisis de caso concebido como método a privilegiar en la enseñanza de derecho del trabajo, la redacción de ponencias, el comentario de libros y textos de la especialidad, las tutorías, la sistemática información a través de los medios de comunicación que les permite el contacto con la realidad cotidiana y su actualización, entre otras. (Ramírez López, 2017, p. 80)

Para mejorar la enseñanza del Derecho, es necesario aplicar una didáctica estructurada, concebida como un proceso sistemático para ejercer la enseñanza; considerado como …"necesario e imprescindible para el docente, como actor encargado socialmente de formar las actitudes y enseñar las estrategias de aprendizaje más adecuadas" (Ramírez López, 2017, p. 80). De ahí la importancia de su uso en la enseñanza de la ciencia jurídica. Esta idea se alinea con las propuestas por González Galván (2012), quien, al desarrollar el tema del constructivismo aplicado al Derecho, lo presenta como un …"enfoque, método, paradigma, que considera al alumno como la parte activa de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes (*alumnocentrismo)*. Centrándose *(sic)* en el cómo aprende el alumno, y no en el cómo enseña el profesor"… (González Galván, 2012, p. 6).

Desde esta óptica, González Galván (2012) recomienda que esta modalidad sea la más adecuada para la enseñanza del Derecho, en contraste con el método tradicional de enseñanza, fundamentado en el conductismo y en la exposición magistral, junto con la recepción pasiva del alumno. Agrega que: "La enseñanza del derecho basada en la práctica, por otra parte, no excluye a los textos jurídicos" (González Galván, 2012, p. 6), pues aún son fundamentales. Para mejorar la enseñanza, sugiere el uso de método del caso y la presentación de preguntas, como herramientas para fomentar la participación estudiantil. Propone que el estudio del Derecho se conecte con otras ciencias sociales, como filosofía, historia y sociología. Existe la necesidad de cambiar del imperio del contenido conductista, a un modelo dinámico propuesto por el constructivismo que promueve mayor participación al estudiante.

Desde la clásica posición de Retortillo Baquer (2011) …"para enseñar ciencia es preciso hacerla" (p.11), lo que implica promover y cultivar conocimientos. En este sentido, enumera las facetas de los estudios jurídicos: la decisiva, la normativa, la de encomienda y la de racionalización. Alega que: …"lo normal es que el profesor de

derecho, enseñe derecho" (Retortillo Baquer, 2011, p. 13), y enfatiza que el secreto de la enseñanza radica en la unidad entre el maestro y el discípulo. Considera clave la preparación adecuada de las lecciones magistrales, el uso de los libros, las clases prácticas y la participación en seminarios investigativos.

Por su parte, Cicero (2018) plantea la necesidad de renovar la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de potenciar el pensamiento crítico. En este sentido, la enseñanza del Derecho, cuando es adecuada abordará la epistemología y sus formas de transmisión, producción y reflexión, lo que permitirá impulsar una enseñanza transformadora, orientada a la resolución de problemas jurídicos típicos de la profesión. Asevera que la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento han sido superadas en la docencia, porque …"relegan al estudiante a un rol pasivo de escucha que no favorece la obtención de aprendizajes significativos" (Cicero, 2018, p. 95). Esto genera aprendizajes pobres, de corta duración y sin impacto real en el estudiante.

Asimismo, expone Cicero (2018) que, deben promoverse el uso de estrategias de enseñanza tales como la clase invertida; el uso de aulas, plataformas y campus virtuales e incluso el cine como recurso didáctico. Reconoce que existe una marcada resistencia al cambio, en los docentes de mayor edad, en los jóvenes e incluso en los estudiantes. Atribuye la responsabilidad del ambiente de aprendizaje al docente, quien puede influir en sus estudiantes y generar una formación mutua.

Las estrategias de enseñanza, son definidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) como …"medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica" (p. 141). Evidentemente, el docente debe dominar las estrategias de enseñanza, que son los …"procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 141). Entre las estrategias de enseñanza más relevantes están: objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogía, preguntas intercaladas, señalización, mapas y redes conceptuales y organizadores textuales, entre otras. Ubican las estrategias, según el momento en la clase, en: preinstruccionales (al inicio de la clase) coinstruccionales (durante) o postinstruccionales (al término de la clase); y utilizadas de acuerdo con los objetivos de enseñanza planteados.

La necesidad de mejorar la enseñanza del Derecho, no es un hecho aislado, lo cual se evidencia en la investigación de Garcés, Hidalgo Ruiz y Silva (2022), quienes analizaron diferentes metodologías para la enseñanza del Derecho laboral, con el propósito de generar experiencias de: …“aprendizaje relevantes y atractivas para los estudiantes” (p. 487). Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben orientarse como señala Acosta Silva (2020), hacia: …“la formación y desarrollo de independencia cognitiva en los estudiantes, lo que precisa de prácticas que promuevan la autonomía y habilidad para la generación de nuevo conocimiento para la potenciación de los recursos intelectuales” (p. 2).

En este sentido, Bayuelo (2015) destaca que, en las asignaturas con mayor carga teórica, la práctica docente suele caracterizarse por el carácter teórico con mayor:

> […] predominio de la cátedra magistral, retención memorística debido a la repetición de códigos y de leyes, currículos poco flexibles, así como ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras, incapacidad del estudiante para comunicarse y argumentar sus ideas, lo que no permite que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante y futuro abogado. (Bayuelo, 2015, p. 170)

Entre las conclusiones de Garcés *et al.* (2022), se encuentra la recomendación de implementar: “Las metodologías activas en clase son una alternativa e importante herramienta didáctica en manos del docente, que se puede emplear desde el comienzo de la carrera, para alcanzar resultados superiores en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 493). Seguidamente, los resultados sugieren el uso del: …“Método de casos y el Análisis de sentencias como […] metodologías más atractivas para la enseñanza del Derecho Laboral, aunque existen discrepancias en cuanto a las preferencias […] al Aprendizaje basado en problemas y los Grupos puzle” (Garcés *et al.,* 2022, p. 493) Recomienda diferenciar las: …“metodologías a utilizar en la carrera a la hora de su aplicación en los grupos de pregrado y posgrado” (Garcés *et al.,* 2022, p. 493).

Finalmente, algunas experiencias y recomendaciones sobre la enseñanza del Derecho varían según el contexto educativo, como destaca Rodríguez Sánchez (2011), quien analiza los valores y prácticas docentes en búsqueda de una educación universitaria de calidad, tal y como es el contexto de la presentes investigación. Así el

proceso de aprendizaje debe centrar su atención en …“los protagonistas del proceso educativo universitario, alumnos, universidades y profesores”… (p. 84) quienes tendrán que modificar el aspecto que les corresponda.

Por ejemplo, Rodríguez Sánchez (2011) cuenta que, en el caso de los estudiantes, se presume que previamente se estime por parte del docente …“la carga de trabajo que deben realizar los alumnos para conseguir los objetivos establecidos, […] que han de basarse en los resultados del aprendizaje y las competencias que el alumno ha de adquirir”… (p. 84). Esto a su vez, produce que ellos tengan …“un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación”… (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 84). En el caso concreto de la enseñanza del Derecho, los futuros abogados deben tomar …“conciencia de que su tránsito en la universidad es sólo una etapa de un proceso de aprendizaje que se extenderá a lo largo de toda la vida” (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 84). Pues un buen profesional del Derecho siempre estará en constante formación.

Uno de los actores fundamentales en la enseñanza del Derecho, es la Universidad, una persona jurídica cuyo objetivo es incentivar la investigación, la cultura, la ciencia, el conocimiento, en fin, la educación superior. Rodríguez Sánchez (2011) le asigna funciones como: …“revisar y actualizar los programas de estudio y títulos que ofertan”… (p. 84). Son …“responsables de garantizar la más alta cualificación y competencia docente e investigadora del profesorado”… (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 84). Adicionalmente, enfatiza que debe coadyuvar a …“la innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación” (p. 84). Y, recomienda que los salones:

> […]concebidas inicialmente para impartir clases […] deberán reconvertirse en espacios de menores dimensiones y ser dotadas con medios materiales y tecnológicos adecuados en los que, por su disposición, la lección magistral no sea la única metodología posible en una relación unidireccional profesor – alumno sino que, por el contrario, sean lugares en los que las interacciones didácticas puedan ser mucho más complejas, ricas y variadas. (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 85)

Ante la interrogante de ¿qué se necesita mejorar frente a la enseñanza universitaria concretamente de la del Derecho? Rodríguez Sánchez (2011) sugiere que: “Los cambios en los procedimientos, en las actitudes […] nuevos planteamientos y objetivos sólo serán viables si se está dispuesto a poner en práctica nuevas estrategias

de acción: nada cambia si se siguen utilizando los mismos métodos" (p. 85). Esto implica que los docentes deben adaptarse a la …"nueva metodología docente …"(Rodríguez Sánchez, 2011, p. 85), que enseñen a aprender y fomenten …"en el estudiante la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas" … (p. 85), incentivar para …"que todo profesor investigue desde su propia práctica docente"… (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 85), bajo los métodos tradicionales y activos para la enseñanza universitaria.

La modalidad de la enseñanza clínica, según Gebruers (2023), es un: …"modelo transformador de la enseñanza del derecho, que busca integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión, y el manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por futuros profesionales" (p. 7). Adicionalmente, …"las clínicas jurídicas se centraron en innovar en la enseñanza de habilidades prácticas de litigio, ética profesional, trabajo colaborativo en equipo, y otras habilidades no tradicionales del campo de la abogacía, pero sumamente valiosas para el ejercicio de la profesión" (Gebruers, 2023, p. 8).

La enseñanza clínica tiene una estrecha relación con el litigio estratégico, entendido como: …"un elemento importante en los programas de clínicas jurídicas al pensar el derecho más allá de casos particulares, visibilizar demandas de grupos vulnerabilizados y fijar posiciones frente a injusticias, permitiendo complementar los aspectos jurídicos con herramientas interdisciplinarias"… (Gebruers, 2023, p. 9). Esto implica que las clínicas jurídicas y, en especial, las de Derechos Humanos deben emplear herramientas tradicionales como la investigación de hechos, la atención a comunidades afectadas y la consolidación de una profesionalización del activismo en Derechos Humanos.

No obstante, existen diversos obstáculos para la implementación de este modelo, tales como: …"la falta de recursos y equipos docentes con dedicación necesaria para llevar adelante estas tareas"… (Gebruers, 2023, p. 10.). Agrega que, desde la enseñanza clínica del Derecho …"se muestra inextricablemente ligado al hacer, evitando caer en dicotomías que plantean elegir entre darle prioridad a la teoría o a la práctica" (Gebruers, 2023, p. 10). Sostiene que su importancia radica en que: …"promueven otra forma de enseñanza del derecho, donde estudiantes aprenden

estrategias mientras entran en contacto con los derechos volcándolos a la comunidad" (Gebruers, 2023, p. 10). De manera concreta, en el ámbito de los Derechos Humanos, debe resaltarse que:

> Las clínicas jurídicas y las clínicas de derechos humanos en particular tienen la capacidad de involucrarse críticamente con los derechos humanos y simultáneamente valerse de ellos para promover cambios sociales, lo cual enriquece tanto a los fines pedagógicos, como en su faceta de herramienta para el activismo. Al ocupar un espacio en donde la academia y el activismo se interceptan, las clínicas son un ámbito propicio para generar una reconfiguración reflexiva sobre la práctica en derecho humanos. (Gebruers, 2023, p. 11)

En cuanto a la definición del modelo de enseñanza del Derecho, Getgen-Kestenbaum (2023) afirma que: "Las clínicas son una forma de "educación experiencial […] La educación experiencial es un método activo de enseñanza y aprendizaje que integra la teoría y la práctica, al combinar la investigación académica con la experiencia real" (p. 203). Su fundamento es una filosofía de enseñanza donde … "quienes educan se involucran con estudiantes en la experiencia directa y reflexión con el propósito de promover el conocimiento …" (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 203). Los elementos que requiere la educación se basan en la experiencia:

> a) Integrar la doctrina, la teoría, las habilidades y la ética jurídica. Esto es necesario ya que en la práctica estas categorías se entrecruzan; b) Desarrollar los conceptos subyacentes a las habilidades profesionales, como, por ejemplo, enseñar a litigar con perspectiva de género, en consideración del principio pro persona, etc.; c) Brindar múltiples oportunidades de desempeño a estudiantes ante jueces y/o clientes, a la vez que debe generar instancias de autoevaluación y retroalimentación del supervisor, a fin de reflexionar sobre lo realizado y permitir generar estrategias de mejoría; d) Incluir un componente teórico desde el aula; y e) Promover supervisión regular del rendimiento de estudiantes, organizados en grupos pequeños, a fin de evaluar el desempeño y el rumbo que está tomando el caso. (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 204)

Debido a los aspectos mencionados, se considera que la enseñanza bajo el método de clínicas representa una alternativa proactiva e interesante frente a los modelos clásicos de enseñanza. Si bien, como todo modelo, posee aspectos favorables y otros menos eficientes, es una práctica bastante interesante e innovadora con métodos basados en experiencia, tales como: simulaciones y pasantías supervisadas. Las primeras consisten en un: …"método de enseñanza que proporciona experiencias […] similares a […] quien ejerce la abogacía asesorando o representando

a un cliente, o participando en otras tareas […] un conjunto de hechos y circunstancias hipotéticas y que no involucran a clientes reales" (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 204).

Otra relación con la enseñanza práctica se observa al simular, es como el …"juego de roles basado en la experiencia, utilizando la teoría en la práctica …implica simular la experiencia de estar frente a un cliente" (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 204). Permite obtener experiencias similares a las que enfrentarán en el futuro dentro de su ejercicio profesional. Entre las características de las clínicas jurídicas se encuentran: …"la autonomía del estudiantado, metodologías de enseñanza aplicadas en seminarios, supervisión rigurosa por parte del equipo docente, utilización de herramientas pedagógicas […] fomento de la colaboración entre estudiantes, reflexión y autoevaluación periódicas"… (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 204).

Analizadas estas consideraciones iniciales, resulta relevante conectar las ideas planteadas con la enseñanza del Derecho Administrativo. Para ello, es importante comprender la estructura institucional de las clínicas jurídicas, así como definir qué deben aprender los estudiantes, entre lo que se incluyen habilidades como entrevistar a un cliente, interpretar los procesos de la abogacía y profundizar en su formación profesional. En última instancia, el objetivo es formar abogados que sean: …"ciudadano público comprometido con los clientes y con la justicia social" (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 206).

Este modelo de enseñanza brinda a los estudiantes el vocabulario y los marcos teóricos necesarios para analizar temáticas jurídicas complejas, al utilizar casos reales o simulados se dan: …"cuenta de la utilidad de las teorías en la realidad y se trae mayor claridad a opciones que de otro modo podrían pasarse por alto"… (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 207). Presenta como: …"el aprendizaje desde la experiencia es proporcionando el vocabulario y marcos teóricos que permitan pensar temáticas difíciles" (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 208). En síntesis, esta modalidad permite a los estudiantes observar las distintas aristas del ejercicio del Derecho y ayudarlos al desarrollo del razonamiento.

Al lograr una simbiosis entre la teoría y la práctica se facilita la …"transferencia cercana y lejana de conocimientos y habilidades […] utilizar conocimientos y habilidades aprendidas en un entorno y aplicarlos en otro" (Getgen-Kestenbaum, 2023,

p. 209). De manera que, los estudiantes aplican lo aprendido, buscar enseñar hechos determinados con dificultad en la práctica profesional del abogado, que resulten invisibles o difíciles de observar en la práctica, para alcanzar las metas como: “Enseñar teoría de la abogacía. Desarrollar herramientas desde la práctica. Promover valores profesionales. Propiciar la abogacía reflexiva” (Getgen-Kestenbaum, 2023, p. 210).

Enseñanza del Derecho en Venezuela

El antecedente más remoto acerca de la enseñanza del Derecho en Venezuela, fue estudiado por Espinoza Melet (2018), quien describe que: “Los primeros estudios de Derecho en Venezuela se dispensaban en el Colegio y Seminario de Santa Rosa de Santa María de Santiago de León de Caracas, fundado en 1716, luego Real y Pontificia Universidad de Caracas en 1724”… (p. 81) seguidamente, …“en el Colegio San Buena Ventura de Mérida, fundado en 1785, y posteriormente en la Universidad de Mérida, creada el 21 de septiembre de 1810” (Espinoza Melet, 2018, p. 81). Agrega que, el Obispo Baños solicitó la creación de la …“cátedra de jurisprudencia en Santiago de León de Caracas, motivado a la falta de abogados en la ciudad, donde se evidenciaban muchos pleitos, sin abogados a los que se les pudiese pedir consejo” (Espinoza Melet, 2018, p. 81).

Para el año 1715, llega a Caracas proveniente de la Universidad de Salamanca, el licenciado Álvarez de Abreu, quien solo se hizo cargo por un año. Posteriormente, en 1720, el licenciado Barreda de Espinoza y Castro, de la Universidad de Ávila, asumió la cátedra. Del ingreso a la universidad describe que: …“estaba reservada al estrato superior. El requisito era ser hijo legítimo, de ascendientes cristianos, limpios de toda mala raza”… (Espinoza Melet, 2018, p. 82). Se destaca que los costos eran muy elevados, aunque no tanto, como antes de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, ya que para poder desempeñarse como abogado, los estudiantes debían ir a otras universidades españolas, en América o en la península.

En un interesante relato Espinoza Melet (2018) hace notar que: …“El graduando de Bachiller o Doctor en Leyes tenía que ir a presentar examen y juramentarse en la Real Audiencia de Santo Domingo”… (p. 82). Diferente fue: “Después de fundados los estudios de Derecho en la Universidad, pero antes de la creación de la Real Audiencia, el graduado tenía que viajar a una de las Reales Audiencias”… (Espinoza Melet, 2018, p. 82). Describe el tercer caso, con las pruebas que debían superar para tener el grado primeramente llamado de …“Bachiller en Leyes” … (Espinoza Melet, 2018, p. 83), posteriormente, …“Bachiller en Derecho Civil”… (Espinoza Melet, 2018, p. 83). Hecho esto, faltaban otras formalidades para ser admitido como abogado, hacer una:

[…] solicitud ante la Real Audiencia, en cuyo distrito se iba a ejercer; […] realizar

> una pasantía no menor de cuatro años con un abogado acreditado […] después de habérsele conferido el título de Bachiller en Derecho Civil o Canónico. También debía presentar y aprobar un examen ante una Junta examinadora designada por el Colegio de Abogados. (Espinoza Melet, 2018, p. 84)

Sumado a esto Espinoza Melet (2018) narra que: “Cumplidos los pasos anteriores, se debía inscribir en el Colegio y demostrar la condición de hijo legítimo o natural de padres conocidos”… (p. 84). Describe rasgos que el abogado, sus padres y abuelos debían tener; por ejemplo, ser: “cristianos viejos, limpios de toda mala raza de negros, mulatos u otra semejante y sin nota alguna de moros, judíos, ni recién convertidos a la fe católica” (Espinoza Melet, 2018, p. 84). Estos profesionales gozaban de un gran prestigio, múltiples beneficios y obligaciones sociales y religiosas.

Ya en la vida republicana, expone Espinoza Melet (2018) como fue el estudio del Derecho: …“el método colonial existente, que era basado en la enseñanza escolástica, es desplazado por el método fundamentalmente memorista” (p. 85). En 1716, el Derecho se estudiaba en el Colegio y Seminario de Santa Rosa de Santa María de Santiago de León de Caracas**,** fundado ese año. Convertido en 1724 en la Real y Pontificia Universidad de Caracas. El Colegio San Buenaventura de Mérida (1785) y la Universidad de Mérida en 1810, coadyuvaron a la formación de abogados.

Una breve reseña histórica del origen de la universidad en Venezuela, es consultada en la página web de la UCV, que originalmente, se conoció como: …“la Universidad de Caracas”… (p. 1). Fundada el 22 de diciembre de 1721. Acontecimiento posible por …“una sociedad políticamente liderada por Alcaldes y regidores del ayuntamiento caraqueño, el Rector y los profesores del antiguo Colegio de Sta. Rosa de Lima, el Obispo su jerarquía eclesiástica, productores agrícolas, comerciantes y funcionarios españoles”… (p. 1).

Tal como relata Espinoza Melet (2018), originalmente, había dos grandes universidades en Venezuela: la de Caracas, convertida en 1826 en la UCV y la de Mérida fundada el 21 de septiembre de 1810. En el portal web de la ULA, se informa con orgullo que: “Los estudios de Derecho en nuestra Ilustre Casa de Estudios son aún más antiguos que la independencia patria” (p. 1). De su fundación cuenta:

> El Rey Carlos IV por Real Cédula fechada en Madrid, el 20 de marzo de 1789, aprobó la elección académica del Real Seminario de San Buenaventura y le otorgó las facultades que le corresponden como Seminario Conciliar,

> autorizándole a impartir las Cátedras de Teología, Derecho Canónico, Derecho Real y otras Ciencias, afiliado a la Universidad de Caracas para lo relativo a grados[…] (p. 1)

Al año siguiente, el seminario fue erigido canónicamente y autorizado, hecho que: …“constituye el antecedente más remoto del inicio de los estudios de Derecho en la Universidad de Los Andes” (p. 1). Para 1832, se estructuraron los estudios de Derecho en la ULA, denominada como: “Facultad de Jurisprudencia, que cambió por el de Facultad de Ciencias Políticas en 1843, que se conservó hasta 1941 cuando se llama Facultad de Derecho” (p. 1). Desde “el 21 de mayo de 1980, el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes, creó la Escuela Experimental de Ciencias Políticas y que desde esta fecha fue denominada Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas”… (p.1) nombre que conserva en la actualidad.

El portal de la UCV destaca su rol clave en la disputa de los años 1810 a 1821 para …“reconocer y respaldar: “la independencia absoluta de la Provincia de Venezuela de toda otra potestad que no emane de la voluntad libre y general de sus pueblos” (p. 1). Sus nuevos estatutos …“cavaron con la discriminación social y racial en el ingreso a los estudios y la docencia universitaria”… (p. 1). Se convirtió en una nueva Universidad autónoma en instituciones y recursos.

La evolución de la carrera en tiempo y contenido, vino de Colombia. En 1826 …“el General Santander promulga un nuevo programa de estudios […] aumenta el número de materias y consagra la enseñanza del Derecho vigente” (Espinoza Melet, 2018, p. 86). Esto fue aceptado por la UCV, con algunas modificaciones. En ese momento era requisito el: …“conocimiento del latín, saber leer y escribir correctamente, los fundamentos de la religión, principios elementales de ortografía” … (Espinoza Melet, 2018, p. 86). Ulteriormente Guzmán Blanco, mediante Decreto del 12 de septiembre de 1874, reorganizó la UCV, e impulsó una …“completa laicización”. Las ciencias eclesiásticas forman una facultad aparte, en el pensum de ciencias políticas los estudios teológicos desaparecen y el Derecho Canónico queda reducido a una asignatura de un año de Derecho público eclesiástico” (Espinoza Melet, 2018, p. 87).

Declara Pérez Perdomo (2014), en su discurso de incorporación como Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia, explicó una serie de consideraciones en torno a la enseñanza del Derecho en Venezuela, que es importante

considerar, en primer lugar, por la importancia de la persona que escribió el discurso y, en segundo lugar, porque muchas de esas ideas se aplican plenamente en la actualidad. Detalla que:

> La comprensión del derecho realmente existente requiere la referencia a las prácticas sociales y a la producción intelectual referida al derecho, pero entonces debemos tomar conciencia de que estamos usando una manera distinta de pensar al derecho y se requiere también una forma distinta de historiarlo. (Pérez Perdomo, 2014, p. 12)

La relación entre el Derecho y la historia es profunda e inseparable; ambos campos se requieren mutuamente para aprender de errores pasados y evitar repetirlos. No obstante, en muchas ocasiones, con el tiempo, la sociedad reincide en viejos vicios que se creían superados. Pérez Perdomo (2014) menciona una anécdota sobre el primer texto utilizado durante varias décadas en Venezuela, así como en diversos países Latinoamericanos e incluso en Europa, para la asignatura de Derecho Constitucional o Derecho Político (nombres con los que se conocía la asignatura). El autor de dicho texto fue Constant: Curso de política constitucional. Facilitó a los estudiantes venezolanos de la época (1820-1860) aprender derecho constitucional.

En este hilo temporal Pérez Perdomo (2014) expresa que: terminado el siglo XIX, se estudiaba con el trabajo de …“Florentino González” … (p. 14). Ayala Corao (2022) explica que esto sucedió por las modificaciones del programa académico efectuado en 1874, cuando se recomendaron nuevos libros de estudio, entre ellos: …“la obra de Florentino González, jurista colombiano y profesor de Derecho Constitucional en Bogotá y Buenos Aires: Lecciones de Derecho Constitucional, desechándose así la obra de Constant” (p. 75).

Volver con Pérez Perdomo (2014) permite mencionar para la enseñanza, el uso de …“un libro sencillo escrito para la enseñanza del derecho, en algo cercano a una obra de derecho natural, usando libremente textos de Grocio” (p. 18). Este texto se convirtió en la referencia inicial para el estudio del Derecho en …“en Europa y la América española, con lo cual las ideas del derecho natural se incorporaron a las escuelas de derecho” … (Pérez Perdomo, 2014, p. 18). Con la llegada del Código Civil y su obligatoriedad para el Poder Público, …“el derecho se hizo nacional y racional, el código se presenta como sistemático, deroga todas las leyes y todo el derecho anterior”

(Pérez Perdomo, 2014, p. 18). Por ello, “Se convirtió en el tema de estudio en las escuelas de derecho y en los libros de cabecera de jueces y abogados” (Pérez Perdomo, 2014, p. 18).

Algunos problemas en la historia del derecho, son estudiados por Pérez Perdomo (2014), para el siglo XIX, …“el orden jurídico existió en el papel, en la retórica de los gobernantes, en la enseñanza universitaria y en obras notables. En la práctica el derecho es menos importante y no es generador de orden en la sociedad” (p. 23). Explica el aumento del caudillismo en proporción al aumento de leyes y normas …“para gobernar necesitaban del derecho para revestir sus actos de legitimidad” (Pérez Perdomo, 2014, p. 23). Señala: “Mientras más moderna y liberal es la legislación, mejor para el efecto pantalla” (Pérez Perdomo, 2014, p. 23).

En la actualidad, menciona Pérez Perdomo (2014) que el “Derecho, o estado de derecho y democracia, se consideran dos aspectos complementarios de los sistemas políticos de la civilización occidental contemporánea” (p. 27). Esto refuerza la importancia del estudio del Derecho, así como la necesidad de contar con universidades y profesionales preparados (docentes y abogados). A pesar de ello, enfatiza …“una sociedad sin abogados no puede ser un estado de derecho” (Pérez Perdomo, 2014, p. 28). El autor, describe las modificaciones que sufrió el ordenamiento jurídico venezolano tras la entrada en vigencia de la CRBV, así como la disminución de las causas presentadas ante el Máximo Tribunal, así:

> El número de asuntos que los abogados llevan a la Sala Constitucional y a la Sala Político-Administrativa ha caído substancialmente, pues no tiene mucho sentido recurrir a tribunales que carecen de imparcialidad, excepto para poder ir a instancias internacionales o para dejar un testimonio para la historia del país. (Pérez Perdomo, 2014, p. 34)

La cita que precede, es del año 2014, aunque bien pudiera ser del 2020 o del 2024, con esto, se quiere reflejar la problemática situación del ejercicio profesional de los abogados ante el Máximo Tribunal. Sin mencionar que, para la fecha del discurso manifestó una preocupación que en la actualidad ha crecido:

> […] respecto al número de abogados hay motivos de alarma: se puede estimar que cerca de un tercio de los abogados activos se han graduado en los últimos tres años y de éstos el 40 por ciento lo han hecho en la Universidad Bolivariana cuya calidad mueve a preocupación a quienes han prestado atención al estado de la educación jurídica y de la profesión. (Pérez Perdomo, 2014, p. 34)

Destaca Pérez Perdomo (2014) …“los roles en esa práctica social es la del abogado que debe defender los derechos de una parte, su cliente” (p. 39). Destaca la importancia de principios y valores, entre ellos la ética al declarar: “Es contrario a la ética de la ocupación que el abogado busque la otra parte para escucharla o para comprometerse con ella”… (Pérez Perdomo, 2014, p. 40). Un rol sustancial es el …“investigador o académico del derecho no debe confundirse con el del abogado” (Pérez Perdomo, 2014, p. 40), pues explica que es un papel, que se parece al del juez, sin estar atado a las ideas de las personas involucradas. Finaliza con la importancia de la …“limitación del poder público y el respeto de los derechos fundamentales de las personas. Son valores que no pueden ser sacrificados a ningún proyecto político, aunque éste nos prometa el paraíso o la felicidad social” (Pérez Perdomo, 2014, p. 41).

Cercano a la fecha de inicio de esta investigación, Chacón Gómez (2017) abordó la necesaria transformación de la enseñanza del Derecho, proponiendo modificaciones …“con miras a formar los abogados con habilidades y destrezas para la mejor representación de los intereses de sus patrocinados en la Sociedad Red” (p. 116). Explica que existe un creciente descontento respecto a la formación jurídica, ya que, …“cada vez es más común que los pensa *(sic)* de estudios se encuentren alejados de la cambiante sociedad, en la medida en que ésta se convierte en Sociedad” (Chacón Gómez, 2017, p. 118).

De acuerdo con Chacón Gómez (2017) …“las Escuelas de Derecho del país han dejado de lado la formación humanística, […] por una sensación de que la formación jurídica no requiere mayores conocimientos solo tener “conocidos” en los lugares indicados”… (Chacón Gómez, 2017, p. 119).Esto provoca que se desmerezca la profesión y se transforme …“dejando de ser semilleros de juristas para convertirse en “criaderos de gestores”… (Chacón Gómez, 2017, p. 119).

Con el propósito de aproximarse más a la realidad de la enseñanza jurídica en Venezuela, se toman en cuenta las experiencias de Njaim (2016) respecto a los últimos 50 años de enseñanza de Derecho en Venezuela, narra …“el rechazo a las teorías educativas y sus propuestas pedagógicas” (p. 96). Explica que, hasta la actualidad, no se observa una actitud favorable hacia el cambio, predominan las clases magistrales, aunque las críticas deberían surgir desde la teoría educativa general. Sugiere que

…“junto con el objetivo de impartir conocimientos exista la disposición de adaptar la enseñanza al grupo” (Njaim, 2016, p. 91). Acto seguido realiza consideraciones en torno a los participantes del tema, para llegar a la formación de destrezas y habilidades durante los estudios y que serán explotadas en la realidad profesional.

En el mismo orden y dirección Njaim (2016) asevera: …“los especialistas en educación contribuyen con una actitud de desconfianza y de reserva frente a la enseñanza jurídica como poco dispuesta a abrirse a sus orientaciones” (p. 99). Así pues, pareciera que en lugar de haber una fusión entre las dos disciplinas o un préstamo de los métodos para que la enseñanza jurídica sea exitosa, hay conflictos entre los representantes de cada una de ellas y, en el caso de contar con títulos en ambas, siempre la balanza se inclinará probablemente hacia las teorías educativas. Finaliza: …“enseñar no significa que se aprende, ni aprender significa que ha sido enseñado” (Njaim, 2016, p. 100).

Desde el inicio de los estudios de Derecho en Venezuela, hace un poco más de trescientos años, según Pérez y Febres (2016): “Los estudiantes leían un texto y el profesor explicaba su significado”… (p. 69). Destaca que: “Claramente, los estudiantes aprendían a leer e interpretar textos difíciles y argumentar con elocuencia”… (p. 69). Con el transcurso del tiempo, aumentaron las materias impartidas y se empiezan a sustituir los debates iniciales por las clases del profesor durante la época republicana; explican, que para la segunda mitad del siglo XIX se acentúa la memorización y, llegado el siglo XX, surgen los manuales de Derecho, que constituyen versiones escritas de las clases de los catedráticos (Njaim, 2016).

Hoy no hay limitaciones para el estudio del Derecho, existe amplitud para la recepción de los estudiantes, aunque en algunos casos esa masificación pudiera disminuir la calidad de las prácticas docentes. El aumento del número de escuelas de Derecho, posiblemente compense su masificación. Vale en ese sentido, mencionar la existencia de algunas situaciones muy particulares, como en las universidades más cercanas ideológicamente al gobierno nacional, donde buscan, en teoría, la integración del Derecho y la Política; lo que produciría un nuevo perfil de egreso para los abogados y, con ello, el surgimiento de un nuevo subgrupo, diferenciable dentro del conglomerado de egresados.

En los últimos años, la cantidad de abogados graduados ha aumentado significativamente, aunque este fenómeno no puede atribuirse únicamente a la educación jurídica. Se trata de un cúmulo de factores, que van desde la relevancia social atribuida en algún momento a la carrera, hasta la posibilidad de formar parte del funcionariado público. Sin embargo, como exponen Pérez y Febres (2016): “En lo que va del siglo XXI, los abogados han sido muy poco importantes en el manejo del estado, que ha estado en manos de militares y de personas de distintos oficios” (p. 75). Aun así, en la actualidad, una gran cantidad de cargos dentro de la función pública parecen estar reservados a los egresados de las nuevas escuelas de Derecho.

La situación descrita por Pérez y Febres (2016) intenta resaltar el lado positivo, a través de los esfuerzos hechos por algunas universidades para mantener la excelencia en la preparación de sus estudiantes. Concluyen, que: “Después de años de esfuerzo en cambiar los métodos y los contenidos, no se ha producido una literatura sustitutiva” (p. 76). Agregan que …“los profesores y escuelas de Derecho que se han propuesto cambiar la educación jurídica tienen un largo camino por delante y un enorme esfuerzo por realizar” (Pérez y Febres, 2016, p. 76); ya que no son solo los temas nacionales, también los internacionales, para los que hay que prepararse.

Una visión diferente es presentada por Hernández Bretón (2016) al argumentar: …“la enseñanza del pregrado del Derecho en Venezuela tiene un fuerte componente teórico y el énfasis se pone en la materia técnico jurídica” (p. 121). Expone adicionalmente: “Las clases son teóricas, con limitada participación del estudiantado, siguiendo así una tradición centenaria” (Hernández Bretón, 2016, p. 121). Esto permite respaldar la idea de que la enseñanza se mantiene mayoritariamente, sin modificaciones, ni de fondo, ni de forma. Se continúan las prácticas conocidas y sus consecuencias. Para ejercer la profesión no bastan los conocimientos teóricos, es necesario tener habilidades y capacidades para adaptarse a los cambios que se van a presentar.

La enseñanza del Derecho Administrativo

Este apartado se iniciará con unas nociones del tema en estudio, para Gordillo (2017) el Derecho Administrativo es …“la rama del derecho público que estudia el ejercicio de la función administrativa y la protección judicial existente contra ésta” (p.

28). Tal como analiza Brewer-Carías (2013), es el Estado de Derecho caracterizado por una serie de principios constitucionales y legales que condicionan la actuación de la Administración Pública. En consecuencia, el Derecho Administrativo es, …"el derecho del Estado de derecho (*rule of law*) al punto de que sin este no habría derecho administrativo" (Brewer-Carías, 2013, p. 16). Santofimio (2017) lo entiende como:

> […] el subsistema del ordenamiento jurídico que tiene por objeto el conocimiento y la regulación jurídica de los órganos (públicos o particulares) sujetos (sujetos públicos o particulares) y funciones públicas administrativas de la administración pública (función administrativa por órganos y sujetos públicos y privados) y de sus relaciones con los asociados y la comunidad, bajo el contexto de propósitos, finalidades, principios y valores fundantes y sustentadores del Estado Constitucional (adecuado a parámetros y estándares convencionales) tendiente a la consolidación de la buena administración. (p. 179)

Desde la definición anterior, se extraen elementos del Derecho Administrativo: es el Derecho de la administración pública y de la función administrativa ejercida por órganos y sujetos, tanto públicos como privados. Constituye un subsistema del ordenamiento jurídico; a través de él se regulan modos de relación con los asociados, los ciudadanos y la comunidad en general. Además, se vincula con el elemento teleológico del Estado Constitucional y busca consolidar la buena administración.

Conviene añadir, que la doctrina internacional fracciona a esta rama. Una parte general; es decir, la teoría que formula las bases de las categorías jurídicas más amplias, que cubren cualquier ordenamiento jurídico positivo, tal como propone Araujo Juárez (2016). Y una parte especial que hace expresa la idea de un género, con múltiples disciplinas que de él se desprenden; por ejemplo, el Derecho Ambiental, el Derecho Municipal, el Derecho Urbanístico, el Derecho Tributario, según explica detalladamente el mencionado autor. Estas y muchas otras disciplinas han de ser estudiadas dentro de la carrera de Derecho, según se ha visto *ut supra*, en el capítulo uno; su contenido y orden de prelación puede variar, de acuerdo a la universidad donde se estudie.

Al tener claridad en la definición del tema de estudio, es necesario considerar la relevancia para la investigación, probablemente, permita conocer los principios orientadores que lo conforman, su evolución, las recopilaciones de normas e instituciones, cómo se realizaba su enseñanza y su influencia en la estructura del

Estado. En este punto, Brewer-Carías (2016), ante la enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela, reflexiona sobre el origen en Venezuela y lo caracteriza así:

> El derecho administrativo en Venezuela, como el régimen jurídico general concerniente a la Administración Pública, considerada ésta como parte fundamental de la organización del Estado, y que tiene por objeto regular su organización, su funcionamiento y, en especial, tanto su actividad como institución gestora del interés general, como los efectos jurídicos de las relaciones que se establecen con ocasión de dicha actividad con los administrados; puede decirse que surgió efectivamente al consolidarse el Estado nacional a comienzos del siglo XX, en el marco de la evolución del régimen constitucional de la federación que como forma de Estado se estableció en Venezuela desde el origen de la República en 1811. (Brewer-Carías, 2016, p. 1)

Indica Brewer-Carías (2009), que de los programas para la enseñanza del Derecho Administrativo, que …"no existía una idea unitaria y sistemática de la disciplina, sino lo que existía era la parcelación de temas específicos de la materia en dos grandes grupos" (p. 4). Alega que, esto …"no era culpa de los profesores, sino de los Programas de la Facultad, entre otros factores, por la ausencia de una sola "Cátedra" en la materia" (p. 4). Esta historia de la enseñanza de la materia, permite entender que …"la llamada "materia Administrativa" constituía el propio Derecho Administrativo general, pues si establecía la relación "género" y "especie" en su acepción correcta, conforme a la lógica, no podría calificarse a esa "materia administrativa" como "Derecho Administrativo Especial" (Brewer-Carías, 2009, p. 8).

Cuenta Brewer-Carías (2009) que: …"lo que se estudiaba y debía enseñarse en el curso Derecho Administrativo II era una parte del Derecho Administrativo General, el cual, por su extensión, para fines estrictamente didácticos y por razones temporales, había sido dividido en dos"… (p. 9). Hechos descritos por Farías Mata al señalar que: "el Derecho Administrativo General, se estudiaba en la Facultad dividido en dos cursos, el primero de los cuales comprendía la Parte General del mismo, y el segundo correspondía a la Parte Especial" (Brewer-Carías, 2009, p. 9).

Los programas consistían en: …"un enunciado desordenado de temas que no revelaban la estructura interna de la asignatura" (Brewer-Carías, 2009, p. 4). Esa desorganización se traduce en …"una enseñanza desordenada, siguiendo un programa desordenado, necesariamente podía conducir a la formación de una mente también

desordenada en el estudiante" (p. 4). Por ello, se requiere formular …"un sistema general de la disciplina para evitar esa falla" (Brewer-Carías, 2009, p. 4). La preocupación por la enseñanza del Derecho Administrativo presentada en esta tesis, no solo es actual, también ha estado presente en tiempos remotos.

De acuerdo con Araujo Juárez (2024) …"el origen y desarrollo de una rama del Derecho como lo es administrativo, […] se debe a un proceso lento, que no responde una trayectoria lineal" (p. 4). Esto sucede con la finalidad de que: …"los distintos institutos jurídicos vayan decantándose" (p. 4). Resalta, como el Derecho administrativo …"está esencialmente vinculado a la formación del Estado en Venezuela" (p. 4). Así desde la Constitución de 1811, el Derecho administrativo venezolano, responde a una trayectoria de diversas etapas y el afianzamiento de las bases constitucionales tales como los principios de: separación de poderes; legalidad; y respeto a los Derechos fundamentales.

Según Hernández (2019), la enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela, está unida con la formación de la Administración Pública. Ubica el origen del Derecho Administrativo en el régimen de Gómez, al dictar numerosas normas legales para organizar al Estado. Ellas son: …"la principal causa que llevó a crear la Clase de Derecho Administrativo en la Universidad Central de Venezuela y al estudio sistemático inicial de esa disciplina"… (Hernández, 2019, p. 93). El Decreto del 4 de enero de 1909, integró …"la Cátedra de "Derecho Constitucional y Derecho administrativo", la cual se cursaría en segundo año de la carrera, como "Derecho administrativo, Código de hacienda, Código de Minas y demás Leyes sueltas é (sic) historia del Derecho" … (Hernández, 2019, p. 93). Se estaba en presencia de una clase de compilación de todo lo que estaba suelto.

Hace notar Hernández (2019), que el Ministerio de Instrucción Pública dictó la Resolución 274 del 5 de enero de 1909, a partir del cual, en la UCV, se creó la cátedra de Derecho Constitucional y Derecho Administrativo, se designó al Doctor Federico Urbano, como profesor encargado. Posteriormente, algo similar pasó en la ULA, donde el Doctor Marcial Hernández daba clases de "Derecho Político y Administrativo". Cuenta la siguiente anécdota: …"a pesar de formar una sola cátedra junto con el Derecho Constitucional, su lectura se llevó a cabo de manera independiente, pues su

“extensión y utilidad han hecho imposible hasta hoy, que ambas asignaturas puedan leerse en un solo año” (Hernández, 2019, p. 93).

Desde sus inicios se evidencia la vinculación de las diversas asignaturas del Derecho Público, así como la interconexión entre ellas y el cómo su extensión e importancia no permite su estudio en conjunto, deben considerarse de manera separada, requieren mucho tiempo, contienen instituciones, principios, consideraciones, definiciones y autores, que por tratarse de los cimientos del Estado de Derecho, se precisa un conocimiento profundo por parte de los docentes y los estudiantes de Derecho y de los abogados en general. Este requerimiento fue necesario, en los orígenes de la carrera y en la actualidad, aunque por el fraccionamiento del Derecho Administrativo en periodos académicos, le permite coincidir con otras ramas del Derecho Público.

Diversos autores, entre ellos Hernández (2019) coinciden en que: Hernández Ron, fue el primer tratadista del Derecho Administrativo en Venezuela y, que es …“a partir de 1909, se hizo efectiva la enseñanza del Derecho administrativo en Venezuela” (p. 93). Ha llegado el momento, de describir como el Derecho Administrativo en Venezuela durante el siglo XX consistía en …“ la lectura de las Leyes administrativas”… (Hernández, 2019, p. 94). El nombre de la asignatura era “Leyes nacionales”… (Hernández, 2019, p. 94). Había un escaso progreso del Derecho administrativo, y se atribuye a Federico Urbano (primer profesor de la asignatura) los siguientes planteamientos:

> […] no comprendemos el estudio de las leyes administrativas sin el de los principios que han de ser su base y fundamento, por lo que juzgamos inseparable, a lo menos para el que haya de recibir el grado de Doctor en Ciencias Políticas, el conocimiento de las leyes administrativas, y los principios de la ciencia de la Administración. (Hernández, 2019, p. 94)

Revela Brewer-Carías (2016), que con el Estado nacional del siglo XX inician los fundamentos del Derecho Administrativo en Venezuela, y del …“régimen jurídico general concerniente a la Administración Pública, como parte fundamental de la organización del Estado” (p. 1). Su importancia radica en su objeto, la …“organización, su funcionamiento y, en especial, tanto su actividad como institución gestora del interés general, como los efectos jurídicos de las relaciones que se establecen con los

administrados” (Brewer-Carías, 2016, p. 1). Añade qué:

> […] el surgimiento del derecho administrativo fue, en particular, el proceso de centralización de la actividad legislativa del Estado en materias de derecho público, cuya ejecución comenzó a estar en manos del Congreso en ejercicio del Poder Legislativo nacional, al dejar de ser una competencia exclusiva de los Estados de la federación y pasar a ser, progresivamente, una competencia de la República o del Estado nacional o federal. (Brewer-Carías, 2016, p. 1)

Según Brewer-Carías (2016), su versión del origen de la enseñanza del Derecho Administrativo es de 1909. Con el …“inicio de la centralización política, administrativa y legislativa en Venezuela, […] originó el derecho administrativo en el país”… (p. 19). Se hizo asignatura en la UCV por el decreto y evolucionó en 1.924 a la “Cátedra de Derecho Administrativo y Leyes Especiales” (Brewer-Carías, 2016, p. 19). Da a conocer que Federico Urbano, primer titular de la Cátedra hasta 1912, enseñaba …“lo que contribuya a hacer eficaces los derechos políticos de los ciudadanos y a satisfacer aquellas necesidades que se originan de la acción colectiva […] y que es necesario para la realización del fin racional del Estado"… (Brewer-Carías, 2016, p. 19).

Evidentemente se …“estudiaba todo lo concerniente a los órganos administrativos, el Poder Ejecutivo, el Presidente, Ministros del Despacho y la organización de los Ministerios; así como la escasa legislación especial existente a la época relativa al Censo Electoral; a las Elecciones …” (Brewer-Carías, 2016, p. 19), entre otros. En el trabajo del profesor Brewer-Carías (2016), se puede observar con detenimiento el primer programa de la asignatura de Derecho Administrativo. Con el paso del tiempo, se presentaron variaciones en cuanto al contenido de la enseñanza del Derecho Administrativo. Concretamente entre 1922 y 1930, la asignatura Derecho Administrativo y Leyes Especiales, fue dictada por el profesor Federico Álvarez Feo, quien presentó un trabajo más sistematizado.

Esta obra contó con marcada influencia francesa que predominó en el programa de la materia para el año 1927, y las clases en la UCV de los años 1920 a 1930, este programa también puede consultarse en el trabajo de Brewer-Carías (2016) y contenía temas como: el Derecho -Administrativo, su campo, sus fundamentos, los servicios, entre otros. Verdad es que Araujo Juárez (2024) exhibe antecedentes para la construcción científica del Derecho Administrativo venezolano, enfatiza que: “El Derecho administrativo venezolano no emergió de la nada, sino que, por el contrario,

ha sido el resultado de una larga evolución" … (p. 2).

Aunque al investigar acerca la historia de esta rama del Derecho, se deduce que generó …"preocupación de investigadores y doctrinarios, pues no existe un estudio que se conozca sobre su construcción como disciplina científica" (Araujo Juárez, 2024, p. 3); así pues, el precitado autor toma algunas causas de este hecho del trabajo de Hernández Ron, tales como:

> […] la función pública no constituía una carrera que exigiera preparación técnica; el régimen interior de la Administración Pública estaba caracterizado por la arbitrariedad; y, por último, esta rama del Derecho no podía surgir ni desarrollarse, sino cuando el Estado fuese entendido como un verdadero Estado de Derecho […] (Araujo Juárez, 2024, p. 3).

Sugiere Brewer-Carías (2009), la literatura para estudiar Derecho Administrativo, y las denominaciones de la asignatura, que como se ha indicado en esta investigación, es una sola materia, empero por su extensión se fracciona para poder abarcar su totalidad. Esto para contar que: la publicación de Polanco Alcántara del libro para Derecho Administrativo Especial, estaba destinado al estudio de Derecho Administrativo II, pues su temario era totalmente diferente al del Derecho Administrativo General, que era dado por el profesor Pérez Luciani.

Destaca Araujo Juárez (2024), la enumeración y sucesión de los primeros profesores de la asignatura a saber: Federico Urbano (1904-1912); Federico Álvarez Feo (1912-1929); Gustavo Herrera, Domingo Narváez y Alejandro Urbaneja (1929-1931) y Hernández Ron (1931). Esta recapitulación conduce, a mencionar las publicaciones de la materia, en el año 1937, el profesor Hernández Ron difunde …"la primera obra sistemática sobre el Derecho administrativo en el país" (p. 8). Seguidamente cuenta que el profesor:

> […] Urbano había publicado algunas lecciones en la Revista del Liceo de Ciencias Políticas de Caracas. Luego, Álvarez Feo escribe las Lecciones que sus alumnos recogen en un Cuaderno de Derecho Administrativo, dándose con ellas inicio a la producción literaria sobre la materia. (p. 8)

Destaca Brewer-Carías (2009), que desde el año 1922 el trabajo de Álvarez Feo, …"se reflejó en el Programa correspondiente a la asignatura para el año de 1927"… (p. 16). Argumenta que, según Hernández Ron la obra de Álvarez no se publicó, salvo …"cuadernos de alumnos que confiesa haber utilizado en muchas de las opiniones y

datos que en él aparecen" (p. 16). Las obras nacionales siguieron presentes en 1931, cuando Hernández Ron, produjo el …"primer libro sobre derecho administrativo en Venezuela, que abarcaba la totalidad de la materia, y que fue elaborado más allí de las notas de clase de un profesor" (Brewer-Carías, 2009, p. 18).

La base de su trabajo fue las lecciones de sus antecesores, mejoradas hasta presentarse en forma de libro: Tratado Elemental de Derecho Administrativo, publicado en 1937. Este libro compuesto de dos tomos, con más de 600 páginas, fue el precedente de lo que sucedió después con los manuales, cuyo origen eran las clases del profesor. Al mismo tiempo, Brewer-Carías (2016) cuenta que, durante el siglo XIX, el único Derecho Administrativo fue la …"legislación de las Provincias, Códigos Orgánicos de Policía que las Diputaciones provinciales comenzaron a dictar, y […] regulaba lo concerniente a la actividad de la Administración que implicara regulación y limitación de las actividades de los particulares"… (p. 3).

En este mismo sentido, destacó en la Constitución de 1925 …"la introducción del control judicial de la legalidad de los actos administrativos por la vía contencioso administrativa"… (p. 18). El Artículo 120 instauró que: …"la Corte Federal y de Casación declarase "la nulidad de los Decretos o Reglamentos que dictare el Poder Ejecutivo para la ejecución de las leyes cuando alteren su espíritu, razón o propósito"… (p. 18).

Además, Araujo Juárez (2024) analiza que, a pesar de diversos conflictos, especialmente situaciones políticas, a partir de 1940 nacen administrativistas que marcaron pauta en la enseñanza del Derecho Administrativo, tales como: Moles Caubet; Lares Martínez; Pérez Luciani; Polanco Alcántara, todos de la UCV y Andrade Labarca en la Universidad del Zulia (LUZ). En esta misma época se promulgaron …"las grandes leyes administrativas del último cuarto del siglo XX"… (p. 8). Plantea Brewer-Carías (2009) que, a partir de 1953 se …"establecieron dos cursos separados para estudiar la asignatura"… (p. 23) y que se redactaron nuevos programas para cada asignatura, que …"no tenían mayor relación entre sí" (Plantea Brewer-Carías, 2009, p. 23).

De esta manera, se habla acerca de un ir y venir en cuanto al contenido de las asignaturas, según los criterios de los docentes y los decanos, resalta que los

programas para la: …“enseñanza del derecho administrativo elaborados desde la fundación de la Cátedra hasta los años sesenta, fue el de la unidad del derecho administrativo, la cual se lograba, a través de sistemas y clasificaciones que quedaron caducos” (Plantea Brewer-Carías, 2009, p. 24). Se evidenciaba la exigencia de nuevas concepciones, como enfatiza Brewer-Carías (2009):

> […] la carencia de método conduce a la improvisación, por lo que es un manifiesto error creer que la falta de todo método y de todo plan constituya una garantía en contra de la rutina. La experiencia demuestra lo contrario, y es que generalmente quienes carecen de método y de planes son los que sucumben más pronto a la rutina. (p. 55)

Según Hernández González (2016), los primeros textos del Derecho Administrativo estudiaban la materia desde la denominada parte especial; complementa: …“creemos, influyó el crecimiento de las Leyes administrativas a un ritmo que justificó el esfuerzo de resumir, en un orden temático, que no sistemático, sus principios fundamentales” (Hernández González, 2016, p. 130). La parte general, vino después: “La completa sistematización del Derecho Administrativo venezolano sólo llegaría tiempo después, bajo la rectoría de Antonio Moles Caubet, que creó en la UCV un seminario de Derecho Público que luego daría lugar al Instituto de Derecho Público” (Hernández González, 2016, p. 133).

De acuerdo con Duque Corredor (2009), el Derecho Administrativo venezolano tomó al Derecho Comparado como herramienta de estudio y su formación. De allí que, se cuenta en la realidad nacional con un Derecho Administrativo mestizo, influenciado por el Derecho francés, el austriaco, el alemán y español. Las mismas instituciones y nociones del Derecho Constitucional francés están presentes en Venezuela, llegaron las nociones de Estado de Derecho, administración y actividad administrativa. Desde la Constitución, se define y condiciona la actuación de los poderes del Estado, se garantizan los derechos. En fin. el Derecho Administrativo venezolano tomó del derecho comparado las normas e instituciones necesarias y las adaptó a su realidad.

Para 1963, luego de casi 20 años de trabajo en la UCV, se publicó el Manual de Derecho Administrativo de Eloy Lares Martínez, editado en reiteradas oportunidades hasta el año 2001. Enumera Villegas (2007), la secuencia de juristas y doctrinarios formados en los primeros años. Especialmente con la llegada a Venezuela de Moles

Caubet y su labor docente, que produjo a sus sucesores y especialistas más reconocidos en el país; lo que generó amplios repertorios generales y especiales de la materia, obras reconocidas a nivel mundial. Agrega Araujo (2011) que, otra fuente del Derecho administrativo es …"una larga y dilatada creación jurisprudencial que tuvo su apogeo con jueces especializados y con una formación indiscutible en la materia" (p. 11).

En la Constitución de 1961, se otorgaron competencias …"a los órganos de la jurisdicción contencioso administrativa para "condenar al pago de sumas de dinero y a la reparación de daños y perjuicios originados en responsabilidad de la Administración"… (p. 18). Por todo esto Brewer-Carías (2016) sostiene que desde: …"la regulación del control judicial de la actividad administrativa, sin duda, en aplicación del principio de legalidad el derecho administrativo comenzó a adquirir sustancia propia en el país" (p. 18). Con las bases constitucionales mencionadas, se produjeron las normas legales que incentivaron la presencia del Derecho Administrativo en Venezuela, como se ha comentado.

Lo descrito, se convirtió en la oportunidad de ejercer …"un recurso contencioso administrativo de anulación, pero sólo contra actos administrativos generales o individuales dictados por el Presidente de la República"… (p. 18). Brewer-Carías (2016) narra los cambios constitucionales; por ejemplo, la de 1961, donde la facultad que tenía la …"Corte Suprema de Justicia en materia contencioso administrativa de anulación se amplió, para evitar equívocos, para declarar la nulidad de los actos administrativos generales o individuales contrarios a derecho e incluso por desviación de poder"… (p. 18) esto de conformidad con el Artículo 206 *eiusdem.*

El regreso de las instituciones se evidenció con la Constitución de 1961 y su estructura democrática produjo efectos para la enseñanza del Derecho Administrativo. Paralelamente a la UCV, ingresaban jóvenes que venían de estudiar en Europa para formar parte del cuerpo docente e investigador esto …"para la incorporación de profesores a tiempo completo al Instituto de Derecho Público, el cual sería el centro y eje más importante del desarrollo de estas materias en el país, pero particularmente del derecho administrativo" (p. 2). Revela Brewer-Carías (2009) que: …"los programas de los dos cursos que entonces se impartían (Derecho Administrativo I y II) carecían

totalmente de sistemática, lo que provocaba deficiencias en la enseñanza de la asignatura" (p. 3).

Concluye Brewer-Carías (2009), que: …"era inútil hablar de un "Derecho Administrativo Especial" por contraposición a un "Derecho Administrativo General" (p. 57). Ambas constituyen …"un todo integral y uniforme" … (p. 57). Como cuenta Araujo Juárez (2024) la …"siguiente generación de administrativistas que encabeza Brewer Carías" … (p. 8). Él en 1980 fundó …"la Revista de Derecho Público, principal publicación periódica del Derecho administrativo en el siglo XX (y de momento también en el XXI) donde se revela el alcance del Derecho público en nuestro país" (p. 9). En la actualidad, el Derecho Administrativo, es declarado por Araujo Juárez (2024) como: …"un Derecho democrático y de la democracia, y su manifestación está íntimamente vinculada con la voluntad general (soberanía) de la cual emana"… (p. 6). Avanzó en el siglo XX hasta alcanzar …"un Derecho administrativo regulador" … (P. 7), es decir, el desenvolvimiento del Derecho Administrativo científico.

Cabe preguntarse al momento del estudio del Derecho Administrativo, ¿Qué se debe enseñar? En palabras de Villegas (2007) …"el estudio en la Facultad de Derecho sirve para entender la norma y su contexto; sirve para aprender a pensar, para adquirir conocimientos que son requisitos previos para el posterior aprendizaje de una concreta profesión" (p. 288). En la realidad concreta, esto no es suficiente, ya que la experiencia se adquiere con la práctica. Por ello, propone tres respuestas a la interrogante: aprender a moverse por el ordenamiento jurídico, esto es, que el estudiante conozca las normas, su jerarquía, su ámbito de aplicación. En seguida, enseñar los valores y principios desde la Constitución, los fines y la forma del Estado, y, finalmente, guiar, sugerir, mostrar, hasta lograr que el estudiante aprenda a razonar y aplicar las normas, el Derecho y la Justicia.

Otras incógnitas son el ¿Cómo? y el ¿Para qué? de la enseñanza del Derecho Administrativo. La primera, puede variar de acuerdo con la Facultad a la que se asista; se mantiene mayoritariamente el modelo tradicionalista, sin tomar en cuenta los avances de diversas clases que puedan existir. La segunda, a juicio de Villegas (2007) para …"permitir entender y manejar el inmenso entramado de normas que conforman nuestro Derecho; comunicarse de forma ágil y rigurosa con los demás miembros de la

comunidad jurídica y disfrutar de una visión general”… (p. 287).

Ahora bien, a juicio de la autora de este trabajo, la razón del estudio se explica desde la propia versatilidad de la disciplina, que considera, al menos, dos vertientes: la primera: formar a quienes sirven al Estado, desde los diversos escenarios posibles, para que lo hagan de la manera correcta y en beneficio de este. La segunda: permitir que quienes se relacionen con el Estado, estén al tanto de sus derechos y que los puedan ejercer libremente, sin mayores limitaciones que las previstas por la Constitución y las leyes. De igual modo, la enseñanza del Derecho Administrativo permitiría a los docentes aportar una visión completa de la materia.

La preocupación de Imbernón Muñoz (2011), por la calidad de la enseñanza y para que sea reflexiva, está presente en este punto …“su verdadera esencia reside en la incorporación a esa forma de proceder de una perspectiva de análisis que incluye siempre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la tarea docente” (p. 389). Es importante destacar la complejidad de las Ciencias Sociales, tal como en el asunto bajo examen el Derecho Administrativo, por los problemas que presenta; por ello, el apoyo en la didáctica y en la estructura científica para alcanzar la enseñanza y aprendizaje con sentido y significado.

Los argumentos planteados por Araujo Juárez (2024), para la enseñanza, a pesar de lo dicho de la evolución en la legislación desde la promulgación de la CRBV, la mayoría de las leyes fundamentales del Derecho Administrativo fueron reformadas parcialmente o sustituidas de manera total. Destacó la labor de la Procuraduría General de la República, a través de sus …“dictámenes han sido objeto de publicaciones periódicas”… (Araujo Juárez, 2024, p. 10). Finalmente, la presencia de la jurisprudencia para la creación del Derecho Administrativo que:

> […] tuvo su apogeo con jueces especializados y con una formación indiscutible en la materia, integrantes de las extintas Sala Político-Administrativa de la Corte Suprema de Justicia y la Corte Primera de lo Contencioso Administrativo, y cuyas decisiones erigidas en fallos de principio constituyen aún hoy día una consulta obligada en la materia. (Araujo Juárez, 2024, p. 11)

Las conclusiones del trabajo de Araujo Juárez (2024) plantean la existencia en la actualidad de …“una doctrina de gran calidad científica que ha desarrollado una producción importante de tratados, manuales, monografías, revistas periódicas,

recopilaciones doctrinales y jurisprudenciales, estudios de proyectos y de leyes, tesis de grado, concursos académicos" (p. 28). Lo que permite contar con …"una bibliografía jurídica especializada de inestimable valor" (Araujo Juárez, 2024, p. 28). Los trabajos mencionados, ayudan a los estudiantes de Derecho y a los abogados a estar actualizados en la disciplina y observar los …"avances y retrocesos en el Derecho administrativo venezolano del siglo XXI" (Araujo Juárez, 2024, p. 29).

Recientemente, Torrealba Sánchez (2023) sostuvo que, frente a la enseñanza del Derecho Administrativo, especialmente, de su investigación jurídica en Venezuela, existen múltiples carencias y que, aunque muchos afirmen que:

> […] la crisis del Estado de Derecho en Venezuela sepultó el pensamiento jurídico venezolano. Por el contrario, cuando se mira el asunto con algún detenimiento es evidente que los estudios de Derecho en Venezuela cuentan con instrumentos importantes para la formación y la divulgación de esta materia, y que la producción de eventos y textos jurídicos es muy impresionante […] (Torrealba Sánchez, 2023, p. 257)

Considera que …"hay una proliferación de publicaciones." (Torrealba Sánchez, 2023, p. 260). Aunque las cataloga como …"de limitada calidad y de escaso aporte" (p. 260). Tales como: publicaciones electrónicas, otras colectivas, en papel y a pesar de ello, se cuestiona de su durabilidad en el tiempo. Su preocupación es: "La brecha generacional y la ausencia de generación de relevo en el mediano y largo plazo en la doctrina del Derecho Administrativo venezolano" (Torrealba Sánchez, 2023, p. 261). Destaca …"la ausencia casi total en los últimos 5 o 10 años de obras relevantes escritas por jóvenes académicamente; es decir, menores de 40 años"… (Torrealba Sánchez, 2023, p. 261).

Destaca Torrealba Sánchez (2023), el cambio de modalidad de múltiples eventos, esto consecuencia de la pandemia por SARS-CoV-2, lo que trasladó la mayoría de eventos y seminarios a la virtualidad, hecho que origina como efecto que, por lo general, …"no van acompañados de las correspondientes publicaciones, y que, en muchos casos, se destinan a comentar situaciones jurídicas coyunturalmente atractivas, pero de cuya continuidad temporal y utilidad dogmática a mediano y largo, creo que cabe dudar" (p. 262). No hay que quitarles valor a tales actividades, sin embargo, ellas pueden dar, … "testimonio de docencia, pero no de investigación jurídica" (Torrealba Sánchez, 2023, p. 262).

Así, Torrealba Sánchez (2023) ubica el inicio de esta situación en …“el cerco presupuestario a las universidades nacionales y el asedio a las de gestión privada”… (p. 262). Destaca que: …“los institutos de investigación jurídica universitarios comenzaron a ser afectados por la crónica crisis presupuestaria universitaria. Y la escasa atención y supervisión a las actividades de investigación en Escuelas y Facultades de Derecho” (Torrealba Sánchez, 2023, p. 263). Indica que en la UCV …“prácticamente no han ingresado nuevos investigadores a los Institutos en los últimos 15 o 20 años” (Torrealba Sánchez, 2023, p. 263). Suma la falta de …“tutores realmente idóneos desde el punto de vista metodológico, y también la carencia de jurados adecuados” (Torrealba Sánchez, 2023, p. 264). Ellos deberían contar con las más altas credenciales a tales fines.

Concluye Torrealba Sánchez (2023), con la necesidad de …“tener conciencia del problema y entender sus causas y efectos” (p. 266). Sugiere …“Publicar menos, pero publicar mejor.” (p. 266). Propone, “Revisar el propósito de los centros universitarios de investigación jurídica en su concepción tradicional”… (Torrealba Sánchez, 2023, p. 266), explica las razones por las cuales, “No tiene sentido tener docentes a tiempo completo o a dedicación exclusiva, si no son investigadores-docentes” (Torrealba Sánchez, 2023, p. 266).

Los planteamientos son fundamentales para construir elementos teóricos que sustenten la enseñanza del Derecho Administrativo. Esto, mediante la apropiación cultural e individual, por interacción de factores cognitivos en un ambiente contextualizado, significativo, físico y social, que respeta las diferencias individuales, estilos, tipos y ritmos de aprendizaje, su caracterización y diversidad. Por ello, fueron presentados como tópicos esenciales para la investigación desarrollada y que durante la misma se mantuvo en construcción y revisión.

La formación del docente universitario

Es necesario establecer el contenido de términos de uso frecuente en la investigación, los cuales, para quienes no son docentes titulados, probablemente generen confusión o incertidumbre. En este sentido, la formación docente según Messina (1999), se considera como un aspecto vital de la educación, pues cambia el: …“quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad

educativa" (p. 146). Se cuestiona sobre los sujetos llamados a la formación docente, ¿quiénes deben hacerlo? responde: …"la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación"… (Messina, 1999, p. 146).

Sevillano (2005) traslada las ideas de Langewand para afirmar que, la formación cuenta con cinco dimensiones fundamentales: la material; es decir, de contenidos; la temporal, se refiere a la historia de la humanidad; la social, por la necesidad de comunicación; la científica, por la necesidad que tiene de ella la formación y, la autobiográfica, como formación para su propia autocomprensión. Esto lo usa con la finalidad de entender el significado de la formación y su futuro; además, describe algunos escenarios de formación conformados por el trabajo; la racionalidad y la ciencia; la subjetividad y reelaboración de la realidad; la orientación hacia los valores y la ética, y la formación como autoformación critica para todo.

Considérese una síntesis de los modelos de formación para los docentes presentada por Sevillano (2005): el modelo proceso-producto, con énfasis en la comunicación interpersonal y sus críticas; el modelo mediacional cognitivo, centrado en el profesor, fundamentado en la teoría cognitiva. El modelo en línea, con una aplicación en tres formas: comunicativo y creativo, de la integración de la educación tradicional con apoyo en línea, así como el de educación en línea. Destaca en su análisis a la formación *online*, con sus retos y posibilidades, y para concluir, aportaciones acerca de la formación abierta, la específica, la basada en la escuela, sus ventajas y desventajas.

Imbernón Muñoz (2011) describe los requisitos para el desarrollo profesional, incluye los requerimientos mínimos para el sistema laboral, la formación para los docentes y la práctica de su profesión, tanto individual como colectiva. Propone que: "La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales" (p. 75). Define al desarrollo profesional del profesorado como: …"cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión" (Imbernón Muñoz, 2011, p. 77). El desarrollo se vincula con la práctica, mientras más se realice

una más crecerá la otra, al enfrentar necesidades y generar experiencias.

El desarrollo profesional puede ser personal o colectivo, a este último Imbernón Muñoz (2011) lo denomina institucional y lo precisa como: …“aquellos procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los trabajadores de un centro educativo” (p. 77). Esto no ha de causar asombro, ya que la educación no es un hecho aislado; el propósito de la formación de profesores es la capacidad de evaluar necesidades, potencialidades, la calidad de la educación y su compromiso con la sociedad; por tal razón, se requiere indagar acerca de la organización, las personas y la comunidad.

Desde el punto de vista de Díaz Quero (2006), las categorías de la formación docente son dos: la práctica pedagógica y el saber pedagógico. La primera, la delimita como: …“la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90). Desde allí desarrolla una serie de elementos a revisar, estos son: los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso formativo. Al segundo el saber pedagógico, lo precisa como:

> […] los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001, p. 95).

En ese sentido, los elementos fundamentales del concepto son las acciones cognitivas, afectivas y procesuales; ellas influyen, ya que las acciones determinan el papel protagónico del docente y le otorga responsabilidad. Díaz (2001) detalla que él: …“planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad”… (p. 94). Finalmente, invita a reflexionar acerca de la formación docente individual con estos parámetros: …“formación personal, formación teórica, formación disciplinar y formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social” (Díaz, 2001, p. 97).

Luego de la lectura de Herrera-González (2010), se comprende la distinción en el campo de la investigación cuándo ella es educativa y cuándo es pedagógica. La

última de ellas, estudia la educación para generar conocimiento desde la teoría. Dado que la práctica pedagógica asume los modelos de formación docente, entonces: “Esto obliga a revisar críticamente los esquemas de formación de docentes investigadores que se apuntalan en metodologías que presuponen la separación tajante entre las teorías que buscan explicar los fenómenos educativos y las prácticas pedagógicas” (Herrera-González, 2010, p. 53). Todo ello con el fin de generar más conocimientos a su alrededor.

Por su parte, Castillo Gutiérrez y García Sandoval (2019) entienden la práctica pedagógica, como: …“el lugar donde se ponen los saberes pedagógicos de los maestros y se configuran para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes, es lugar de interacción entre maestro y estudiante” (p. 77). Por eso, se requiere que los sujetos del hecho educativo tengan contacto, compartan vivencias y experiencias, que exista un vínculo para lograr un producto que trascienda. Afirman que la práctica pedagógica: …“debe permitir la rigurosidad del maestro en el escenario educativo sin dejar de lado las realidades de cada contexto” (Castillo Gutiérrez y García Sandoval, 2019, p. 78). Concluyen que la práctica, fortalece al profesional, por eso la imaginan como:

> Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (Castillo Gutiérrez y García Sandoval, 2019, p. 77).

Una reflexión interesante de la pedagogía y la educación como campos de producción de conocimiento, es hecha por Herrera-González (2010), al destacar el papel de la formación en investigación; es decir, la necesidad de formar docentes en investigación, a tal fin, enumera sus requisitos:

> El primer apartado da cuenta de algunos referentes epistemológicos que permiten situar el escenario de la investigación educativa y pedagógica. El segundo apartado precisa la diferencia que puede establecerse entre investigación educativa y pedagógica. Y el tercer apartado apunta a comprender el saber constitutivo de la docencia, la relación que se puede establecer entre este saber y la investigación y sus consecuencias para la formación del profesorado. (Herrera-González, 2010, p. 55)

Se emplean las palabras de Messina (1999), para presentar un aspecto poco

investigado relacionado con la formación docente, es el saber pedagógico de los propios formadores. La falencia, suele ser producto de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la comprensión de que, el problema de la formación es externo a los docentes y sus conductas, a los estudiantes de educación, al contexto y a las deficiencias del currículo, entre otros aspectos. Hernández *et al.* (2023) limitan el vínculo del conocimiento pedagógico a los aspectos: …"teórico, práctico y crítico; el primero busca identificar los fenómenos educativos; el segundo, busca actuar para potenciar a la persona y a la sociedad; por último, el tercero fundamenta la práctica educativa; también, es reflexión crítica sobre la práctica pedagógica" (p. 678).

Por consiguiente, González Tirado y González Maura (2007) delimitan la formación docente como el: …"proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado en el ejercicio de la docencia que transcurre a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido" (p. 3). En relación con las etapas formativas del desarrollo profesional docente, Imbernón Muñoz (2020) señala que son dos: el *continuum* conformado por el ingreso a la universidad, la introducción al trabajo y la inducción a la práctica. La segunda, representada por la etapa del desarrollo profesional continuo; es decir, la formación permanente, los aprendizajes y vivencias que se adquieran en los contextos sociales y laborales.

En síntesis, las clases de formación docente según la literatura son dos: la formación inicial y la permanente o continua. La primera la reciben los estudiantes como procedente de manos expertas, se alude a todas aquellas personas que deciden estudiar una carrera universitaria o técnica vinculada con la educación. Entonces, es aquella que le permitirá a quien cursa los estudios, obtener un título que le acredite como profesional de la educación, de allí su nombre: inicial, básica, preliminar, no por ello incompleta. La segunda, es consecuencia necesaria de la primera, se trata de la formación permanente o continua, que complementa, actualizar y mejora los conocimientos producidos durante la inicial. Cabe destacar que este trabajo se refiere a esta última.

De acuerdo con Imbernón Muñoz (2020), al referirse a la formación inicial tendría que apuntar a una …"formación humana integral que fomentara las destrezas

de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica" (p. 54). Es evidente que estos valores y principios son fundamentales, generalmente, se señala que ellos provienen del hogar, de la familia, de la sociedad, si bien no siempre resulta esta una afirmación válida para el conjunto de aquellos. Por otra parte, y apenas evidente, en ella se asumirá: …"una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica educativa"… (Imbernón Muñoz, 2020, p. 54).

En todo caso, Barrientos Gutierrez (2018) destaca la integralidad de la formación, ella tiene que ser suficiente para responder a las demandas de la sociedad, según cada contexto específico. Dado que se ha de producir dentro de una carrera holística, está vinculada con el hombre y su desarrollo personal. Por ello, necesita espacios que favorezcan a las comunidades de aprendizaje, entendidas como: …"ámbitos educativos integrales, procesos colaborativos que participan de manera directa e indirecta en la formación humana y profesional de los futuros docentes" (p. 186).

Parte importante al tratar de la formación para docentes universitarios es la preparación frente a las TIC; en el contexto en estudio se encuentran la mayoría de problemas para su implementación y uso. Esta situación fue descrita por Marín Díaz y Romero López (2009) así:

> 1 La limitación en el acceso a las tecnologías. 2.La rapidez de los avances tecnológicos. 3.La ausencia de su efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las NNTT. 4.La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación. 5.La necesidad de una planificación efectiva desde la administración educativa respecto de la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación. (p. 98)

El artículo tiene varios años; no obstante, las limitaciones a las que se refería en aquella época, se presentan aún en la UCAT. Para muchos docentes y estudiantes existen barreras de acceso a la tecnología, su evolución no se detiene. La limitante del tercer aspecto, puede ser de forma relativa, existe receptividad frente a las nuevas tecnologías, de hecho, se habla de la diferencia entre los nativos y los migrantes digitales, la poca inversión en investigación se mantiene y la evidente necesidad de planificación para el uso de los cambios. A pesar de ello, los autores afirman que la

formación permanente es fundamental para evolucionar.

Las TIC están presentes día a día en las actividades cotidianas: laborales, educativas, culturales, comerciales, familiares. En el caso de la docencia sirve como medio para el desarrollo de la enseñanza. De allí que el docente universitario: …"sepa verlas, sentirlas y entenderlas como algo más que un frío recurso. Tienen que convertirlas en parte de su vida profesional para ello, los procesos de formación continua se convierten, quizás, en la herramienta clave" (Marín Díaz y Romero López, 2009, p. 99). Esa formación tiene que ser permanente, que se alcancen habilidades y sean utilizadas en el aula por parte de los alumnos para que lleguen a desarrollar otras capacidades.

En esa misma dirección Hernández *et al.* (2023) resaltan la repercusión de las competencias en TIC. Estas deberían estar en la formación inicial; no obstante, se trabaja con ellas durante la formación permanente o continua, tal como quedó demostrado durante la pandemia por SARS-CoV-2. De igual manera, evidencian la necesidad de actualización y preparación frente a las nuevas tecnologías. Invitan a la reflexión acerca del uso de las TIC, ya que, en la mayoría de los casos, docentes y alumnos, las emplean de forma empírica, sin capacitación y, en algunos casos, con resistencias a su uso.

Otro término resaltante para la investigación, son las prácticas. Porque, aunque se cuente con abundante formación, las prácticas del docente pueden no adaptarse a la realidad, como profesional o como miembro de una organización educativa. ¿Cuándo cambia la práctica educativa? Imbernón Muñoz (2020) deja claro, que esto sucederá solamente en el momento en que el docente desee hacerla variar. Hasta ahora se ha repetido innumerables veces, los términos profesor, formador, docente; a pesar de ello, no se ha concretado en qué consiste.

Plantea Tejada Fernández (2009) que el docente es: …"toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad-gestión, de la concepción o de la realización de la misma" (p. 1). A juicio de Jiménez Jiménez (1996), un docente: … "comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones" (p. 14). Plantea que no

dejará de serlo, a pesar de su formación inicial, su práctica profesional y el contexto que lo rodea.

Reconoce Imbernón Muñoz (2011), como los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral. La insuficiencia de una nueva concepción del profesor es la reflexión de González Tirado y González Maura (2007), la evolución en la formación profesional, incluso en la educación superior, invita a un pensamiento distinto, modifican el papel al estudiante: “El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje” (p. 1). Y categorizan al profesor universitario como guía:

> […] la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje. (González Tirado y González Maura, 2007, p. 2)

El concepto de competencia, es el tercer elemento que se suma a este apartado desde el trabajo de Pérez Gómez (2019), quien sostiene que son:

> […] sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan en la vida personal, social y profesional. (p. 8)

Las competencias se relacionan con el conocimiento, este es: …“la herramienta más potente para analizar, comprender, diseñar, desarrollar y evaluar los casos, problemas y proyectos que despiertan la curiosidad del aprendiz, en situaciones en las que no aparece obvia la solución, ni las peculiaridades del problema” (Pérez Gómez, 2019, p. 9). Se cuestiona acerca de ¿Qué son los docentes? Y para él, no son otra cosa que: …“aprendices permanentes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes …” (Pérez Gómez, 2019, p. 12). Se afirma la estrecha relación entre los conocimientos, las competencias y los docentes, especialmente en las funciones de los últimos, entre ellas las de tutor en la era digital.

En ese mismo sentido, Pérez Gómez (2019) continúa la reflexión: ¿Qué enseña el docente? Este solo podrá enseñar los contenidos y las actividades para las que sea

competente, lo ideal es que: …“los docentes enseñan a personas cómo educarse, cómo construirse como sujetos autónomos singulares, utilizando las mejores herramientas que ofrece el saber acumulado por la humanidad” (p. 12). Las competencias del docente universitario, son las que hay que examinar a los fines de la presente investigación, señala Zabalza (2003) que son: planificación, selección, preparación, trabajo con tecnología, metodología, comunicación, entre otras.

Dado el tema de este trabajo, es interesante reflexionar acerca de las competencias y de la realidad investigada. De manera que, al momento del análisis de los datos se verá cuáles están presentes en los docentes que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. No todos los entrevistados cuentan con formación docente inicial, por tanto, es posible que no exista una planificación, ni explicaciones, tampoco el uso de metodologías organizativas. Sin embargo, de los datos se puede adelantar, la existencia de docentes con algunas competencias bien marcadas, otras ligeramente presentes y algunas totalmente imperceptibles, por el contrario, se destaca su ausencia.

En síntesis, ser docente significa estar en constante formación permanente, que facilite ejercer su rol como mediador del aprendizaje, que conozca y utilice las Ciencias de la Educación como la Pedagogía y la Didáctica, que comprenda y domine los modelos, las estrategias y las herramientas para la enseñanza, que maneje las novedades de los canales de comunicación y de las TIC y por supuesto, para estar en contexto con la presente investigación, que esté actualizado con las nuevas tendencias y actividades para la enseñanza del Derecho Administrativo, todo esto con la finalidad de recuperar el interés de los estudiantes y el reconocimiento y respeto que merece una asignatura tan fundamental.

Fundamentos legales

El presente apartado sintetiza un conjunto de normas emanadas de distintos órganos, cada una de ellas, tienen por objetivo establecer parámetros de obligatorio cumplimiento para sus destinatarios. Se considera que existe una vinculación directa entre las mismas y el objeto de estudio, por tal motivo, se señala lo más resaltante de ellas a los efectos de esta investigación. Se indicarse que las normas, salvo la Constitución, no están organizadas de conformidad con su nivel jerárquico sino por

materia, así se comienza por la Constitución, siguen las normas sobre la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculadas con la investigación a saber: LU y su Reglamento Parcial, el Estatuto Orgánico de la UCAT, el Reglamento Orgánico de Estudios de Pre-Grado UCAT y los perfiles del docente y del estudiante Ucatense (2011-2012).

En segundo lugar, se agrupan las normas vinculadas con la regulación de la Administración Pública y sus funcionarios, entre ellas: la Ley Orgánica del Poder Ciudadano, Decreto con rango, valor y fuerza de Ley Orgánica de Administración Pública (LOAP, 2014). En materia de Derecho Administrativo existen muchas otras normas que no se consideraron en este apartado, las seleccionadas están directamente vinculadas con los valores y principios de los funcionarios del Estado, punto importante de este trabajo.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

El preámbulo de la CRBV (2009) enfatiza en los fines supremos del Estado asegurar el derecho a la educación, hecho ratificado por el Artículo 3, al declarar a la educación y al trabajo como: … “los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines”. Con mayor profundidad en el Capítulo VI, de los Derechos Culturales y Educativos, Artículo 102, el constituyentista sentó las bases para el ejercicio del derecho en estudio, su responsabilidad recae en el Estado, además es un servicio público, una herramienta de transformación social y destaca la promoción de la educación ciudadana. Seguidamente, el Artículo 103, caracteriza la educación como: …“integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades …” y la declara obligatoria.

En cuanto a quienes quieran se profesores tendrán la obligación del Artículo 104, necesitan contar con …“reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”, independientemente del contexto educativo. Este trabajo es sobre educación universitaria, el Artículo 105, faculta a la ley para condicionar el ejercicio de una profesión a un título y otras situaciones previamente establecidas en ella. Además, el Artículo 106, faculta previo cumplimiento de requisitos establecidos a desarrollar instituciones educativas privadas, como el caso de la UCAT, que cumplido los requisitos previstos.

El Artículo 107 obliga la educación ambiental, en todos los niveles educativos, esto incluye la universidad, hecho constatado en los contenidos programáticos de Derecho en la UCAT. El Estado reconoce a las Universidades como autónomas, permite la investigación, la organización y actualización de programas de investigación, docencia y extensión, a partir de lo establecido en el artículo 109, en el caso de la UCAT, hay que examinar lo revelado por la LU (1970) en cuanto a las universidades privadas.

El texto fundamental enumera los principios a seguir por la Administración Pública en su relación con los ciudadanos, en el Artículo 141: …"honestidad, participación, celeridad, eficacia, eficiencia, transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad en el ejercicio de la función pública, con sometimiento pleno a la ley y al derecho". Principios desarrollados de manera amplia en la legislación nacional, esa es la base, esto significa que a través de la ley pueden asignarse más, como consecuencia del principio de progresividad del Derecho y el cumplimiento de garantías.

Normas sobre la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

En esta sección acerca de bases teóricas, se pretenden expresar algunas breves ideas de algunas normas fundamentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal y como se indica en el subtítulo que precede, se quiere señalar que se mencionan las consideradas de mayor relevancia a los fines de la investigación y que en ningún momento, se ha querido hacer un análisis extenso de las mismas. Solo considerar los aspectos que se entrelazan con los datos suministrados por los informantes. Finalmente, es importante indicar la existencia de otras normas que regulan esta materia.

Ley de Universidades

La LU (1970) define a la universidad como: …"una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes"… Enfatiza: "Las Universidades son instituciones al servicio de la Nación"… y se le asigna la …"función Rectora en la educación, la cultura y la ciencia". Lo citado, se vincula directamente con la investigación, los actores del hecho educativo son parte fundamental del trabajo de campo y su lugar común es el recinto universitario. Se habla de enseñanza universitaria

y el Capítulo II, recalca su finalidad: “Artículo 145: […] estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad”. Se podrá mejorar la educación, a los ciudadanos y al país.

La ley indica la naturaleza jurídica de las universidades en el Artículo 8, este estudio se hace en una universidad privada y según la norma …“requieren para su funcionamiento la autorización del Estado, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 173, 174, 175 y 176 de la presente Ley”. Hecho que coincide con la realidad, tal como se evidencia en la descripción del contexto y según las normas propias de la UCAT. Entonces se reconocen por parte del Estado: “Artículo 17: Los grados títulos y certificados de competencia que otorguen y expidan las Universidades Privadas sólo producirán efectos legales al ser refrendados de conformidad con lo establecido en el Artículo 182 de la presente Ley”.

En el contexto del estudio se ha hecho referencia a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, desde donde se realizan funciones docentes e investigativas de la universidad conformidad con el Artículo 47.- …“Por su especial naturaleza a cada Facultad corresponde enseñar e investigar una rama particular de la Ciencia o de la Cultura, pero todas se integran en la unidad de la universidad”.

Asimismo la sección VIII, regula a las escuelas, en el caso de estudio, la escuela de Derecho, según el Artículo 68 …“Por su especial naturaleza a cada Escuela corresponde enseñar e investigar un grupo de Disciplinas fundamentales y afines dentro de una rama de Ciencia o de la Cultura”. Adicionalmente el Artículo 69 propone la composición de las escuelas en Departamentos y Cátedras, estructuras que, en la práctica, no están presentes en la UCAT. En la sección X, regula el tema del Personal Docente y de Investigación, los llamados por ley a enseñar, investigar y orientar, establece las formas de ingreso, requisitos y la categorización a saber: ordinarios, especiales, honorarios y jubilados.

En el Artículo 87, se describen a los miembros ordinarios: instructores, asistentes, agregados, asociados y titulares. Se aplicará de conformidad con la norma, un sistema de ascensos en escalafón, que considera credenciales, méritos, años de servicio y la presentación de trabajo original evaluado por un jurado. Los artículos del 90 al 110 desarrollan las categorías y el sistema jerárquico que representan. Los

últimos artículos se dedican a los docentes e investigadores libres, según las necesidades de la universidad.

El Artículo 116 define al segundo sujeto de la investigación, los alumnos: …"las personas que, después de haber cumplido los requisitos de admisión establecidos en la Ley y los Reglamentos, sigan los cursos para obtener los títulos o certificados que confiere la Universidad". Los clasifica en regulares: …"al estudiante debidamente inscrito en ella, y que cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno …" y no regulares, estos últimos serán según la ley, los que hayan aplazado diversas asignaturas o inscrito menos de las permitidas en un periodo y quienes hayan obtenido el título.

Se estipulan los requisitos de ingreso, condiciones para la inscripción, incluso el caso de carreras paralelas, los estudios de intercambio y vínculos con organizaciones estudiantiles, las obligaciones de los estudiantes, tanto durante su permanencia en la universidad, como ya egresados, a saber:

> Artículo 124.- Los alumnos están obligados a asistir puntualmente a las clases, trabajos prácticos y seminarios. Deben mantener un espíritu de disciplina en la Universidad y colaborar con sus autoridades para que todas las actividades se realicen normal y ordenadamente dentro del recinto universitario. Los alumnos deben tratar respetuosamente al personal universitario y a sus compañeros, cuidar los bienes materiales de la Universidad y ser guardianes y defensores activos del decoro y la dignidad que deben prevalecer como normas del espíritu universitario.

Los deberes transcritos parecen ser lógicos y mínimos para quienes cursan cualquier estudio, ir a las actividades, prepararlas, participar activamente, con la educación se busca el respeto, el cumplimiento de compromisos y trabajos, la cooperación y la solidaridad, incluso al estar fuera de la universidad caso de los profesionales, cuando la norma establece un compromiso de colaboración espiritual y material con la universidad de la que egresaron. Un punto relevante en este trabajo es la evaluación, las maneras de valorar el aprendizaje de los estudiantes, así es necesario considerar el: "Artículo 149.- El aprovechamiento y capacidad de los alumnos se evaluarán mediante exámenes y pruebas que se efectuarán durante el transcurso del período lectivo". Son de conformidad con el Artículo 150:

> […]medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación[…]

> Adicionalmente, indica la norma que se persigue: …más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso, al aprovechamiento que demuestre el alumno mediante la comprensión del saber recibido.

La cantidad de evaluaciones según la ley es un mínimo de dos parciales, tipifica las calificaciones: …"entre 0 y 20 (cero y veinte) puntos. Para ser aprobado se necesita un mínimo de 10 (diez) puntos", tales escalas aplican tanto para los exámenes parciales y finales, para presentar los últimos se requiere: …"tener un promedio mínimo de 10 (diez) puntos en los correspondientes exámenes parciales". En caso de no haber aprobado … "podrán presentar exámenes de reparación en las condiciones establecidas en esta Ley y los Reglamentos". Lo descrito aplica para las universidades privadas.

Es menester referirse por la naturaleza jurídica y los requisitos exigidos a las universidades privadas, al estatuto orgánico que las rige, el caso de la UCAT se explicará lo conducente en este apartado. En cuanto a la estructura del personal directivo, académica y del personal docente, es similar a las universidades nacionales. Algunas limitaciones para las universidades privadas son: en primer lugar, la labor de las facultades: "Artículo 180.- En las Universidades Privadas sólo podrán funcionar las Facultades que apruebe el Consejo Nacional de Universidades …" En segundo lugar, la necesidad del refrendado por parte del Ministerio de Educación para los títulos y certificados que expidan y, en tercer lugar, las inspecciones del Ejecutivo Nacional.

Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1967)

Ratifica a la universidad como: "Artículo 1. […] una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentes del hombre". Está norma está en concordancia con las normas de la UCAT. El reglamento llama a la orientación y formación del personal de la universidad para satisfacer y resolver conflictos nacionales a través de la investigación y extensión, sin descuidar la continuidad del hecho educativo. Necesariamente y de conformidad con la LU (1970), esto será posible desde las facultades y por ello, expresa que, su creación o modificación requerirá de la aprobación por parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Un tema tocado por el reglamento y vinculado con la investigación, es la

categorización de los estudiantes: los repitientes, son quienes tienen que cursar por segunda oportunidad más de dos materias, y quienes no aprueben la asignatura de arrastre. La norma se refiere en el mismo artículo 34 a las sanciones que podrán aplicarse a los estudiantes. El alumno regular será el estudiante: "Artículo 38: …debidamente inscrito en esa Institución, cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno conforme a la Ley y los Reglamentos y no tenga materia pendiente en la cual haya resultado aplazado".

Establece quienes no son alumnos regulares: los arrastrantes, los repitientes, y quienes, a pesar de aprobar sus materias, no tienen el título. Asimismo, se denominará egresado, el profesional que haya obtenido su título en esa Institución. Finalmente, la aplicación del reglamento se extiende a las universidades privadas, en lo que sea aplicable.

Estatuto Orgánico de la Universidad Católica del Táchira

Anteriormente, se mencionó la necesaria existencia de un Estatuto Orgánico como requisito para crear una universidad privada. La UCAT tiene el suyo, reformado en el año 2018 por los órganos competentes y publicado en la Gaceta Universitaria, órgano de difusión de las normas de carácter general en la UCAT. En el Título I trata la naturaleza y los fines de la universidad, desarrolla los preceptos para la existencia de la universidad, sus fines y objetivos, estudiados al hablar del contexto de la investigación, razón por la cual, no es necesario repetirlo en este apartado.

En un sentido diferente se presenta la organización de la universidad, a partir de lo establecido en la LU, previamente comentada. El Artículo 18, manifiesta que: "La Universidad Católica del Táchira realiza sus funciones de docencia, de investigación, de extensión y de postgrado a través de las estructuras académicas debidamente aprobadas por los órganos competentes" (p. 9).

Seguidamente reafirma que: …"la autoridad ordinaria de la Universidad Católica del Táchira reside en su Consejo Universitario, el cual ejercerá las funciones de gobierno por órgano del Rector, los Vicerrectores, del Secretario y demás órganos establecidos estatutariamente, conforme a sus respectivas atribuciones" (p. 9). Al mismo tiempo, el Capítulo VI, confirma lo planteado por la LU en cuanto a las Facultades, como encargados del ejercicio de las funciones docentes e investigativas y

en particular, el logro de los fines de la Universidad; también presenta su conformación e integrantes.

Según el Estatuto en el caso *sub examine*, el plan de estudios para la instrucción de los estudiantes es elaborado por la Escuela de Derecho, aprobado de manera provisional, en tanto propuesta por el Consejo de la Facultad y aprobado de manera definitiva por el Consejo Universitario. La norma que contiene el proceso reza: “Artículo 22. Son atribuciones del Consejo Universitario: […] 10. Conocer y aprobar los diseños curriculares y los diferentes planes de estudio de las carreras propuestas por los Consejos de Facultad, así como por el Decanato de Investigación y Postgrado”. En el caso de reforma por incorporación, modificación o exclusión de unidades curriculares, es competencia del Consejo Universitario a solicitud del Consejo de Facultad, aprobarla. Esa es la práctica institucional, fundamentada en el Artículo 24 LU (1970).

Dentro de las Facultades se encuentran los Decanos, con un ejercicio de tres años en sus funciones y con condiciones para ser designados similares a las de la LU (1970); el estatuto considera lo procedente a realizar en caso de cambio de autoridades o de faltas absolutas durante sus periodos. El tema de las Escuelas, permanece similar a la LU (1970); son el instrumento para las funciones docentes de cada Facultad. A ellas se les asigna el estudio o investigación de una disciplina, se les estructura por Departamentos y Cátedras. En ese sentido, el Estatuto declara:

> Artículo 58: …El Departamento estará constituido por una o más Cátedras que forman una unidad de una determinada disciplina. El Departamento coordinará el funcionamiento de. las diversas Cátedras que lo integran y podrá prestar sus servicios académicos a otras Facultades. La Cátedra es la unidad académica primordial integrada por uno o más profesores que tienen a su cargo la enseñanza o la investigación de una determinada asignatura.

Aunque en la normativa legal vigente, se encuentran las mencionadas unidades, en la práctica no se cuenta con ella, creadas expresamente; es decir, ni departamentos ni cátedras. Caso contrario las escuelas existen, entre ellas, la Escuela de Derecho y la asignatura Derecho Administrativo, dentro del Plan de Estudios de la carrera de Derecho, en donde se desarrolló esta investigación. Por otra parte, están los sujetos de la investigación, el Capítulo VII determina lo relativo al Personal Docente y de Investigación, en los siguientes términos:

Artículo 72. La Universidad Católica del Táchira, para el cumplimiento de su

> misión y fines, seleccionará profesionales que, además de disfrutar de un sólido prestigio basado en su valor científico, se acrediten por su capacidad didáctica, seriedad profesional, sanas costumbres, virtudes cívicas y por sus convicciones cristianas.

La norma transcrita previamente, describe las características que se buscan en el profesional que aspire ser docente de la UCAT, particularidades y rasgos que serán destacados con mayor detalle en el perfil del docente ucatense en este apartado. La importancia de los docentes es, que a ellos se les encomienda las labores de enseñanza e investigación, la formación integral de los estudiantes. El Estatuto prevé la manera de realizar los nombramientos de dichos profesionales:

> Artículo 73. Los miembros del personal Docente y de Investigación a propuesta del Consejo de la Facultad, serán nombrados por el Rector, oída la opinión del Consejo Universitario. Parágrafo Único: La Universidad Católica del Táchira, podrá en los casos que estime convenientes, establecer para la provisión de cargos los siguientes procedimientos: concurso de credenciales, concurso de oposición, concurso de conocimientos y aptitudes docentes, traslado de otra Universidad de reconocido prestigio, reincorporación, contrato, o cualquier otro método siempre que garantice el cumplimiento de lo dispuesto en el artículo siguiente. El régimen de los procedimientos señalados será fijado en el Reglamento respectivo.

Otras consideraciones acerca de los profesores según el Estatuto, son las conductas vinculadas con los principios y valores a saber: “Artículo 75. Al momento del nombramiento, todos los profesores deben ser informados de la identidad católica de la Institución y de sus implicaciones, y también de su responsabilidad de promover o, al menos, respetar tal identidad”… Adicionalmente, por ser una Universidad Católica, está expresamente establecida la obligación del respeto a la doctrina y la moral católica en su investigación y en su enseñanza. Finalmente, se suma un compromiso:

> Las autoridades competentes de la Universidad deberán, según lo exige el Canon 810 del Código de Derecho Canónico, velar por la rectitud de la doctrina y conducta correspondiente a los profesores, en caso de faltas tomarán las medidas previstas en este Estatuto (13) y los Reglamentos de la Universidad.

Así pues, se evidencia el cumplimiento de los postulados propuestos por la LU para los docentes y suma los propios de la identidad de la Universidad. A continuación, se muestra la clasificación utilizada para los docentes e investigadores:

> Artículo 76: …se clasificarán en las siguientes categorías: miembros Ordinarios, Especiales, Honorarios y Jubilados. Parágrafo Primero: Son miembros

> Ordinarios del personal Docente y de Investigación, los Instructores, los Profesores Asistentes, Profesores Agregados, Profesores Asociados y Profesores Titulares. Parágrafo Segundo: Son miembros Especiales del personal Docente y de Investigación, los Auxiliares docentes y de investigación; los Investigadores y Docentes libres y Profesionales contratados. Parágrafo Tercero: Son Profesores Honorarios aquellas personas que, por excepcionales méritos de sus labores científicas, profesionales, sean considerados merecedores de tal distinción por el Consejo Universitario. Los Profesores Honorarios no tendrán obligaciones investigación.

El segundo sujeto de la investigación se encuentra en el Capítulo VIII, los alumnos definidos como: "Artículo 78: los estudiantes que, después de haber cumplido los requisitos de admisión establecidos por la Universidad de acuerdo con las leyes y los reglamentos, se inscriban para cursar y aprobar los cursos"… Se clasifican a partir de lo recomendado en la LU en regulares, "Artículo 79. Se entiende por alumno regular de la Universidad el estudiante debidamente inscrito en ella, que cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno, conforme a la Ley"… Finalmente, presenta a quienes no serán alumnos regulares, sus derechos y deberes.

Reglamento Orgánico de Estudios de Pre-Grado de la Universidad Católica del Táchira

El objetivo de la presente norma de carácter sublegal es, según su primer artículo: …"regula las acciones académicas y administrativas entre la UCAT y sus estudiantes, desde que ingresan a la Institución hasta su egreso o retiro de la misma". Establece un glosario en el cual ilustra el significado de dos términos importantes para esta investigación. En el Articulo 2, numeral sexto: …"El estudiante, el alumno son términos que se utilizan para referenciar a los bachilleres que están formalmente inscritos en la Universidad". El numeral séptimo, fija el periodo de tiempo en el que ha de transcurrir el periodo escolar a saber:

> Lapso, curso, año lectivo, son expresiones que hacen referencia al año académico entendiendo a éste como el tiempo comprendido entre el primero de octubre y el treinta de septiembre del año siguiente, lapso dentro del cual se desarrollan todas las actividades académicas, docentes y administrativas comprendidas dentro de la programación aprobada en su oportunidad por el Consejo Universitario.
>
> Los términos mencionados han de ser inequívocos y no prestarse a confusión,

de ellos se desprenden las vinculaciones entre los actores de la investigación con el hecho educativo. En cuanto a los sistemas de estudio, el reglamento destaca que la UCAT busca:

> Artículo 3. La Universidad con el ciclo de estudios de pregrado busca formar personas humanas y profesionales sólidas, conscientes de los valores éticos que guían su vida y ejercicio profesional, abiertas a la trascendencia y motivadas al crecimiento en la dimensión espiritual de su existencia; y sensibles frente a los problemas contemporáneos de la humanidad y comprometidas como ciudadanos en la búsqueda del Bien Común; capaces de innovar y empeñadas en su formación permanente. Por consiguiente, ellos están inspirados en un definido espíritu de democracia, de justicia social, de solidaridad humana y abiertos a todas las corrientes del pensamiento universal y expuestos de una manera rigurosamente científica.

De tal manera que, esa formación humanista, va de la mano con lo establecido por la LU (1970), el Estatuto Orgánico y con los perfiles del docente y del estudiante, comentados en este apartado. Con ello se quiere caracterizar a los actores del hecho educativo y determinar competencias, valores y principios de los profesionales vinculados con la UCAT; resaltándose que, dicha formación, debe ser de manera integral. Ello, porque la pedagogía a emplearse en la Universidad tiene un determinado acento, cual es lo ignaciano. No se trata de la generación de una nueva corriente, es más bien el planteamiento de un cierto modo de obrar sobre la realidad educativa.

Así la pedagogía ignaciana puede entenderse como: …“aquella en la cual los conceptos de discernimiento, excelencia, comunidad, dimensión social en perspectiva de los pobres, crecimiento global de la persona, cobran centralidad” (Ocampo, 2003, p.2). Se trata, por tanto, de una reconfiguración de elementos existentes en diversas corrientes pedagógicas, con la singularidad de que, al convertirse en el centro de la reflexión, permiten orientar el quehacer docente, pues exigen de este no solo compromiso con la rigurosidad disciplinar, sino un conjunto de sensibilidades y actitudes con el propósito de avanzar en la formación de sus estudiantes. No es por tanto un tema solo de ciencia, sino de concreción contextual y desarrollo de una humanidad profunda en sus estudiantes.

Si de enseñar se habla existe un elemento que no se puede dejar de considerar y es la evaluación, ella debe cumplir los parámetros del ordenamiento jurídico vigente, y a través del reglamento en estudio, se determinan algunas precisiones adicionales

sobre las mismas.

> Artículo 9. La evaluación de los estudios de pregrado se hace mediante exámenes o pruebas que pueden ser escritos, orales o prácticos, los mismos pueden consistir en interrogatorios, trabajos de investigación, exposiciones y otras modalidades que permitan verificar la comprensión por parte de los alumnos de las enseñanzas recibidas en clase.

Para tener una educación con las características descritas se necesita conocer el Capítulo V, de la escolaridad, forma como los estudiantes realizarán su paso por la universidad, y a pesar de la flexibilización de la norma por la normativa aplicada durante la pandemia SARS-CoV-2. Ella es clara y declara la presencialidad de las clases y la obligatoriedad de la asistencia. Detalla el tema de los exámenes y sus modalidades, el fin de los reglamentos, es ampliar y detallar lo que haya podido quedar incompleto en la ley respectiva.

La UCAT define los exámenes en los siguientes términos: “Artículo 69. […] son actividades que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje. En la UCAT se realizan pruebas, para indagar el grado de conocimientos, destrezas y habilidades que tienen los alumnos sobre una materia en un determinado lapso”. Además, los concibe como: “Artículo 70[…] 1.- Medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes. 2.- Instrumentos auxiliares de evaluación para determinar el grado de comprensión y del saber del alumno en las diferentes actividades del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 12). Esa es la relevancia de las evaluaciones para la UCAT.

El texto en estudio hace otras consideraciones frente a la evaluación; por ejemplo, el cronograma a presentar por los profesores al inicio del periodo escolar; las condiciones para la aplicación de las pruebas, y los resultados de las mismas, denominado calificación que, según el reglamento en su “Artículo 74. […] escala de calificaciones comprendidas entre cero y veinte puntos. La nota mínima aprobatoria será de diez puntos de conformidad con lo establecido en la Ley”… (p. 12). La calificación definitiva, será producto del promedio de los parciales y del final o su diferido. En cambio, la calificación del examen de reparación será el resultado que en él se obtenga.

Se indican las acciones a seguir en caso de conductas inapropiadas durante las

evaluaciones, ejemplo: el retiro del estudiante del examen, la aplicación de sanciones disciplinarias. Plantea las medidas para las pruebas, las obligaciones en los finales, diferidos o reparaciones, efectuadas por los docentes. A fin de no dejar lagunas en este importante tema, desarrolla el Capítulo XII, de los exámenes parciales, desde lo establecido en la LU y en el Estatuto Orgánico de la UCAT, normas comentadas, estipula al menos dos exámenes parciales, y faculta la realización de otras evaluaciones en su horario habitual.

Es la Dirección de la Escuela junto con el Decano, quienes fijan las fechas de los exámenes parciales y lo publican. En caso de inasistencia a un parcial, el alumno podrá presentar un examen diferido, inmediatamente al terminar los últimos parciales, hecho que solo es posible una vez por materia, y será el profesor quien escoja la modalidad, con una duración mínima de noventa minutos en el caso de la prueba escrita. En caso de inasistencia del docente a la prueba, será suspendida, a menos que otro haya sido autorizado para su aplicación. La corrección de las pruebas y la entrega de las calificaciones será en un término no mayor de cinco días hábiles para el examen escrito y un día en el examen oral y cómo proceder en caso de que esto no suceda.

El Capítulo XIII hace consideraciones para los exámenes finales, diferidos y reparación, ellos serán ante un jurado de tres miembros, incluye al docente de la materia, seleccionados por el Consejo de la Facultad propuestos por la Dirección de cada Escuela, la norma muestra los modos de proceder en caso de inasistencia de los mismos. El examen, podrá ser escrito, oral o práctico y el contenido será fijado previamente, la duración de la prueba escrita será de dos horas, en el caso de interrogatorios no debe exceder de veinte minutos cada uno. Los argumentos para corrección y publicación de las calificaciones son las mismas de los exámenes parciales. La nota de las materias prácticas, será el promedio de las evaluaciones efectuadas en el período académico.

El estudiante tiene derecho a ser informado de sus aciertos, fallas, omisiones o debilidades en cualquiera de las evaluaciones, los jurados, deberán participar de la revisión de pruebas, previa solicitud en la Dirección de la Escuela, dentro de los tres días siguientes a la publicación de la calificación. Posteriormente, se fijará fecha y hora para su realización, en caso de inasistencia del estudiante se considera que renuncia a

su derecho, si la inasistencia es del docente, se fijará una nueva fecha. Al realizarse, se levanta un acta suscrita por los presentes. La norma complementa las figuras comentadas en este apartado.

Perfiles del Docente y del Estudiante Ucatense (2011-2012)

Un elemento relevante para la investigación es el perfil de los sujetos estudiados en ella, dicho documento establece su caracterización, con unos rasgos muy bien definidos por parte de la UCAT, para lograr sus fines, objetivos, misión y visión. De conformidad con ella, el perfil se entiende como un grupo de conductas y cualidades que la colectividad universitaria manifiesta y construye.

Perfil Docente (2011-2012).

Para alcanzar los fines y objetivos de la UCAT, sus docentes deben cumplir con cuatro características primordiales y que se subcategorizarán. La primera es el ser, con ella se busca la calidad humana. En consecuencia, el profesor es un profesional completo, con amor hacia su profesión, hecho que demuestra con sus dichos y hechos, que busca cultivar su ser, servicial, comprometido, de valores, principios, promotor del diálogo, del discernimiento y que guía la enseñanza y aprendizaje. La segunda característica es el conocer, cuenta con un alto nivel académico, por tanto, el profesor ucatense domina su área de conocimiento, se actualiza constantemente, está al día, crea pensamientos, está motivado a investigar, realiza estudios superiores y ascensos periódicos, y conoce la teoría del modelo pedagógico ignaciano.

La tercera característica es hacer, el docente ucatense es formador en virtud y letras al estilo pedagógico ignaciano, forma de modo integral al estudiante: en virtudes y letras, con valores éticos y morales, practicante de la pedagogía ignaciana, tal como se expresa en la UCAT, y que aplica estrategias para favorecer el aprendizaje del alumno y su formación integral de por vida. La cuarta característica es convivir, ser innovador y trabajar en equipo, demuestra su sentido de pertenencia, orienta sus labores en función de objetivos comunes, respeta la diversidad religiosa, la multiculturalidad y el pluralismo político y participa en actividades que evidencian su solidaridad.

Perfil del estudiante ucatense.

El perfil del estudiante ucatense se caracteriza por cuatro elementos, el primero, el ser, que desarrolla sus capacidades para lograr la formación humana integral, actúa a la luz de los valores del humanismo: amor, justicia, fe, paz y solidaridad, está al servicio, es conciliador, comprensivo, reconoce sus potencialidades y a los docentes como guía para enseñar, acompañar y aconsejar, se reconocen como agentes del cambio, con potencialidades y responsabilidad. La segunda característica es conocer, adquiere competencias que le permitan aprender para toda la vida. Adquiere conocimientos, habilidades y destrezas, para destacarse en el ámbito académico, laboral y personal, busca la calidad y la excelencia académica, investigativa y tecnológica.

La tercera característica es hacer, actuar con valores y competencias para ser sujeto activo de su propio desarrollo según el modelo pedagógico ignaciano, actúa de manera coherente, trabajará de manera individual y colectiva en proyectos sociales, actividades extra, organizaciones estudiantiles, es respetuoso, honesto, justo y comprensivo en las relaciones interpersonales. Finalmente, la cuarta característica, es la de convivir, aúpa la convivencia y brinda sus conocimientos al servicio de los demás. Contribuye con el orden social más humano y fraterno, es responsable del contexto histórico y social, buscar el bien común y la justicia social, practica la puntualidad, el respeto y el ordenamiento jurídico.

Sobre la regulación de la Administración Pública y sus funcionarios

La presencia de este grupo de normas con el cual se finaliza la sección de las bases legales, tiene como finalidad vincular las leyes que regulan a la Administración Pública con sus funcionarios y con los ciudadanos. Esto para que el lector tenga nociones de la importancia de la asignatura para la vida profesional de los funcionarios públicos y abogados en ejercicio. De igual modo, para establecer claras relaciones entre los valores y principios que se esperan de los precitados sujetos.

Ley Orgánica del Poder Ciudadano

Su carácter de orgánico significa que su aplicación es inmediatamente posterior a la de la Constitución Nacional. Tal como indica su denominación, está destinada a la

organización del Consejo Moral Republicano, integrado por el Defensor del Pueblo, el Fiscal General y el Contralor General, los dos primeros deben ser abogados, por tanto, han de haber estudiado al Derecho Administrativo. Adicionalmente, el mencionado Consejo entre otras funciones aplica procedimientos administrativos establecidos en dicha ley. Por ello, concretamente, se considera que algunos de sus artículos están vinculados directamente con la investigación, especialmente, por la ética pública y la moral administrativa, definidos en dicha ley como:

> […] se entenderá por ética pública el sometimiento de la actividad que desarrollan los servidores públicos, a los principios de honestidad, equidad, decoro, lealtad, vocación de servicio, disciplina, eficacia, responsabilidad, transparencia y pulcritud; y por moral administrativa, la obligación que tienen los funcionarios, empleados y obreros, de los organismos públicos, de actuar dando preeminencia a los intereses de Estado por encima de los intereses de naturaleza particular o de grupos dirigidos a la satisfacción de las necesidades colectivas.

Desde las definiciones anteriores, se pueden enumerar algunas competencias legales asignadas al Consejo Moral Republicano. De conformidad con el artículo 10 de la mencionada ley; por ejemplo, en el primer numeral, la prevención, investigación y sanción de las situaciones que atenten contra la ética pública y la moral administrativa. El segundo numeral, referido a la protección del patrimonio público. El cuarto numeral el fomento de la educación para la ciudadanía, el estudio de la Constitución, el amor a la patria, y la protección de los Derechos Humanos. El numeral quinto, se refiere a la promoción de la solidaridad, libertad, democracia, responsabilidad social y el trabajo, como valores y principios fundamentales.

En el numeral décimo tercero, están las advertencias por falta en sus obligaciones, y en siguiente, la imposición de sanciones establecidas por dicha ley. Finalmente, en el numeral décimo noveno, el decidir los procedimientos sancionatorios que le corresponden de conformidad con la ley. De igual manera, el Consejo Moral Republicano será competente de conformidad con el Artículo 11, para declarar faltas graves de los magistrados del Tribunal Supremo de Justicia: “1.- Cuando atenten, amenacen, o lesionen la ética pública y la moral administrativa establecida en la presente Ley”.

El título tercero regula los procedimientos derivados de la ley, inicia desde los

principios generales, verbigracia el Artículo 28: …“se regirán por los principios de gratuidad, accesibilidad, celeridad, informalidad, impulso de oficio, oralidad, discrecionalidad, eficacia y flexibilidad. No se requerirá la asistencia de abogado y, en todos los casos, se respetará la garantía del debido proceso” (p. 3). Añade, de conformidad con el Artículo 29, la posibilidad para cualquier persona de realizar solicitudes o denuncias.

Como consecuencia de los procedimientos, se podrán establecer sanciones en los términos del título quinto, Artículo 45, al verificar el atentado hacia la ética pública y la moral administrativa, por parte de funcionarios públicos que actúen en contra de …“los principios de honestidad, equidad, decoro, lealtad, vocación de servicio, disciplina, eficacia, responsabilidad, puntualidad y transparencia”. La ley detalla los principios enumerados, el primero la honestidad, se entiende que ella: “Artículo 45: …obliga a todo funcionario público […] a actuar con probidad y honradez, lo cual excluye cualquier comportamiento en desmedro del interés colectivo”.

El segundo principio, según el aspecto axiológico de la investigación es la equidad, con ella los funcionarios proceden: “Artículo 45: […] respecto de las personas que demanden o soliciten su servicio, sin ningún tipo de preferencias y sólo en razón del mérito, legalidad, motivaciones objetivas con base al principio constitucional de la no discriminación”. El decoro, supone que el funcionario tiene: […] la obligación de exteriorizarse en un lenguaje adecuado, y con respecto en la manera de conducirse durante el ejercicio de las funciones y tareas asignadas[…] La lealtad, implica la …“obligación de respetar el ejercicio legítimo de las funciones encomendadas a otras instituciones; de ponderar, en el ejercicio de las funciones propias, la totalidad de los intereses públicos implicados, y la fidelidad, constancia y solidaridad para con el ente en el cual presta sus servicios”…

Se puede observar, la referencia a la vocación de servicio, significa que los funcionarios …“están al servicio de las personas, y en su actuación darán preferencia a los requerimientos de la población y a la satisfacción de sus necesidades”… Además, la disciplina …“comporta la observancia y estricto cumplimiento al orden legal establecido por parte de los funcionarios públicos o funcionarias públicas”… Mientras que la eficacia, se refiere, al deber de los funcionarios para: …“dar cumplimiento óptimo

y en el menor tiempo posible a los objetivos y metas fijados en las normas, planes y compromiso de gestión, bajo la orientación de políticas y estrategias establecidas por los órganos del Poder Público Nacional"…

La responsabilidad está presente desde la Constitución Nacional y en el resto del ordenamiento jurídico y consiste en la: …"disposición y diligencia en el ejercicio de las competencias, funciones y tareas encomendadas, tomar la iniciativa de ofrecerse a realizarlas"… Así como la permanente disposición a rendir cuentas y a asumir las consecuencias de la conducta, sin excusas de ninguna naturaleza, cuando se requiera o juzgue obligante. En otro orden de ideas, la puntualidad, demanda que las tareas asignadas se cumplan de manera eficaz, y la transparencia, como exigencia del respeto a la verdad.

Si se habla de educar, en varios capítulos de la norma, se encuentran referencias a esta acción. En primer lugar, en el Artículo 16, al enumerar las atribuciones del presidente del Consejo Moral Republicano, el numeral sexto, establece … "los intercambios con instituciones públicas o privadas, educativas y de investigación, nacionales, internacionales o extranjeras, para la mejor divulgación y promoción de los valores, principios y derechos previstos en la Constitución" … Otra norma sobre la educación y promoción de los valores, es el Artículo 35, que sugiere como estrategia preventiva, el desarrollo y promoción de pedagogía para: …"conocimiento y estudio de la Constitución, al amor a la patria, a las virtudes transcendentales del Estado venezolano, como estado democrático y social de derecho y de justicia" …

Finalmente, el título V denominado de la educación y la promoción de los valores, en su Artículo 54, presenta la vinculación de los principios y valores mencionados con la educación universitaria y las demás instituciones educativas al momento de establecer …"programas pedagógicos e informativos para el conocimiento de los valores, virtudes y derechos ciudadanos, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela" … (p. 5)

Decreto con rango, valor y fuerza de Ley Orgánica de Administración Pública (LOAP, 2014)

La LOAP (2014) desde sus disposiciones generales, ratifica que su finalidad es

determinar los principios para el funcionamiento de la Administración Pública; es decir, esta norma viene a desarrollar el piso de principios establecidos en la Constitución Nacional, amplia su contenido. De tal manera que, con ellos se puedan vincular de mejor manera los ciudadanos y la Administración Pública, esta última se encuentra presente en los diferentes niveles políticos territoriales y las inclusiones que en el artículo segundo menciona el decreto.

El Principio de legalidad es uno de los garantes del Estado de Derecho, se encuentra en el Artículo 4, es a partir de la CRBV que se asignan las competencias de la Administración Pública, y solamente, lo que se atribuya de manera expresa, será lo que pueda realizar. Se destaca el Principio de la Administración Pública al servicio de las personas, significa, que el Estado busca satisfacer las necesidades de los ciudadanos, resalta las de carácter social y asegurarles sus derechos. El Artículo 6, enumera las garantías que debe ofrecer la Administración Pública a las personas y los derechos de ellas frente a la mencionada Administración.

La responsabilidad y sus modalidades son fruto de la garantía que la CRBV (2009) otorga a los ciudadanos y la obligación para los funcionarios de cumplirla y hacer que sea cumplida, como norma suprema del ordenamiento jurídico. Una garantía adicional, es el derecho de petición de los ciudadanos frente a la Administración. Seguidamente, el decreto presenta los principios que han de regir la actividad de la Administración Pública en los siguientes términos:

> Artículo 10. La actividad de la Administración Pública se desarrollará con base en los principios de economía, celeridad, simplicidad, rendición de cuentas, eficacia, eficiencia, proporcionalidad, oportunidad, objetividad, imparcialidad, participación, honestidad, accesibilidad, uniformidad, modernidad, transparencia, buena fe, paralelismo de la forma y responsabilidad en el ejercicio de la misma, con sometimiento pleno a la ley y al derecho, y con supresión de las formalidades no esenciales.
>
> La simplificación de los trámites administrativos, así como la supresión de los que fueren innecesarios será tarea permanente de los órganos y entes de la Administración Pública, de conformidad con los principios y normas que establezca la ley correspondiente.

La anterior enumeración de principios, muestra dos características, la primera, la ampliación de principios expresados en el texto fundamental, y la segunda, su síntesis. A continuación, el decreto ley, incluye el uso de las TIC, la necesaria publicidad de los

actos administrativos, la ampliación de la responsabilidad de la Administración Pública hasta el tema patrimonial por los daños que sufran las personas cuando sea por el funcionamiento del Estado, los principios de rendición de cuentas, el de responsabilidad fiscal y el de control de gestión. El principio de eficacia, para cumplir eficazmente los planes establecidos desde la planificación central o al funcionario que le corresponda en los distintos niveles político territoriales.

Seguidamente ha de destacarse, el principio de eficiencia en la asignación y utilización de los recursos públicos. El Artículo 20, habla del uso de los recursos públicos será de acuerdo con las metas y objetivos, esta norma aplica para los recursos humanos, materiales y financieros, todo ello ratificado con el principio de suficiencia, racionalidad y adecuación de los medios a los fines institucionales.

Un asunto importante a efectos prácticos, es comprender e identificar las estructuras organizativas de la Administración Pública en los niveles político territoriales, para ello se establece el principio de simplicidad, transparencia y cercanía organizativa a las personas. Probablemente, el principio de coordinación, permita el desarrollo de actividades comunes por múltiples sujetos para alcanzar los fines del Estado. A su vez, el principio de cooperación, vincula a la Administración Pública con los demás Poderes Públicos, para cumplir los fines del Estado. Posteriormente, se encuentra el principio de lealtad institucional para los órganos y entes de la Administración Pública.

Uno de los principios rectores en un Estado de Derecho, es el de competencia, solo a partir de la misma se podrán realizar actuaciones o deberán abstenerse de ejecutarlas en nombre y representación de la Administración Pública, tal como revela la CRBV (2009) y el decreto *in comento* en el Artículo 26 de la siguiente manera:

> Toda competencia atribuida a los órganos y entes de la Administración Pública será de obligatorio cumplimiento y ejercida bajo las condiciones, límites y procedimientos establecidos; será irrenunciable, indelegable, improrrogable y no podrá ser relajada por convención alguna, salvo los casos expresamente previstos en las leyes y demás actos normativos.

El principio permite realizar, hacer, dar, a su vez, cuenta con abstenciones y nulidades en los casos de incompetencias y abstenciones. La competencia suele estar acompañada del principio de jerarquía, esto de conformidad con el Artículo 28, la

distribución vertical de atribuciones, lo que quiere decir que, los de menor jerarquía son dirigidos, supervisados, evaluados y controlados por sus superiores dentro de la Administración Pública. En un sentido similar, por lo del control y supervisión están los principios de descentralización funcional y territorial, asimismo, la desconcentración funcional y territorial.

Los fundamentos legales presentados fueron considerados en dos grandes bloques, el primero, la normativa vinculada específicamente con la educación, a partir de la norma suprema, la Constitución, allí se busca revisar la composición y caracterización de los conceptos relacionados con la investigación y su réplica o regulación en la normativa propia del contexto. El segundo, lo concerniente con normas que presentan principios, derechos y garantías para la relación entre la Administración Pública y los ciudadanos, tales normas son relevantes para este estudio por cuanto presentan vinculación con el aspecto axiológico y con el trabajo diario de los funcionarios públicos, estos últimos serán reemplazados en la oportunidad que corresponda por los estudiantes, futuros profesionales del derecho.

CAPÍTULO III

Lo metodal

Con el fin de tener éxito en la realización de una investigación, requiere el investigador de apoyarse en una estrategia metodológica pertinente, que le permita recoger y analizar los datos en torno al problema planteado. En el presente capítulo, se presenta la fundamentación epistemológica y ontológica del estudio, así como un recorrido metodológico con base en los objetivos del estudio, el procesamiento de la información y su revisión bajo criterios de rigor científico.

Fundamentación onto-epistemológica de la investigación

Dicho con palabras de Kuhn (1975), se precisa percibir a qué se refiere el concepto de paradigma, que puede a estos efectos entenderse como:

> […] una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación. (p. 120)

El paradigma en realidad resulta de las creencias, valores, normas y patrones que son aceptados y compartidos por una comunidad científica, vinculadas con la interpretación del entorno y que sirven de guía para construir un trabajo de investigación científica. Ello a los fines de que este último obre como generador de nuevos conocimientos y propulsor de soluciones a problemáticas reales, tal como Kuhn expone en el campo de la investigación social; especialmente cuando se acepta que el desarrollo de la ciencia transita por cambios de un paradigma a otro. Adicionalmente, ha de presentarse la definición de paradigma según Ritzer (1993):

> Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona, los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles. (p. 598)

Así pues, el paradigma interpretativo, desde la óptica de Latorre *et al.* (2005), es aplicable en la presente investigación. Esto es particularmente cierto en el campo de las ciencias sociales, concretamente en el área educativa, por este se: “Enfatiza la

comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación" (p. 42). Y eso es lo que se pretende, comprender e interpretar la enseñanza del Derecho desde la perspectiva de los profesores y estudiantes de los cursos de Derecho Administrativo de la UCAT.

Por consiguiente, se trata este de un estudio de naturaleza cualitativa, basado en el paradigma interpretativo según los precitados autores, al tener como objeto de estudio la enseñanza universitaria de una ciencia social en una asignatura y casa de estudios superior específica. La investigación se asocia a dicho paradigma y que ha de complementarse bajo la perspectiva ontológica del ser, desde el punto de vista subjetivo, complejo y múltiple. Se observa la realidad desde las visiones de los protagonistas, sus conciencias y su interior, tal y como se desprende de los objetivos específicos, los docentes y los estudiantes del Derecho Administrativo de la UCAT.

Por su parte, el supuesto ontológico permite concebir la realidad desde el punto de vista subjetivo y múltiple, referido al ser en general. Se trata de comprender el objeto de estudio desde las perspectivas de sus protagonistas, esto es fundamental para la investigación. Desde el punto de vista de Borda *et al.* (2017), se conecta con la naturaleza de la realidad, y junto con otras hipótesis se convertirán en el …"andamiaje que sustentará el desarrollo de la investigación" (p. 12).

El fenómeno en estudio puede definirse a partir de pares categoriales. Por ejemplo, una naturaleza compleja, que caracteriza las acciones y reacciones del ser humano estudiado; específicamente, indagar y analizar las concepciones de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT y caracterizarla, lo cual es complicado por la naturaleza humana. Esto, porque los participantes pueden tener diversas concepciones de la enseñanza, debido a sus experiencias de vida. Por otra parte, se categoriza como concreto, ya que cuenta con una ubicación determinada y unos actores determinados.

Por tanto, este estudio es cualitativo e interpretativo. Esto al pretender la comprensión de la enseñanza del Derecho Administrativo desde la mirada de los docentes y estudiantes. Se busca comprender su significado, implica profundizar en el

sentido que otorgan los propios actores. En este caso concreto, desde las opiniones de los profesores de la UCAT e independientemente del entorno exterior, el conocimiento será producto del análisis de conciencia subjetiva. Por consiguiente, en este enfoque el conocimiento es un acto de comprensión de una realidad.

Método de la investigación

Una vez determinado el enfoque o paradigma que engloba el trabajo a realizar, se desprende de allí su método. En lo concreto, se optó por el fenomenológico, tal como revela Leal (2005); puesto que se persigue analizar el fenómeno a partir del sujeto, indagar su esencia en la conciencia hasta hallar el significado del fenómeno, como si sucediera por vez primera. Declara al respecto: “Las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias de la gente, se interesan por la forma en que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo” (Leal, 2005, p. 108). De tal manera que, el método fenomenológico demanda al investigador comprender la realidad del fenómeno estudiado, desde la experiencia de los informantes.

Desde el punto de vista de Van Manen (2003): “La fenomenología reivindica su carácter científico en un sentido amplio, puesto que estudia de modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo su objeto de estudio” (p. 29). A su vez, propone que la fenomenología hermenéutica se desarrolla por medio de caminos, entendidos como conocimientos que se pueden utilizar como base metodológica; es por ello que busca estudiar los significados de los fenómenos, como en este caso concreto que se vincula con el campo educativo. En este sentido, agrega:

> El fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado. Con este fin, la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas. Nos hace reflexivamente conscientes de lo consecuente en lo inconsecuente, de lo significativo en lo que se da por sabido. (Van Manen, 2003, p .26)

De manera general, se entiende a la fenomenología como descripción en detalle, reflexión sobre las experiencias vividas. En este caso, se busca describir las

acciones y experiencia de la enseñanza del Derecho Administrativo y como se exterioriza en sus actores, para llegar a la intencionalidad de esta. Por su parte, sugiere Bautista (2011), que este método es apropiado para la investigación de las ciencias sociales, como lo es el presente caso, puesto que busca:

> Comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas, y articular las similitudes y las diferencias en los significados, compromisos, prácticas, habilidades y experiencias de los seres humanos. La Fenomenología pretende entender lo que significa ser una persona y cómo el mundo es inteligible para los seres humanos. (p. 53)

Con el uso de la fenomenología, se busca dar sentido a los hechos estudiados a partir del discurso de los sujetos que los viven. Por ello, necesita la capacidad de identificar las estructuras que reconocen ¿hacia qué objeto apunta la mente en cada momento? Desde el análisis de fuentes interdisciplinarias, se tiene como premisa lo señalado por Martínez (2006): “La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 137). De lo antes expuesto, se estima que esta investigación impulse el crecimiento del conocimiento en la enseñanza del Derecho Administrativo.

En todo caso, explica Fuster (2019), que el método que une a la fenomenología y la hermenéutica pretende describir e interpretar como ya se ha señalado las experiencias vividas, reconocer en este caso concreto los significados del tema a investigar; que las vivencias, relatos e historias aportadas por los entrevistados permitan alcanzar …“la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla” (p. 203). De tal manera que, la fenomenología expone la conciencia, la subjetividad humana como fundamento de todo conocimiento científico. Agrega que, la fenomenología entendida como un método, permite aproximarse al conocimiento y facilita el uso por parte de las ciencias sociales.

Esta investigación concerniente con la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, evidentemente se encuentra vinculada con una ciencia social. De tal manera que, la postura de Van Manen (2003) en cuanto a las experiencias recogidas con la fenomenología hermenéutica y expresadas en descripciones, son acordes con el objeto de estudio. Ello, porque la fenomenología se vincula con la realidad educativa, describe la experiencia de los participantes en la investigación y es afín con el objeto de este

estudio: cómo experimentan la enseñanza del Derecho Administrativo, los estudiantes y profesores de la carrera en la UCAT.

Es así como Fuster (2019), plantea que la fenomenología hermenéutica, como método de investigación, es coherente para la educación porque pretende describir e interpretar estructuras fundamentales de las experiencias con valor pedagógico; lo que no es posible con otros métodos. Postula:

> La fenomenología en la educación se ajusta a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa, así como en el entendimiento del significado y sentido de estas. En este método, se patrocinan procedimientos y técnicas específicas para la recopilación de información, tratamiento e interpretación de las mismas. (Fuster, 2019, p. 207)

La fenomenología hermenéutica, se apoya en diversas labores empíricas para lograr recopilar experiencias y de allí poder describir significados, como postula Van Manen, se puede lograr la descripción de experiencias personales. En este caso, con la entrevista en profundidad, se quiere recopilar información del objeto de estudio, con base en interpretaciones y significados de lo vivido.

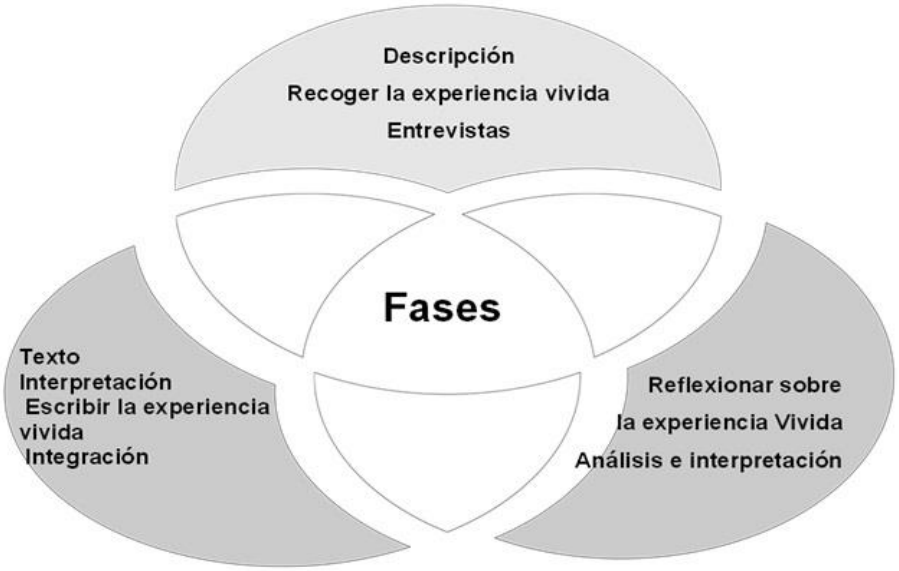
En cuanto a la fenomenología hermenéutica, desde la óptica de Van Manen (2003), Ayala Carabajo (2008) expresa que se cuenta con dos impulsos metodológicos. El primero, la reducción, como la reflexión capta la experiencia; fase inspirada en el método de la reducción de Husserl. El segundo, la *vocatio*, como cúmulo de estrategias de escritura del investigador con el fin de revelar la importancia del fenómeno estudiado por medio de un texto fenomenológico.

En otras palabras, la fenomenología hermenéutica se caracteriza por tres fases, tal como se muestra en la figura 1: la primera: recoger la experiencia vivida; la segunda, reflexionar acerca de la experiencia vivida y, la última, escribir acerca de la experiencia vivida. En cuanto a la primera fase, debe destacarse su amplitud por la diversidad de fuentes con que se cuenta para la recolección, Ayala Carabajo (2008) destaca que: “En efecto, lo que se aspira es que las descripciones obtenidas estén libres de interpretaciones causales, explicaciones teóricas, detalles circunstanciales poco relevantes y valoraciones subjetivas” (p. 416). En esta investigación se utilizó la entrevista, sus resultados se grabaron y procesaron, para iniciar así el trabajo de análisis.

La segunda fase es la reflexión acerca de la experiencia vivida, esto es reflexionar meditar, pensar con atención sobre el tema de la investigación y en la información recolectada, para pasar por los niveles que menciona Ayala Carabajo (2008), tales como la reflexión macro-temática y micro-temática y las reducciones eidéticas y heurísticas, trabajo que se considera realizado en la presente investigación. Lo dicho, permitió llegar a la tercera fase y escribir acerca de la experiencia vivida, que se explicita en la redacción del texto fenomenológico, como lo es este que se está leyendo y que sea capaz, como dice Ayala Carabajo (2008), …"de expresar al mismo tiempo, significado de tipo cognitivo o expositivo y significado no cognitivo" (p. 420). Con el texto fenomenológico según la teoría se describe, analiza y reflexiona el significado de lo escrito para impactar en el lector.

Figura 1

Fases de la Investigación del método fenomenológico.



Nota. La figura 1 muestra gráficamente las fases del método fenomenológico.
Fuente: Van Manen, (2003).

Después de todo, tal como se señaló al inicio de la investigación, con la misma se busca impactar en la realidad de la Enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, y, con ello, beneficiar a determinados sujetos ya descritos en su debido momento, para que la teoría aquí generada, no solo quede en el papel, sino que pueda materializarse en la realidad, para producir reflexiones conducentes a cambios. En

resumen, el análisis fenomenológico, brota de las aproximaciones del discurso de los participantes, destaca las unidades de significado para comprender el fenómeno, mediante una transformación mental compleja con la intención de engendrar conocimiento a partir de la reducción, la redacción y la interpretación, para crear un texto fenomenológico. En la figura 1 se muestran estas fases.

En resumen. este estudio se fundamenta en la fenomenología, a partir de la realidad educativa, describe la experiencia de los participantes para reflexionar y mejorar las prácticas pedagógicas, desde la comprensión de la experiencia humana de quienes enseñan y aprender Derecho Administrativo. (Van Manen, 2003)

Contexto de investigación

La investigación tiene como contexto a la Escuela de Derecho de la Universidad Católica del Táchira, perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, ubicada en la calle 14 con carrera 14, sector San Carlos, Municipio San Cristóbal del Estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela. Es una institución de educación universitaria de la Iglesia Católica Universal, perteneciente a la Diócesis de San Cristóbal, confiada a la Compañía de Jesús, para que oriente la obra y guie sus pasos bajo la inspiración cristiana, con el acento propio de los hijos espirituales de San Ignacio de Loyola. Su nacimiento se remonta a la creación de la Extensión Táchira de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas.

Se funda a partir del acuerdo del Consejo Nacional de Universidades, el 29 de junio de 1962, sin embargo, es en septiembre del mismo año, cuando inicia sus funciones. Posteriormente, recibe su configuración propia y subsiguiente autonomía, en virtud del Decreto Presidencial No. 1567 de fecha 26 de julio de 1982, publicado en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela número 32.524. De esa manera adquirió independencia funcional, administrativa y financiera, tras 20 años de sujeción fecunda a la UCAB, situada en la capital de la República. Desde allí, será conocida como la Universidad Católica del Táchira.

En esa dirección, años más tarde, luego de diversos trámites de naturaleza jurídico-eclesiástica, fue erigida canónicamente por la Santa Sede como Universidad Católica, con los derechos y las obligaciones propios de su nuevo estatus. Este acto quedó inscrito como decreto, bajo el N° 775/1998 emitido por la Congregación para la

Educación Católica, en fecha 16 de abril de 2012. Con autonomía y fiel a su identidad, la UCAT buscó consolidar un proyecto propio de universidad de frontera: las político-territoriales y las humanas.

Su misión, visión y objetivos, se encuentran englobados en un concepto vinculado con una comunidad con intereses espirituales comunes para: …"hallar la verdad, transmitiendo un sentido de la vida fundado en el valor trascendente de la persona, con un decidido espíritu de diálogo, pluralismo, democracia, justicia social y solidaridad humana" (p. 7). De manera adicional por su ubicación geográfica se desempeña para fortalecer la cultura de la paz y la integración de los pueblos. En todo caso, cuenta con una importante vinculación a la Diócesis de San Cristóbal y a la Iglesia Católica Universal.

Los valores que se ejercitan y pretenden con la formación son: la verdad, la pluralidad, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, la gratitud, la sobriedad, la compenetración con la región, la paz, la justicia social, el diálogo y el compromiso para la construcción de una sociedad democrática. Para esto último, es imprescindible la vinculación con el Estado venezolano, y para ello, se ha de destacar la importancia del estudio de la enseñanza del Derecho Administrativo y su presencia, desde el inicio hasta el último año de los estudios universitarios. En el primer año, se estudia al Derecho Público y la Introducción al Derecho, materias orientadoras en este campo.

Ahora bien, durante la carrera, el estudiante conocerá y dominará los procedimientos administrativos que permiten llegar a los actos administrativos: sus formas de producción, causas, fases, requisitos de validez, resultados y los recursos administrativos que pueden intentarse contra él. Igualmente, estudiarán los procesos jurisdiccionales, tanto en teoría como en práctica, hasta finalizar con procedimientos administrativos especiales. Es el caso de las actuaciones desde las ópticas del Derecho Tributario y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que, aunque en sus denominaciones no llevan la palabra administrativo, son efectivo desarrollo de este.

En el segundo año se estudia, amplia y suficientemente, varias de las vertientes que conforman al Derecho Público. Es el caso del Derecho Constitucional, que tiene por objeto el estudio de la Constitución: su origen, formación, sus modos de

modificación, sus partes: la dogmática, referida a los Derechos de los particulares y sus garantías y, la orgánica: dedicada a la organización del Estado. De igual forma, en las universidades venezolanas se estudia al Derecho Administrativo en su parte general, dedicada al conocimiento de la Administración Pública: su organización, atribuciones, competencias, modos de elección o designación de los funcionarios públicos, normas aplicables, entre otros aspectos.

Posteriormente en el tercer año de estudios universitarios, el estudiante, aprenderá los Procedimientos Administrativos, que permiten llegar a los actos Administrativos. Allí se revisará lo concerniente a sus formas de producción, causas, fases procedimentales, consecuencias, requisitos de validez, y los recursos administrativos y jurisdiccionales que pueden intentarse contra los actos. Estos últimos, los procesos jurisdiccionales, tienen una materia completa para ellos en el cuarto año; cuando paralelamente, realizan prácticas administrativas. Para el último año, estudian Procedimientos Administrativos, desde las ya aludidas ópticas del Derecho Tributario y de las TIC.

Cabe resaltar que, a las dos grandes ramas del Derecho mencionadas, el Derecho Público y el Derecho Privado, diversos autores añaden una tercera denominada social. Se trata de una rama del Derecho de naturaleza mixta, en el que se integran normas con origen en el Derecho Privado que, sin embargo, tienen su realización en ámbitos muy relevantes del espectro social (niños, niñas y adolescentes; trabajo, agrario, entre otros). Por ello, tales regulaciones, adquieren una mayor importancia en el mundo jurídico. Esto ha reclamado su consideración como de orden público positivo o negativo, según los casos, indudable impacto del Derecho Público en aquellas; así como el surgimiento de figuras dotadas de una singular caracterización. Esta novel rama, con toda la relevancia que tiene, no demandará mayor espacio en el presente trabajo.

De las consideraciones realizadas hasta ahora existe una secuencia de contenidos, que deben ser estudiados, comprendidos por el estudiante en orden; de lo más simple a lo más complejo, de lo general a lo particular. Si esta cadena no se desarrolla, se presentarán mayores dificultades para alcanzar el entendimiento de los más avanzados; no obstante, esto no significa que no se pueda saber, solo se

necesitará más empeño en ello. De manera que, la enseñanza del Derecho Administrativo, exige al profesor, diseñar y llevar a cabo situaciones que motiven e interesen al futuro abogado.

Informantes de la investigación

La elección de la muestra en la presente investigación respondió a criterios, tales como: rasgos individuales y actividades comunes; esto es lo que se conoce según Martínez Miguélez (2006) como …"muestra intencional o basada en criterios" (p. 85). De esta manera, se buscó abarcar la mayor información desde la óptica de los sujetos entrevistados como representantes de un grupo determinado.

Con base en los objetivos del estudio, los informantes fueron seleccionados en dos grupos: el primero, cuatro docentes de Derecho Administrativo, a quienes se les entrevistó presencialmente, previa selección de lugar y fecha de mutuo acuerdo; con todo, se utilizó la herramienta zoom para dejar registro de las entrevistas y proceder a su transcripción, digitalización, revisión y lecturas reiteradas. El segundo, un grupo de seis estudiantes de la misma asignatura, de diferentes años y profesores, a quienes se les realizó entrevistas en profundidad como técnica cualitativa, previo acuerdo de fecha y hora para la realización de la entrevista personal y con grabación de audio con uso del teléfono celular; lo que permitió conservar las grabaciones en formato digital y examinarlas tantas veces como fue necesario.

Todos los entrevistados pertenecen a la mencionada institución de educación superior, fueron seleccionados con base a una muestra intencional con relevancia a la profundidad frente la extensión y basada en criterios determinados. Tal como explica Martínez Miguélez (2006):

> […] la muestra intencional, donde se prioriza la profundidad sobre la extensión, y la muestra se reduce en su amplitud numérica. Sin embargo, conviene escogerla de forma que estén representadas de la mejor manera posible las variables de sexo, edad, nivel socioeconómico, profesión, etc., según el caso, ya que su información puede ser diferente y hasta contrastante. (p. 83)

En el mismo orden y dirección, se constata que existen varios criterios para seleccionar una muestra intencional. Por tanto, para el caso, se deben personificar a los subgrupos naturales que representen mayores ventajas, que sea comprensiva, y, tal como postula Martínez Miguélez (2006) … "que haga énfasis en los casos más

representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes claves" … (p. 86). Adicionalmente, hay que agregar según Valles (2003), la clasificación de los entrevistados en: … "claves, especiales y representativos" (p. 212). Las dos primeras categorías serán ocupadas por los docentes y, la última, por los estudiantes. En la tabla 1, se muestran los informantes clave que forman parte de este estudio y los criterios de selección.

En cuanto a los estudiantes, se utilizaron como informantes a 6 estudiantes de Derecho Administrativo según la nomenclatura del pensum de estudios: I, II y III, se entiende por ellos: general, especial y procedimental. Adicionalmente, se revisó el criterio de su rendimiento académico en la materia según las calificaciones de la siguiente forma: dos de excelente rendimiento, dos de rendimiento regular y dos reprobados o de bajo rendimiento, criterios presentados en la Tabla 2.

Tabla 1
Informantes clave. Criterios de selección docentes

Informante	Criterios
4 docentes	1. Abogado con más de 5 años de experiencia. 2. Estudios de cuarto nivel en área afín con el Derecho Administrativo o Derecho Público. 3. Docente universitario desde hace 5 años 4.Experiencia laboral en áreas relacionadas con el Derecho Administrativo o con el Derecho Público

Nota. La tabla 1 muestra a manera de resumen los criterios que fueron utilizados para elegir los docentes que fueron entrevistados en el presente trabajo.
Fuente: Elaboración propia de la autora

Tabla 2
Informantes clave. Criterios de selección estudiantes

Estudiantes	Criterios
6 estudiantes	1. Estudiantes regulares (no repitientes, ni con arrastre). 2. De diferentes años de la carrera, para usar las diversas variantes de la asignatura descritas en el contexto. 3.Rendimiento académico, según escala: excelente, regular, bajo.

Nota. La tabla 2 muestra a manera de resumen los criterios que fueron utilizados para elegir los estudiantes que fueron entrevistados en el presente trabajo.
Fuente: Elaboración propia de la investigadora.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para dar respuestas a las interrogantes trazadas y en correspondencia con el problema, los objetivos y el diseño de la investigación, es preponderante hacer alusión a las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Manifiesta Martínez Miguélez (2006): "Los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, se centran alrededor de la entrevista" … (p. 87). Se aplicó la entrevista como técnica para obtener información de docentes y estudiantes, fue un encuentro verbal, interactivo y evidentemente personal; se buscó la experiencia cotidiana y la descripción de sus experiencias desde un lenguaje simple. Martínez Miguélez (2006) declara: "La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica" (p. 93).

La entrevista, según Denzin (1991), se define como: …"un encuentro en el cual el entrevistado intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas" (p. 122). Por esto, con el propósito de obtener datos de interés cercanos a la enseñanza del Derecho Administrativo, se utilizó la entrevista; al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996) expresan lo siguiente:

> La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. (p. 167)

En tal sentido, se realizaron las entrevistas a los informantes seleccionados para descubrir percepciones, creencias, opiniones de los profesores y estudiantes relativos a la enseñanza del Derecho Administrativo. De especial interés, en orden a su realización, resultaron los temas de especificidad, mundo de vida, significado descriptivo, situaciones personales y experiencias positivas de los informantes; orientadas por un guion de entrevista revisado y valorado por 2 expertos, que hicieron recomendaciones del contenido y pertinencia de las preguntas según los objetivos del estudio (ver anexo 2).

En criterio de Leal (2005), la entrevista en profundidad o abierta tiene por objetivo determinar lo más importante y de mayor significado para los entrevistados, en

relación a lo que se les interroga. El entrevistador puede mantener diálogos, buscar la repetición; con esta técnica se observará si hay una verdadera confianza entre las partes. Existe una amplia variedad de entrevistas como instrumentos para la obtención de datos; en el presente caso, la entrevista se basó en un guion de temas y preguntas, para tener presente los temas orientadores de la conversación, la cual según Valles (2003) es una interacción personal, una conversación con tópicos vinculados con la enseñanza del Derecho Administrativo.

Previo a la realización de las entrevistas, siguiendo a Bernal (2006) se procuró seguir tres fases a saber: la primera, de preparación de la entrevista, donde se elaboró el guion de entrevista, que fue revisado por expertos quienes emitieron su opinión sobre éste; asimismo, se contactaron los entrevistados. La segunda, es la fase de realización de la entrevista, culminada la fase uno se hicieron las entrevistas, se explicó al entrevistado, sus objetivos, metodología y el uso de los datos obtenidos. La tercera, consiste en mostrar a los informantes el protocolo de la entrevista, para que confirmen que se trata de sus opiniones en relación con la temática, se agradece a los participantes y se procesa la información.

De similar manera, es necesario resaltar la importancia del guion de entrevista. a partir de él se determinaron los aspectos resaltantes del estudio y los parámetros de selección de los entrevistados, el lugar y momento para realizar la entrevista y la necesidad de repetirla o no. En consecuencia, en las entrevistas en profundidad ha de estar presente el mencionado guion, ya que como explica Valles (2003) contendrá los temas a interrogar, sin embargo, se conforma por sugerencias de interrogantes sin sugerir posibles respuestas, complementa: … “se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente” (p. 204).

La obtención de la información recopilada con las entrevistas, fue fundamental para el estudio, se convirtió en datos y de ellos depende la confiabilidad y validez de la investigación como recomienda Bernal (2006) “Los datos, entonces, deben ser confiables, pertinentes y suficientes, para lo cual es necesario definir las fuentes y técnicas adecuadas para su recolección” (p. 174). A partir de las entrevistas efectuadas, se obtuvieron datos para la prosecución de esta investigación, se tratan de

fuentes primarias, como lo son estudiantes y docentes de Derecho Administrativo de la UCAT.

Diseño de la investigación

Toda investigación implica recorrer una serie de fases relacionadas con una tarea específica. En torno al diseño, Hernández *et al.* (2014) definen este proceso como evolutivo, cambiante, conformado por diversas fases que pueden variar durante el recorrido investigativo. Vale decir que las fases de este estudio estuvieron orientadas por el método seleccionado. A efectos, de ilustrar cada una se presenta en la Tabla 3. En la primera, preparativa de la investigación, se reflexionó y diseño la idea investigada; se desarrolló el planteamiento y formulación del problema, se describió la situación generadora existente en el Universidad Católica del Táchira, y se establecieron las preguntas, se diseñaron objetivos y se redactaron los enunciados.

Igualmente, se explanó la razón de la investigación, es decir, los motivos por los cuales se realizó la investigación y sus posibles aportes. Simultáneamente, se construyó el marco referencial. Aunado a esto, se determinó el marco metodológico de la investigación, con énfasis en la descripción del paradigma, diseño de la investigación, tipo, nivel, modalidad, técnicas e instrumentos, validez y confiablidad en función a la investigación planteada.

Posteriormente, se tuvo el acceso al escenario del estudio, para la recolección de la información. Ello de acuerdo con las fases del método en aplicación, establecidas por Van Manen (2003), a saber, recoger la experiencia vivida, reflexionar acerca de la experiencia vivida y escribir acerca de la experiencia vivida, las cuales se han comentado previamente. En la tabla 3, se presenta a manera de ilustración el proceso. Sin embargo, es fundamental aclarar que se trata un proceso cíclico; es decir, se trata de un diseño abierto y flexible, fundamentado en la fenomenología.

Tabla 3
Diseño General de la investigación

Enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT	
El problema	La enseñanza del Derecho Administrativo está caracterizada por una práctica tradicional, dirigida por profesionales, con escasa o poca formación pedagógica, lo cual deriva en prácticas de enseñanza descontextualizada y tradicional.
Contexto	Universidad Católica del Táchira. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Carrera: Derecho. Informantes: Docentes y estudiantes de la materia.
Objetivos	General: Construir elementos teóricos que sustenten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Específicos: a) Describir las experiencias y significados de los profesores sobre -enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. b) Analizar la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT desde la mirada de sus profesores. c) Interpretar la enseñanza del Derecho Administrativo desde la mirada de los estudiantes de la UCAT.
Investigación	Naturaleza cualitativa. Paradigma interpretativo, desde la óptica de Latorre *et al. (2005)* se pretende, comprender e interpretar la enseñanza del Derecho desde la experiencia vivida de los profesores y estudiantes de los cursos de Derecho Administrativo de la UCAT.
Técnicas e instrumentos	Entrevista en profundidad a partir de guion de entrevista.
Fases	Preparatoria: reflexión y diseño. Recoger la experiencia vivida. Reflexionar acerca de la experiencia vivida. Escribir acerca de la experiencia vivida. Van Manen (2003)
Procedimiento para el análisis	Análisis temático a partir de los datos (entrevistas) para desvelar el significado y experiencias relatadas por los informantes sobre la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.
Rigor Científico	Credibilidad. Intercambiabilidad. Imparcialidad-Honradez. Neutralidad-Confirmabilidad.

Nota. La tabla 3 presenta a manera de síntesis el diseño general de la investigación.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Procedimiento para el análisis de la información

Se refiere al proceso de reducción de datos (síntesis y agrupamiento, identificación y clasificación de elementos y separación en unidades) para de esta manera llegar al análisis de los resultados, la obtención y verificación de conclusiones. En el caso de la fenomenología, con la aclaratoria de las ideas del investigador en cuanto al fenómeno estudiado y se acepta que considera los significados del mundo del entrevistado, para poder comprenderlo globalmente. En palabras de Van Manen (2003), …"la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el significado esencial del algo" (p. 95). Visto así, el investigador procedió a identificar las unidades de significado y a descubrir aquellos aspectos sustanciales que expliquen el fenómeno, tal como es, un proceso complejo y evolutivo.

En palabras de Valles (2003), el análisis en la investigación cualitativa es …"la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos"… (p. 340). Se está en presencia de una actividad netamente personal y compleja, que tiene como norte la perspectiva teórica de la que se desprende la investigación. Es el investigador quien desde su fase reflexiva extrae de los datos información, con la que trabaja, de la que produce y crea nuevo contenido al explicarla y relacionarla con teorías, postulados o hechos cotidianos aportados por los entrevistados, en este caso los protagonistas del hecho educativo de la UCAT.

De acuerdo con Valles (2003), la fase inicia desde el diseño de la investigación, al escoger la estrategia metodológica. De su lado, el análisis se extiende con la orientación del trabajo de campo, aunque será más amplio al realizar la escritura producto de la información obtenida y fruto de la codificación, clasificación e integración de los datos. Es importante añadir que, en el caso del análisis fenomenológico, brota del discurso de los participantes, destaca las unidades de significado, por las que se comprende el fenómeno, mediante una transformación mental compleja con la intención de generar conocimiento y pasa por tres fases generales: recoger, reflexionar y escribir. En todo caso, el producto final de esta clase de investigación es una narrativa densa del fenómeno estudiado (Van Manen, 2003).

Así las cosas, se procedió a la lectura reiterada de cada protocolo a fin de descubrir los temas emergentes; es decir, recuperar aquellos aspectos temáticos que representan los significados expresados por los informantes. Estos fueron

seleccionados, organizados en fragmentos de información y se asignaron etiquetas o códigos: estos se agruparon de manera manual, y se conservó su ubicación original, ya que estas nuevas secciones fueron interpretadas y organizadas coherentemente. Este ha sido un proceso recursivo y reflexivo, en el cual se interroga constantemente sobre cuál es el tema central, el significado que se capta, las relaciones que emergen y conforman un entramado que permite comprender el fenómeno; esto es, registrar, recopilar e interpretar en un proceso hermenéutico para conformar un texto que explique el fenómeno estudiado. A efectos de este informe, se decidió organizar la información en códigos, dimensiones, subcategorías y categorías que se presenta en el capítulo IV.

Es oportuno agregar que el análisis de los datos proporcionó informaciones consideradas como resultados, los cuales se analizaron y discutieron, tal como declara Bernal (2006): “El análisis y la discusión de los resultados es el aspecto más importante que se va a tener en cuenta en toda investigación”… (p. 204). De allí se elaboraron conclusiones, teoría, postulados, recomendaciones; en fin, los datos fueron el punto de partida para la generación de nuevos conocimientos y, por ende, aportes a la ciencia.

Criterios de cientificidad de la investigación

En el trabajo de Guba (1981), se explican algunos de los criterios de credibilidad aplicados en esta investigación, adecuados a lo que él encadena con el paradigma naturalista, aclara que se corresponde con el fenomenológico aquí utilizado. En estos casos, el precitado autor explica la naturaleza de la realidad, la de relación investigador-objeto y la de los enunciados legales. Considera: “Los que proponen el planteamiento racionalista han insistido que el criterio más importante para medir la calidad de una investigación es su rigor, mientras que los que defienden la naturalista proponen la relevancia” (p. 150), lo importante es su validez externa. En cuanto a las fuentes de la teoría, comenta que los naturalistas optan por el nacimiento de la teoría a partir de los datos propios.

Adicionalmente, en torno a los instrumentos, en el caso de los naturalistas, que se utilizan a sí mismos como instrumentos, el autor declara que pierden …“fiabilidad y objetividad” (p. 151). Acerca de la transferibilidad, se verifica a través del muestreo cualitativo, no es posible generalizar los fenómenos sociales. A juicio de Guba: …“uno

debe conformarse con enunciados verdaderos, descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto”… (p. 160).

Como secuela de la transferibilidad, se deben ejecutar las siguientes: hacer un muestreo teórico, efectuado con el marco teórico de la investigación, recabar suficiente información descriptiva del fenómeno a estudiar, acción completada en teoría en la fase anterior, y en la práctica al momento de realizar las entrevistas, y describirlo detalladamente, cuando se han interpretado y relacionado los datos obtenidos de los informantes. Hay que resaltar la abundante recogida de información; adicionalmente, como proponen Latorre *et al.* (2005), es importante que los criterios se apliquen y eviten la generalización. Sin embargo, se puede comparar el contexto de la investigación con uno similar. Esto significa que el detalle del procedimiento es tal que, fácilmente, la investigación es replicable en cualquier otro contexto de características similares.

En relación con el criterio de la credibilidad, se pretende demostrar que la investigación se realizó de forma pertinente. En ese sentido, explica Valles (2003) la importancia de la utilización de recursos técnicos, la triangulación de métodos, investigadores y datos. De estos últimos se procedió al análisis por separado de las entrevistas y a su interpretación, según las categorías emergentes obtenidas de cada sujeto, lo que posteriormente permitió la triangulación de la información al cotejar la teoría y lo dicho por los sujetos de la investigación acerca del otro (docentes de los estudiantes y viceversa).

Por su parte, la confirmabilidad de los datos y sus interpretaciones, se palpa con el uso de herramientas por auditores externos, interpretaciones y ejercicios de reflexión. Esto se realizó en dos pasos durante la investigación, según Guba (1981); el primero, la triangulación entendida como la acción de …“recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes”… (p. 161). Con el objeto de tener mayor equilibrio, añade: “Todo investigador debería proporcionar la documentación necesaria para cada afirmación, desde al menos, dos fuentes” (p. 161), así la información recogida es lo más completa posible.

Un aspecto que debe destacarse en relación con la confirmabilidad en la

presente investigación, es que una vez realizadas las entrevistas y transcritas, fueron compartidas con los entrevistados, para que pudieran realizar la lectura de las mismas y, de esa manera, verificar que lo allí escrito fueron los testimonios aportados por ellos para el análisis de los datos. De la misma manera, hay que resaltar, que cada uno de ellos revisó y firmó el consentimiento informado, que reposa en el anexo tres (03)

El segundo es el ejercicio de reflexión, frente a la epistemología, que da origen a sus preguntas, ya que en este estudio se efectuaron entrevistas, tanto a profesores como a estudiantes para comparar y contrastar los datos recabados. Finalmente, la neutralidad en este tipo de investigación según Guba, abarca las distintas situaciones que pueden presentarse, -como la predisposición que se puede presentar cuando el investigador se usa a sí mismo como instrumento, de tal manera que es importante mudar la neutralidad del investigador a los datos, para mantenerse lo más cercano a lo dicho por los informantes, dejar de lado sus creencias y opiniones. En ese sentido, en el caso de la investigadora se mantuvo una actitud reflexiva durante todo el proceso para distanciarse, en lo posible, y presentar la información tal y como ha sido suministrada por los informantes.

CAPÍTULO IV

Análisis de los resultados

Esta investigación tuvo como objeto de estudio la Enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira (UCAT) y existen múltiples razones para su realización. Es el caso que se observa una práctica concentrada en la memorización y repetición; es decir, una enseñanza tradicional entendida según Njaim (2016) como …"la concepción del profesor fundamentalmente como un conferencista" (p. 87). Dicha situación, aunque no se considera totalmente negativa y en algunas ocasiones resulta necesaria, en la actualidad especialmente debido a las demandas de la sociedad moderna, no representa la mejor opción. Por tal razón, se reflexiona sobre esta realidad a partir de las experiencias de profesores y estudiantes.

Para tal fin, se adopta la postura de Van Manen (2003), quien señala que la investigación fenomenológica constituye una aproximación reflexiva a la naturaleza de un fenómeno; es decir, descubrir su esencia. Este proceso reflexivo implica interpretar los pensamientos, meditaciones, conversaciones y significados asignados a los fenómenos de la vida. De manera que dicho enfoque resulta acorde con el objeto de estudio. Se toma en cuenta la realidad educativa, basándose en la experiencia de los participantes para comprender qué ocurre con la enseñanza del Derecho: ¿Cuáles han sido sus experiencias y significados?, ¿Cómo se caracteriza esta enseñanza? Todo ello tiene como propósito aproximarse a la generación de teoría que contribuya a mejorar la enseñanza del Derecho Administrativo.

Tal como se describió en el capítulo anterior, se realizaron entrevistas, las cuales fueron transcritas y digitalizadas. Posteriormente, se llevó a cabo lecturas reiteradas de los textos, se codificaron, revisaron y depuraron los códigos, y se establecieron dimensiones, subcategorías y categorías. El método para el análisis de la información constituye una actividad personal y compleja. A través de la fenomenología se busca otorgar sentido a los hechos estudiados a partir del discurso de los sujetos que los experimentan. Según Martínez Miguélez (2006), "La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre" (p. 137).

El análisis fenomenológico se origina en las aproximaciones al discurso de los

participantes. Identifica las unidades de significado para comprender el fenómeno, mediante un proceso mental complejo destinado con la intención de engendrar conocimiento a partir de la reducción, la redacción y la interpretación para la creación de un texto fenomenológico. En este capítulo se presentan los resultados derivados del análisis de las entrevistas efectuadas a docentes y estudiantes de Derecho de la UCAT. Tal como se ha mencionado, este proceso implicó la revisión, reflexión sistemática y permanente de la autora para organizar la información en unidades de significado o códigos, dimensiones, subcategorías y categorías.

Así las cosas, en primer lugar, se presenta el análisis e interpretación correspondiente a los docentes en relación con las experiencias y significados de los profesores sobre la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, así como al análisis de la enseñanza desde la mirada de sus profesores, luego, se anuncia el correspondiente a los estudiantes. En consecuencia, se muestra como preámbulo un primer cuadro de resultados, el cual está desarrollado plenamente en las páginas siguientes:

Tabla 4
Resultados de las entrevistas a los docentes

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
Formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT	Trayecto de formación profesional	Estudios conducentes a título académico	Preparación académica de pregrado, experiencia del profesor como estudiante, estudios de postgrado
		Estudios no conducentes a título académico	Formación permanente, reflexión sobre las acciones del docente
	Componentes de la ética de los abogados que enseñan Derecho Administrativo	Compromiso docente	Satisfacción por la actividad docente, valores practicados por los docentes

Tabla 4 (cont.).

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
Significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes	Perspectivas sobre la enseñanza	Necesidades formativas	Revisión del diseño curricular, inconsistencias entre los valores que se predican y los que se desarrollan en el ejercicio profesional
		Significados	Sujetos vinculados, facilidad para la docencia, clima en el aula, enseñanza.
		Experiencias como docente	Vivencias provechosas, vivencias desfavorables
	El aprendizaje de los estudiantes	¿Cómo aprenden los estudiantes?	Aprendizaje, aprendizaje memorístico, construcción del aprendizaje
		Apreciación sobre los estudiantes	Propio ritmo, aprender para la vida, valoración de los estudiantes
La enseñanza del Derecho Administrativo	Planificación	Contenidos de la enseñanza del Derecho Administrativo	Parte Material
			Parte Formal
			Parte Procesal
		Estrategias de enseñanza en el Derecho Administrativo	Momentos de la clase, modelos de enseñanza, materiales y recursos para la enseñanza, estrategias para enseñar derecho, enseñanza situada relación teoría y práctica
		La evaluación del Derecho Administrativo	Evaluación formativa, evaluación sumativa, resultados de la enseñanza y el aprendizaje

Tabla 4 (cont.).

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
	Educación Multimodal	Educación virtual	Práctica utilizada con la educación multimodal para la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, limitaciones de la educación multimodal para la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, herramientas y aplicaciones utilizadas síncronas y asíncronas
		Educación presencial	Coyuntura covid, regreso paulatino y su significado

Nota. La tabla 4 indica los resultados de las entrevistas a los docentes a saber: códigos, dimensiones, subcategorías y categorías producidas a partir de los datos obtenidos en las entrevistas a los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT.
Fuente: Elaboración propia de la autora

Primera categoría: formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT

Con la presente categoría se pretende conocer un poco más sobre la preparación de los profesionales que cumplen funciones docentes en la UCAT. Aunque en la práctica reciben el nombre profesores, por lo general no lo son formalmente. Se presume que se trata de un grupo de profesionales universitarios con diferentes grados de formación. Lo más deseado es que posean algún tipo de instrucción en el aspecto educativo, es indispensable una preparación previa, para garantizar, o por lo menos, contar, con los conocimientos necesarios para alcanzar sus objetivos de forma exitosa.

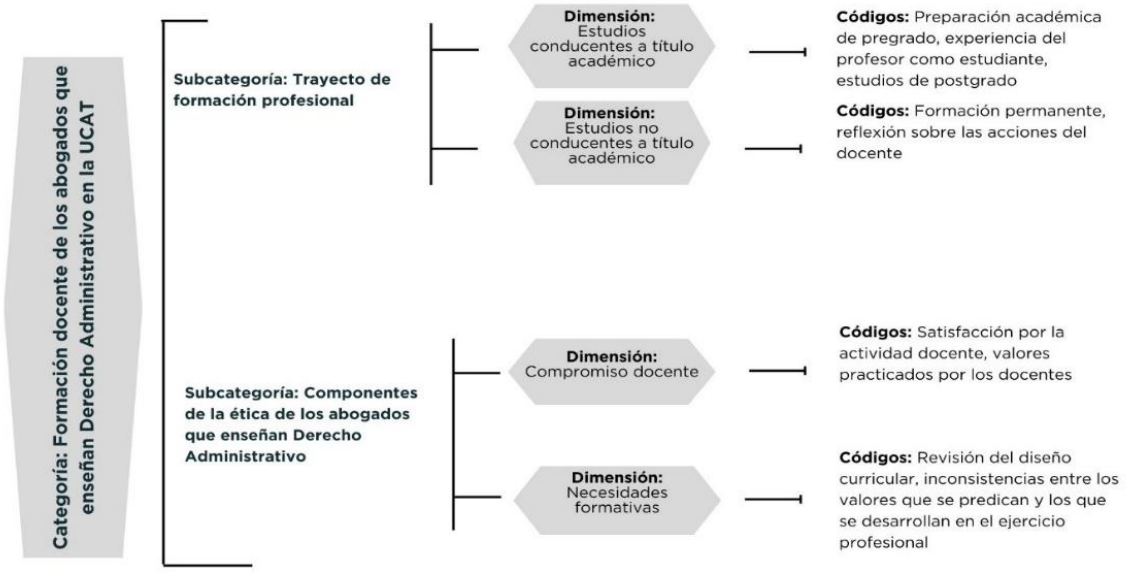
Afirma Imbernón Muñoz (2020), que el desarrollo del profesorado es el: … "conjunto de factores que posibilitan, o que impedirán o favorecerán, que el profesorado progrese en el ejercicio de su trabajo, en su bienestar docente y mejore el aprendizaje del alumnado" (p.49). Estas situaciones son, precisamente, las que se han descrito anteriormente y que motivan la reflexión de los docentes. Un último aspecto interesante señalado por el precitado autor es la diferencia entre formación docente, desarrollo profesional y desarrollo personal, son situaciones distintas ya que:

> […] en el desarrollo docente entran cuestiones de desarrollo personal (vida, situaciones personales, relaciones sociales, afectivas[...] estrictamente profesional (formación, salario, carrera docente, alumnado, clima laboral[...]) e institucional (normativas, estructuras organizativas, clima laboral, jerarquías[...]) que permiten o impiden el desarrollo de una, adecuada o no, carrera docente a lo largo de la vida. (Imbernón Muñoz, 2020, p. 50)

De manera que en esta categoría se describe e interpreta aquellos aspectos manifestados por los informantes sobre su crecimiento profesional y que de alguna manera se vincula con lo personal. Por su parte, Barrientos Gutiérrez (2018) propone que la formación del docente, que se comenta, comprende de dimensiones humanas, vocación y valores, para pueda: …"aprender a vivir la educación, abandonando la errónea idea de vivir de la educación" (p. 177). Con la presente categoría se responderá a la gran interrogante ¿Cómo es la formación docente de los profesionales que dan clases en la UCAT? Para conocer cómo ha sido la formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, se efectuó con los entrevistados, de la cuál surgieron las dos subcategorías y dimensiones que se muestran en la figura 2.

Figura 2

Formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT



Nota. La Figura 2 muestra la estructura de la categoría formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, las dos subcategorías que la conforman, las dimensiones que la constituyen y los códigos que permitieron integrar la información.

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Subcategoría: trayecto de formación profesional

En esta subcategoría se describe el trayecto de formación profesional de los docentes de Derecho Administrativo de la UCAT. Esta se conforma de dos dimensiones: estudios conducentes a título académico y estudios no conducentes a título académico. Avánсese en la primera dimensión, donde se encuentran los códigos: preparación académica de pregrado, experiencia del profesor como estudiante y estudios de posgrado. Esto significa que la formación académica de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, se halla en esta primera dimensión. Los códigos enunciados comprenden los estudios de pregrado y posgrado de estos profesionales, siempre y cuando su meta sea obtener un diploma que le acredite como especialista en determinada área.

En cuanto al código preparación académica de pregrado, independientemente de la cantidad de carreras que posean los profesores, se considera el estudio de una carrera general, el cual suele ser de mayor duración. Dichos estudios pueden provenir de universidades nacionales o extranjeras, empero, el resultado debe ser un título que lo acredite como profesional de una ciencia específica. Así, se tiene que los cuatro docentes entrevistados completaron su formación inicial en la carrera de su preferencia, como un licenciado en educación y abogados. D2 informó: …"*yo soy abogado, graduada en 1985 y decidí en un momento determinado incursionar en la docencia porque siempre me apasiono"*… A su vez, D3 afirma: *"Yo soy abogada egresada de la Universidad Católica"…* Enseguida D4 expresó: …"*Yo soy abogado, egresado de la Universidad Católica del Táchira en el año 1997".*

Tal como se observa, tres de los cuatro entrevistados son abogados de profesión inicial, a diferencia del primer entrevistado, quien primero se formó como docente y casi al finalizar dicha escolaridad, comenzó la carrera de Derecho. Así lo menciona D1:

> *[…] mi preparación profesional está en la formación académica de pregrado que transcurrió la Universidad Católica del Táchira. En un primer término, como licenciado en educación mención ciencias sociales, egresé de allí en el año 87 y, en un segundo término, como abogado egresé en el año 93.*

Señalan los informantes, que su preparación profesional es en Derecho, y posteriormente se incorporan a la docencia, excepto uno de los participantes. De ello

se infiere que se han aprendido a enseñar de manera empírica. En este sentido, Romero Cornejo (2018) enfatiza los desafíos de la formación docente, que debe ser: … "acorde a las necesidades sociales. Una educación que le permita servir de puente y a la vez movilizar en los estudiantes aprendizajes pertinentes y oportunos con didácticas actuales a sus necesidades, pero también a sus características" … (p. 12). Visto de este modo, el docente como mediador debe seguir formándose y deja entrever que entre los rasgos del educador se requiere liderazgo y desarrollo de competencias profesionales y personales.

Manifiesta Gorodokin (2006) que, la formación busca un cambio profundo en el sujeto, orientado hacia las competencias. Con ese propósito señala que tiende a: …"la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción" (p. 2). Además, Achilli (2000) define la formación como un proceso de articulación entre enseñanza y aprendizaje, orientado a quienes enseña. Por tanto, considera a, supone que la formación de formadores proporcione sujetos competentes. Finaliza al señalar que:

> La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción que obstaculizan la formulación y resolución de problemas de orden superior, manifestándose tanto a nivel del proceso epistémico de formación conceptual en la historia de las ciencias como en los procesos de formación del sí, en la génesis psicológica y pedagógica de formación individual de conceptos. (p. 22)

Durante su formación inicial como abogados, los entrevistados vivieron una serie de conductas, comportamientos, acciones u omisiones realizadas por sus docentes. Esto, en la mayoría de los casos sirvió como patrón de referencia, bien sea para imitarlo o para evitarlo, allí nace el código experiencia del profesor como estudiante. Se interrogó a los informantes sobre sus experiencias como estudiantes universitarios, específicamente de sus docentes y lo que ocurría durante sus clases. Para ilustrar mejor esto, se muestra a D1: "*Tuve profesores con los que me gustaría repetir mis clases y otros con los que no. Así que procuré, manejar estrategias propias del área educativa para llevarlas al área del Derecho"…*

Cada entrevistado, informó acerca de la manera en que se desarrollaban las clases en las que participaron. Algunas de las ideas más destacadas de D2 fueron:

> *[…] recuerdo experiencias de mi vida de estudiante, en la que los profesores se limitaban en preguntar en un examen lo que el alumno recordaba; es decir, la actividad necesariamente memorística. El Derecho muchas veces se canalizó sobre la base del caletre […]*

Con este ejemplo de su experiencia estudiantil D2 reflexiona y agrega: … "he canalizado mi docencia, sobre la base de que los estudiantes aprendan a interpretar y no que se limiten a una acción repetitiva" … De ello, se deduce que: "Hay gente que se acostumbró a eso a repetir, pero hay otros alumnos que si están enfocados hacia la interpretación". Indiscutiblemente enseñar exige otros aspectos; por ejemplo, la formación, según Imbernón Muñoz (2011), permite el desarrollo de competencias necesarias para la enseñanza tales como: la planificación, el diagnóstico y la evaluación, que logran variar las actividades instruccionales con frecuencia.

Como expresa Ramírez Guerrero (2016), el profesional universitario, que da clase y no tiene formación de base como docente, suele enseñar de la forma como aprendió. Maneja un modelo de repetición o imitación, hace lo que sus docentes hacían. En este caso, el entrevistado, no es docente de formación inicial; aun así, destaca la importancia de la formación integral recibida en valores. Resulta comprensible el requerimiento de formación permanente, que permita al formador mantenerse preparado y actualizarse ante cada nueva tendencia y novedad, para que pueda introducirla para el cabal desempeño de su noble misión. En el caso de los entrevistados, D4 declara que es egresado de la UCAT y subraya la buena formación que recibió:

> *[…]me inculcaron una enseñanza muy buena y unos valores de formación excelente y siempre me veía reflejado en ellos, para poder hacer efectivamente lo que ellos hacían, formar esos nuevos profesionales, con esa dedicación y con esos valores que inculcaban y que lo hacían[...]*

De acuerdo con lo señalado por los informantes, en algunos casos tal y como lo indicó Ramírez Guerrero (2016), pudiera ser que estos profesores, enseñen como les enseñaron sus docentes. Esto es, repetir la actuación de sus docentes o, por el contrario, manifestar una enseñanza distinta, como en el caso de D1 y D2. Ellos describieron sus vivencias y sus prácticas, de tal manera que puede decirse, según lo planteado por ellos, que esas experiencias estudiantiles, fueron punto de partida para sus clases. El no repetir, según ellos, las actuaciones de sus antiguos profesores,

consideradas perjudiciales o generadoras de rechazo hacia la enseñanza, podría traer consecuencias en el aprendizaje. Esto también deberá ser contrastado con los datos aportados por los estudiantes, lo que se realizará en su momento oportuno.

Adicionalmente, se presenta la experiencia estudiantil de D4, quien resaltó a sus profesores, los cuales poseían: … "*ética profesional y un interés por formar a profesionales con valores éticos y con una capacidad y una exigencia bastante compleja*." Agrega sobre la enseñanza de sus profesores: … "*me inculcaron una enseñanza muy buena y unos valores de formación excelente y siempre me veía reflejado en ellos*" … Concluye: … "*lo que, en parte, hoy en día soy como persona y como profesional, y lo que hago se debe en gran medida a los profesores que tuve y a la Universidad Católica del Táchira*" …

En resumen, esas experiencias académicas les mostraron diferentes enfoques y modelos educativos, hecho que generó ideas en D1: …"*uno no puede quedarse, nunca lo he hecho, en adoptar un modelo; por ejemplo, como el que tuve con la mayoría de mis profesores, en Educación, en Derecho, casi todos eran conductistas*". Enfatiza en torno a este modelo de enseñanza:

> *[…] la conductista, te di esto, aprendiste esto, lo que espero es simplemente un cambio de conducta, que se verificaba en la respuesta del examen, pero no en la posibilidad aplicar lo que aprendido. Entonces, yo creo que es válido tomar un poco de cada uno, porque hay momentos diferentes de cada proceso. Entonces en algunos puedo me puede funcionar más un modelo que el otro. Si hablamos de un modelo particular, creo que no encajo en uno en sí, mi resultado en el proceso sería poder tener de todo un poquito.*

De los comentarios de los entrevistados, se evidencia la valoración que le otorgan a su formación en pregrado, y pudiera derivarse de elementos que consideran en su práctica como docentes formadores en la carrera de Derecho. Al respecto, D1 reconoce que la mayoría de sus docentes eran conductistas y afirma que no es recomendable anclarse un solo modelo, sino asumir una posición ecléctica, para intentar cubrir los requerimientos, como ha señado según Ramírez Guerrero (2016): …"se sigue la tradición: el docente enseña como a él le enseñaron" (p. 83). Ubica tales experiencias en el método pedagógico tradicionalista: …"aquel en el cual el docente se convierte en una enciclopedia que lo sabe todo y el estudiante escucha y toma apuntes" (p. 83).

Acerca de la manera en que ellos estudiaban, D2 brindó la siguiente información*: …"yo siempre estudié sobre la base de esquemas, porque para mí, la actividad memorística es fundamental: escribir, yo estudio escribiendo, tengo que escribir y escribir a mano. Entonces, siempre le hacía lectura a todo el material y hacía esquemas"*… Continúa con su experiencia: …"*la mayor parte de los profesores, calificaba sobre la base del caletre"* … Recuerda con melancolía*: "Había profesores que les encantaba que uno interpretara, pero había otros que no. Tuve muy buenos profesores"* … Finaliza diciendo: …"*profesores de mucha trayectoria, pero estaba también el cuadrado, de esa concepción tradicional, el de la enseñanza del Derecho como actividad netamente memorística".*

Visto lo anterior, es importante profundizar en el significado de los modelos conductista y tradicional. Respecto al primero, desde el trabajo de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), se observa que los docentes que se fundamentan en este modelo, emplean el uso de estímulos externos, así como el reforzamiento. Algo así como un sistema de castigos, recompensas e incentivos; aspectos que pueden presentarse en las clases y en las evaluaciones. Asimismo, Joyce y Weil (1985) se pronuncian sobre la insistencia en …"cambiar el comportamiento visible del sujeto más que su estructura psicológica latente y la conducta no observable" … (p. 22). Finalizan enumerándolos como modelos de control, de contingencias, de autocontrol, de relajación, de reducción del estrés, entrenamiento afirmativo, de condicionamiento y entrenamiento directo.

Otros aspectos acerca del modelo conductista son aportados por Viñoles (2013), quien califica el uso del modelo como herramienta para condicionar el desarrollo económico y la influencia del entorno. Más adelante, detalla el énfasis que se pone en fortalecer la repuesta con el uso de reforzadores. Afirma acerca de la relación entre el docente y los alumnos lo siguiente:

> El estudiante es solo un buen receptor de contenido, donde solo aprende lo que se enseña. El maestro es un buen ingeniero educacional y administrador de contingencias. El aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta. La enseñanza consiste en deposita información adquirida por los estudiantes. (p. 15)

Apréciese el contraste con el modelo tradicional, a partir de Gatica Saavedra y

Rubí González (2021), se observa su arraigamiento en la educación como práctica, mientras que estos autores invitan al estimulo del alumnado, con el objetivo de mejorar las habilidades de aprendizaje y estudio a través de la vida. Por su parte, Bustamante Salamanca (2017) destaca, como la teoría conductista del aprendizaje …"aporta las primeras aproximaciones a la idea de estímulo-respuesta en el proceso de aprendizaje" (p. 32). Atribuye al docente la responsabilidad del aprendizaje del estudiante, aunque se critica la falta de examen a los procesos de pensamiento. Mientras tanto, la escuela tradicional enfatiza el método y el orden, con disciplina, hasta lograr procesos de aprendizaje, fundamentales como: la lectura, la escritura y el cálculo matemático.

El docente tradicional, según Bustamante Salamanca (2017), trabaja con una metodología verbalista, caracterizada por mucha disciplina y rigidez, sin incluir dinamismo o adaptaciones a las innovaciones. Se relaciona en forma vertical con los alumnos, por lo que la estructura es: …"un docente transmisor y estudiante receptor, en este tipo de modelo se considera al docente como el "especialista" o "intelectual" que tiene dominio total de la asignatura y los estudiantes solo adquiere conocimiento" (p. 13).

En cuanto al aspecto evaluativo, D2 expresa otras vivencias en los siguientes términos: …"*los exámenes finales eran orales, con un jurado de tres personas, en esos exámenes orales teníamos que defender nuestra posición y allí donde verdaderamente se reflejaba que tanto habíamos estudiado, o las deficiencias que teníamos habían jurados muy estrictos*"… Incorpora más detalles: …"*había profesores más organizados. El examen oral, debe estar orientado sobre la base de permitirle al orador, por lo menos de organizar un esquema mental de lo que va a exponer*"… D2 establece comparaciones, al indicar que en otras ocasiones, la experiencia era más traumática; por ejemplo, …"*salía el tema 5, clásico obligaciones, empiéceme a hablar de obligaciones". y el asunto negativo es que …"había momentos en que la exposición se perdía*".

Emergió la experiencia del contacto con profesores rígidos, donde D3 señaló: …"*tenía profesores extremadamente rígidos, profesores con una data académica, de verdad pues es muy valiosa, pero que, a veces adolecían de medios pedagógicos para hacer llegar la información tan valiosa que ellos contenían*". Explicó en cuanto a las

clases y evaluaciones lo siguiente: *“Utilizaban un método educativo donde el educador era alguien que no se involucraba el con el estudiante, obvio desde el punto de vista educativo, no. A veces era lo que ellos decían y no permitían incluso interpretaciones correctivas*” … Concluyó que sus formadores eran: …“*personas muy valiosas desde punto de vista profesional pero que adolecían, tal vez de formación pedagógica para hacer llegar ese conocimiento*”.

Por su parte, D4 estableció una comparación entre la formación íntegra que recibió durante sus estudios de Derecho en la UCAT y, probablemente, dicha formación sea el patrón de comparación que usa para su práctica docente. Véase con atención: …“*la experiencia como alumno y en la formación profesional pues, fue muy buena, teniendo profesores con una ética profesional y un interés por formar a profesionales con valores éticos y con una capacidad y una exigencia bastante compleja”.* Esa reflexión, que, desde su labor como abogado, específicamente como juez lo llevó a desear participar en la docencia. Observó situaciones preocupantes, se ocupó de ellas, y decidió colaborar con la preparación de los futuros abogados. D4 notó deficiencias en algunos abogados:

> *lo cual me causó mucha preocupación y hablé con las autoridades universitarias en ese momento, y les indiqué que, en cualquier cosa podría aportar mi granito de arena, para esa formación profesional y poder inculcar, un mayor, una mayor profundización en el estudio del Contencioso Administrativo, porque defender a una institución pública, o defender a un particular, sin tener los conocimientos, las bases adecuadas, pues trae muchas situaciones, y dejan muchas circunstancias que desear.*

Según la teoría educativa, se plantea la necesidad de cercanía en las relaciones entre docentes y alumnos. Por ello, resulta evidente que se debe mantener la consideración, la cortesía y un lenguaje apropiado al contexto en el que se encuentran; es decir, un ambiente educativo armónico. Por el contrario, las acciones y omisiones que puedan provocar una conducta irrespetuosa son una anomalía en tal relación. Un primer testimonio muestra la óptica del entrevistado sobre aquello que hacían sus docentes, así como lo que él emplea en su práctica educativa, para no repetir conductas con las que no se sentía identificado cuando era estudiante. De este modo, intenta mantener el interés de sus estudiantes. Obsérvese con atención lo dicho por D1:

> *Tuve profesores con los que me gustaría repetir mis clases, y otros con los que no y, eso precisamente, fue lo que me llevó a pensar en que mis clases tenían que ser las de ese grupo de profesores a los que yo me quería parecer, incluso mejorándolos, en algunas circunstancias, pero que nunca me dijeran los muchachos que mis clases iban a quedar en el grupo de los profesores que ellos no querían volver a ver.*

En otras palabras, este entrevistado, al referirse a su formación, ha procurado ser mejor que quienes le enseñaron. Se intuye de la conversación que esa mejoría abarca tanto la forma de organizar sus clases como la construcción de un ambiente interactivo y de cortesía mutua, lo que puede indicar atención. Una muestra del respeto al docente puede observarse también con la participación y atención que demuestren los estudiantes hacia la clase en la que están presente, un ejemplo es lo dicho por D2: …"*hay participación de muchos estudiantes" …*

En efecto, la participación y la atención se unen con el interés que puedan tener los estudiantes o no en la asignatura. Otro comentario al respecto, es aportado por D1 quien considera que puede: …"*manejar las estrategias propias del área educativa para llevarlas al área del Derecho y hacer de la clase […] no es divertido, pero algo ameno, sí y que despierte el interés".*

Las ideas que plantearon los informantes sobre sus experiencias como estudiantes son relevantes, ya que ese era el único bagaje experiencial con que contaban algunos de ellos frente a la enseñanza del Derecho. Concretamente, esos señalamientos permiten explorar ¿Cómo fueron formados estos formadores? Se pueden presentar los postulados de Gorodokin (2006) acerca de la formación de formadores como objeto de estudio y reflexión, especialmente por la complejidad de pensamientos y acciones que fundamentarán la práctica docente desde una base paradigmática y compleja. Al respecto señala:

> Por eso una de las vías de acceso al problema complejo de la enseñanza del conocimiento científico y de la formación de competencias científicas es la epistemología misma, ya que su abordaje provee nuevos recursos teóricos que permiten una reinterpretación del sentido de los inconvenientes en la formación. La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas. (Gorodokin, 2006, p. 1)

En consecuencia, Díaz De Kóbila (2003) plantea que: …"la formación docente

es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo"… (p. 34)

Tal como se expuso previamente, los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT cuentan evidentemente con una formación universitaria. Tres de ellos se formaron en ella, mientras que el segundo informante estudió Derecho en la Universidad de los Andes (ULA) Mérida. En general, los docentes hablaron de situaciones que vivieron durante sus años de pregrado, los modelos educativos con los fueron formados, y anécdotas sobre las evaluaciones que realizaban. Todo ello posiblemente contribuyó, como dejan saber, a la definición de su personalidad profesional y de sus conductas en algunas oportunidades.

El tercer código se centra en los estudios de posgrado, que hace énfasis en la necesidad, tanto para los abogados y los docentes, de continuar sus estudios; es decir, de especializarse. Al respecto, Imbernón Muñoz (2020) caracteriza el concepto que permitirá un mejor desarrollo docente y su evolución: "La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida en documentos y normativas como un derecho y un deber" … (p. 55). El precitado autor destaca las razones que influyen para que los docentes no realicen este tipo de formación, entre ellas: "Desánimo, consternación y gran desconcierto" … (p. 56) y amplía las áreas por explorar: … "nuevas tecnologías, cambios sociales y del alumnado, la caducidad del conocimiento" … (Imbernón Muñoz, 2020, p. 56).

Por su parte, Messina (1999) plantea la necesidad de investigaciones relacionadas con la formación continua: …"llamada en distintos países de perfeccionamiento, actualización, capacitación, etc" (p. 149). En todo caso, para los fines de esta tesis han de entenderse todas las denominaciones señaladas como sinónimos, ya que quien escribe no encuentra suficientes elementos para considerarlas opuestas entre sí. Finalmente, frente a este punto, Díaz Quero (2006) afirma que el docente requiere: …"disponer de un plan de formación permanente" … (p. 97).

De forma concreta, el código estudios de posgrado, permite que los entrevistados hablen sobre los suyos. D1 indicó: …"*realicé estudios en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) en la maestría de Gerencia Educativa y*

realicé estudios igual en la UNET en la maestría de Gestión Pública" … Complementa: …"*en la misma Universidad Católica, dediqué una parte de mi estudio a una especialización en Derecho Administrativo y en Derecho Tributario*". Por su parte D2, cuenta su experiencia:

> *Yo realicé una maestría en Derecho laboral, porque el ejercicio de la profesión me condujo hacia el campo laboral y la Universidad Católica suscribió un convenio con la Universidad de Carabobo (UC) y trajeron dos posgrados: Derecho Penal y Derecho Laboral, hice la maestría en Derecho Laboral y luego hice la especialización en Derecho Administrativo, pero paradójicamente no hice la tesis, pero si tengo la escolaridad completa.*

D3 anticipa: …"*tengo una especialización en Derecho Administrativo de la primera promoción de la Universidad Católica*" … continúa: …"*tengo un posgrado en Derecho Procesal Penal, diversos diplomados y también tengo una maestría en ciencias jurídicas*" … Luego, el abogado D4 describe su formación, al declarar lo siguiente:

> *…especialista en Derecho Administrativo, también egresado de la Universidad Católica del Táchira en el año 2010. Soy especialista en Derecho Procesal, egresado de la Universidad Libre de Colombia en el año 2011 y tengo maestría en Ciencias Jurídicas de la UNEFA en el año 2013.*

Los docentes entrevistados cuentan con una preparación a nivel de pre y posgrado bastante completa, desde el punto de vista de su profesión inicial, el Derecho. Su formación complementaria ha sido realizada en universidades nacionales y extranjeras y es apenas lógico que sean especialistas en las materias que dictan. No obstante, llama la atención que uno de ellos manifieste abiertamente, no haber concluido tal especialidad, aunque cuenta con experiencia profesional en dicha materia.

A continuación, se encuentra la <u>dimensión estudios no conducentes a título académico</u>. Se refiere a cursos y formaciones realizadas por los abogados, puede incluirse estudios hechos incluso en las universidades, pero que no otorgan un diploma que acredite como especialistas o expertos en un tema determinado. Esto forma parte de la formación permanente, que, desde la óptica de Imbernón Muñoz (2001), es una necesidad, un derecho y un deber para los docentes. Debe formar parte de su vida, ya que no se puede enseñar con eficiencia, si se desconoce cómo hacerlo, se incurriría en los errores que se han destacado y que cometían los formadores de los formadores.

El código formación permanente surge de la necesidad de los abogados que enseñan Derecho Administrativo de mantenerse en actualización constante. Es importante la preparación; por ejemplo, D1 indica que hizo: …"*un diplomado qué se establecía en ese momento de Control de Gestión en la UNET".* Incluso, debe asumirse que quienes no cuentan con una formación como docente deberían, al menos a través de cursos, prepararse para desempeñar tal actividad y no incurrir en fallas por ignorancia en el tema educativo. Obsérvese el testimonio de D2:

> *En el ámbito educativo nunca y la verdad sea dicha, fue un acto como de rebeldía diría yo, hacer el componente docente, porque en un primer momento tuvo como una especie de tinte político y sí hice dos cursos que nos trajo el anterior Rector, que era el Padre del Rey, sobre evaluación de los aprendizajes y sobre la enseñanza, instrumentos enseñanza. Eso fue más o menos en 1988, por ahí, más o menos entre el 88 y el 90 y luego trajeron otros como en el 95.*

Los cursos mencionados fueron hechos, según el informante aproximadamente hace 30 años. Es menester realizar una autorreflexión sobre la actividad desempeñada, evaluar aciertos y fallas, para llevar a cabo un balance y avanzar o retroceder, en caso de que sea necesario. Una experiencia distinta es la de D3*: "Mi formación docente, se la debo al centro estudios fiscales, que nos dictó un módulo pedagógico oficiado por el SIAT, un organismo de apoyo, asesorías en instituciones tributarias, donde el certificado fue avalado por Universidad mexicana*". Explica el informante:

> *[…] el centro de estudios fiscales, que era el organismo instructor propio, tenía en un organismo educativo de punta. Entonces, nuestra formación como docentes también era exigida y continua, y él nos brindó la oportunidad de hacer un curso con esta organización internacional para prepararnos, se llama instructores para instructores. Entonces fue yo creo que una de las experiencias más bonitas que yo pude haber tenido dentro de la administración tributaria fue ese curso y ese curso nos enseñó, lo que sería para la UPEL, su curso de pedagogía, componente docente.*

Este informante permitió observar las distintas preparaciones que posee en el ámbito educativo. En cuanto a la formación para la instrucción en línea, indicó D3:

> *Yo recibí una inducción de la Universidad de los Andes, de manos de la doctora C., ella es una mujer extremadamente preparada, muy amable, muy dulce y con una forma de instruir que uno quedaba realmente fascinado y enamorado de la educación online. Pues, yo tuve una formación en el año pasado con ellos bastante interesante, larga y nos exigía responsabilidad en el estudio.*

Se nota un contraste interesante en los abogados: D2 señala rebeldía hacia el

tema; rechazó profundizar formalmente en los estudios del área educativa. A pesar de ello hizo algunos cursos. La otra detalla su formación académica, inicialmente por razones laborales hacia el ámbito tributario, luego en otra universidad. Por su parte, D4, el último de los entrevistados, expresó: …"*tengo dos componentes docentes: uno emitido por la UPEL en el año 2008 y otro componente docente emitido por la UNEFA en el año 2014".* Las citas anteriores, permiten afirmar que la mayoría de los docentes se han preocupado por formarse desde el punto de vista didáctico y pedagógico. El énfasis deberá ser en asumir la formación permanente como base de su desarrollo profesional como formadores universitarios.

De todo lo anterior se deduce que todas las unidades de significado extraídas de las entrevistas realizadas y plenamente descritas indican que, en efecto, se cuenta con un cuerpo docente conformado en su mayoría por abogados, los cuales han desarrollado una formación permanente en la mayoría de los casos, lo que les ha permitido realizar de forma exitosa la actividad docente que desempeñan. En muchos casos, a pesar de no ser educadores de formación inicial, poseen herramientas y aplican conductas que facilitan llegar a los estudiantes a pesar de las dificultades del contexto.

El abogado que, inicialmente, estudió educación planteó situaciones muy interesantes de sus años como estudiante y explicó que, bajo ninguna circunstancia, quiere cometer lo que ha definido como fallas por parte de sus docentes en la carrera de Derecho. La mayoría de los informantes, procuran mantenerse al día en su formación permanente bien sea de su carrera titulada o de la desempeñada. Debe destacarse el largo tiempo que dichos abogados han dedicado a la enseñanza de su profesión, con valores y principios, motivados más por vocación que por razones económicas.

Los entrevistados durante los encuentros para obtener las informaciones que se convirtieron en datos, reflexionaron también acerca de sus fallas, aciertos, virtudes, carencias, vivencias académicas y personales. Todos agradecieron el ejercicio reflexivo que se produjo con la entrevista: hay que seguir preparándose, trabajar, formarse; no debe detenerse el proceso. Hay que luchar contra las circunstancias adversas y esforzarse por vencerlas. Es probable que existan otros profesionales con una

formación más completa que los entrevistados dentro de la UCAT. No obstante, los seleccionados han demostrado ser buenos representantes del colectivo UCATENSE.

Alude Imbernón Muñoz (2023) a la formación docente como una globalidad, como un proceso integral, y señala que con ella se pueda obtener un docente "crítico, reflexivo de su práctica para ahondar en lo que está haciendo y darle un sentido ético y moral" (p. 8). Para alcanzar esto, propone una serie de requisitos: crecimiento personal y profesional, así como una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza. En otras palabras, resulta necesario considerar la dimensión personal como la formación en valores, pero también es fundamental el ejercicio reflexivo sobre la interacción que se experimenta durante la acción docente.

Emerge el código reflexión sobre las acciones docentes, con el propósito de analizar profundamente las consecuencias de la práctica docente. D3 expresó: *"Lamentablemente, he luchado con la apatía del estudiante como es una rama que controla el Poder Público "*… Se percibe un gran desinterés por parte de los estudiantes. El informante trató de explicar lo que sucede: …"*la credibilidad del Estado de Derecho, impacta muchísimo en el estudio del Derecho Administrativo".* Lo que intenta expresar, es la relación entre la ausencia del Estado de Derecho y el desinterés de los estudiantes.

Adicionalmente, D3 relató que, en otras materias que imparte en la carrera de Derecho, vinculadas con el Derecho Público, se repite la situación anteriormente descrita: …"*también doy Derecho Constitucional y siento como que el alumno ve que las normas no están para cumplirlas"…* Esto también les ocurre a los abogados; es decir, los diferentes actores del hecho educativo experimentan las mismas situaciones:

> *[…] el docente, a veces, también siente lo mismo que el alumno. Se observa en el día a día y en los medios de comunicación como se vulneran los derechos fundamentales y como el Estado que es el ejecutor de este Derecho, el Derecho Administrativo, pues, violenta principios fundamentales, como la garantía del debido proceso y el Derecho a la defensa.*

Puede analizarse que el testimonio precedente toca lo descrito: el desinterés mayoritario por el estudio del área que, paradójicamente, tiene que ver con esas razones por las cuales también resulta fundamental manejar la materia. Las múltiples situaciones que, como ciudadanos, enfrentan los venezolanos y que, en general, son

negativas, constituyen precisamente las causas eficientes para asumir el estudio sistemático del Derecho Administrativo. Sin embargo, esta es una experiencia negativa, porque los estudiantes no superan adecuadamente, en muchos casos, la tensión entre la apatía generada por la situación y la necesidad de estudiar esta rama jurídica. Por ello, resulta un ejemplo amplio y suficiente de las experiencias negativas que padecen los docentes y estudiantes de la asignatura. Ese rechazo a ella no es casual, sino probablemente consecuencia de los eventos que se registran en esta etapa histórica de Venezuela.

¿Qué hacer para cambiar esta situación? Ese debe ser el objetivo central en la autorreflexión de su práctica docente. D3 narró su actividad*: …"uno como instructor de Derecho Administrativo, prácticamente tiene que ingeniárselas para que él logre atención, para que él vea la utilidad del Derecho Administrativo, para que haga conciencia de la importancia del conocimiento de este Derecho"* … Es necesario recordar que, en su momento, se indicó que la asignatura está presente en toda la carrera y que los entrevistados son profesores de los diferentes años. Por ello, la información que se analizó proviene de uno de los años superiores. Culmina el relato de D3:

> *[…] una rama de control de la actividad administrativa, o sea, el Contencioso Administrativo, que yo estoy enseñando ahorita, yo les hago ver que es importante conocerlo, porque es el que va a controlar pues las ilegalidades de la función administrativa, pero, es muy duro porque ellos, no creen en el Derecho, y sobre todas las cosas no lo ven lucrativo.*

Las citas anteriores permiten observar un docente reflexivo de su práctica. Así como lo describe Pavié (2011), que busca: …"enseñar. Implica, además, el buen conocimiento de los contenidos a enseñar […] pero también conocimiento de la profesión y de sí mismo "… (p. 68). Es importante y gratificante no ser un docente que repite lo que está en el libro: …"profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una "máquina repetidora" … (Pavié, 2011, p. 68). De todas maneras, este tipo de docente proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. Los informantes piensan que pertenecen a la primera categoría; falta ver qué opinan los estudiantes al respecto.

Los entrevistados, además de ser profesores de Derecho Administrativo en

pregrado de la UCAT, desempeñan distintas labores vinculadas con la docencia. En el caso de D3, indicó lo siguiente: …"*también he sido instructora en el centro de estudios fiscales del SENIAT, de la Escuela Nacional de Hacienda. Soy profesora invitada de la ULA, he sido profesora invitada para otros eventos y diplomados en universidades privadas del país".* Puede decirse entonces que la entrevistada anterior cuenta con una experiencia diversa en su actividad docente.

Dos de los cuatro entrevistados no hicieron mención a otras actividades docentes realizadas por ellos. El primer informante, D1, relató su desempeño en los siguientes términos: …"*mi ejercicio como docente en la universidad arranca primero en la Escuela de Educación, en la Facultad de Humanidades y Educación, en las áreas de didáctica de la especialidad y en práctica profesional docente"* … Continuó con su testimonio:

> *Ingresé aquí como profesor de Derecho, de Introducción al Derecho y Derecho Público. Y, luego en la Facultad de FACES me manejé, dentro de la carrera de gerencia de recursos humanos, por la historia política y constitucional de Venezuela que se ve allí. Luego regreso, de regreso no, en la escuela Derecho asumo, empezar a trabajar el con el Derecho Administrativo y el Derecho Constitucional[…]*

Comentarios complementarios relacionados con la autorevisión, surgieron a partir de las preguntas que D3 se planteó: *"¿Qué estamos haciendo?, ¿Hacia dónde vamos?, ¿Cómo podemos seguir mejorando?, porque esto es mejorar día a día, el muchacho cambia, como cambia la sociedad, yo no puedo pretender tener un estudiante y tratarlo como me trataron a mí*" … Propone de inmediato: …"*es un proceso de actualización muy necesario entre nosotros, y también es necesario que también los docentes tengamos procesos de intercambio, de nuestras limitaciones y de nuestros aciertos*". Finalmente, invitó a una revisión profunda como colectivo.

De las circunstancias previamente expuestas, se desprenden las reflexiones que hacen los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT acerca del trayecto de formación que se requiere para ejercer actividades de docencia. Describen sus estudios, sus experiencias a nivel educativo y estudiantil, las realidades y cuestionamientos que se plantean. Así, es posible indicar que los abogados están conscientes de sus virtudes y de sus carencias, también de sus necesidades y de las situaciones externas que, por ello, no pueden controlar acerca de la actividad que

ejercen como docentes.

Subcategoría: Componentes de la ética de los abogados que enseñan Derecho Administrativo.

La segunda subcategoría se vincula con los componentes éticos de los abogados que enseñan Derecho Administrativo. Especialmente porque en las entrevistas se manifestaron algunas situaciones favorables y quizás otras no tanto en relación con el ejercicio docente. Así, se establecieron las dimensiones compromiso docente y estándares por mejorar. Tratar el tema de la ética y del compromiso docente resulta relevante hoy día, cuando existe una crisis de valores en la sociedad venezolana. Por otra parte, es importante y valioso destacar los temas de valores, principios y ética. Tratar de ir más allá de lo solicitado no es solo enseñar una materia determinada: se debe formar ciudadanos, quienes sean protagonistas fundamentales del cambio necesario.

En este sentido, y tal como planteó Izarra (2019): “Es necesario el estudio de la ética profesional de los profesores por cuanto esto permitirá comprender su identidad profesional y reflexionar sobre lo que implica ser un buen docente” (p. 118). Continua con su reflexión:

> La actuación de los docentes enmarcada en principios éticos asegura el desarrollo de prácticas educativas de calidad, preocupación constante por la formación integral del estudiante y del propio profesor, mantener relaciones adecuadas con los compañeros de trabajo y de afectividad con sus alumnos y también asumir la enseñanza con la necesaria habilidad didáctica. (Izarra, 2019, p. 118)

Lo deseado es que los docentes de la UCAT cuenten con las características previamente mencionadas, así como con una clara identidad profesional. Esto implica que estén a gusto y se identifiquen con lo que hacen. Que siempre esté presente la ética, en los formadores y en los formados, por difícil que parezca. Por ende, la ética ha de estar presente también en la formación o en la preparación que cada uno de ellos realice. Surgen entonces dos preguntas claves en este momento es: ¿Qué es la ética? desde el trabajo de Izarra (2006):

> […] es la disciplina que estudia las reglas morales como un medio para orientar las acciones a través de la racionalidad de los individuos, es decir que a través de su estudio las personas pueden aprender a guiar sus actos en función de valores …” con esta visión se intenta eludir la distinción entre la ética discursiva

> (puramente filosófica) y la ética aplicada (Maliandi, 2002) pues la ética, tal como se definió, siempre lleva consigo una noción práctica de allí que sea indispensable incluirla en la formación docente pues dará a los maestros en formación pautas que guiarán el ejercicio de su profesión. (Izarra, 2006, p. 13)

La segunda pregunta es ¿Qué es la ética profesional? Yurén (2013) la describe como: …"parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional […] se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización" … (p. 6). Por lo anteriormente señalado, en la UCAT se estudian materias como la ética jurídica, la sociología, el pensamiento social, Derecho canónico y lógica jurídica. Con ellas se quiere demostrar la importancia de la práctica de los valores y de los principios. Sin embargo, esto no es algo que solo quedará en la teoría, es necesario que también esté presente en la práctica.

En este caso, los entrevistados expresan que predican con el ejemplo. No se trata solo lo que se dice, sino también de lo que se hace. De tal manera que, con la dimensión compromiso docente y el código satisfacción por la actividad docente, se evidencian diferentes experiencias de los docentes en su práctica cotidiana y otras excepcionales. Por ejemplo, durante la Pandemia SARS-CoV-2, D3 expresó al respecto: *"Desgastante, pienso que, también esto nos sobre arropó a todos"* … Continúa su relato sobre el compromiso:

> *[…] quiero dejarte ver, que también hubo mística, porque a pesar de todo lo incómodo que ha sido para nosotros, yo creo que un buen grupo profesores que, hemos cumplido con toda seriedad, y con todo cariño y con toda entrega a lo que nos han pedido.*

Propone Imbernón Muñoz (2020) que la mística es: …"hoy día por la cultura docente [...] una forma de entender la formación del magisterio, más allá de aprender a enseñar y más aprender a compartir, aprender a aprender, a desaprender y a ver el mundo de una determinada forma"… (p. 54). Al preguntar a los informantes acerca de los sentimientos que genera la actividad docente, se obtuvieron testimonios muy interesantes, en los que se enumeran características como el honor, la satisfacción, el compromiso y el orgullo. Sobre este último, se expresó D3: …"*estoy muy orgullosa de ser profesora de la Universidad Católica del Táchira, siempre lo digo, con todo orgullo, mi currículo, se lo hago inclusive saber a mis alumnos, que es un honor ser egresado*

de esta universidad" … Al respecto, D4 señaló:

> *[…] una de mis metas era ser profesor de la Universidad Católica, la universidad te brinda esa oportunidad, y poder compartir, con tus profesores de formación, con colegas del ejercicio y luego, tener la interacción con los alumnos, me llena de mucha satisfacción, me siento muy honrado y la actividad que hago en la Universidad Católica del Táchira la realizo como una de las actividades que me apasiona, como persona, que más me gustan, y lo hago con mucho compromiso y mucha dedicación, y pues siempre agradecido de la Universidad.*

Son sentidas las palabras de D4, quien se emociona al responder la pregunta planteada. Ese honor, esa satisfacción que describe, el compromiso que asume, todo forma parte de ese compromiso docente que demuestra. Aunque no es docente formado como educador, la motivación que genera el hecho educativo se acerca, sin duda alguna a la ética. Ese deseo de enseñar, de ser cada día mejor, de formar ciudadanos, compartir experiencias, dar y recibir. Para quienes aman todas estas acciones, no es trabajar, es un modo de vida, una parte de sí mismos.

Así lo describe el informante D1: …"*lo he vivido con mucha pasión, yo creo que he hecho de la universidad una segunda casa, he tenido en la universidad las mejores experiencias*" … D1 se pregunta y responde: *"¿Qué tengo de la universidad? tengo de la universidad mil enseñanzas, mil momentos agradables, algunos de diferencia, pero, superadas que son, se transforman a la final en enseñanzas y en esas experiencias positivas que ayudan a crecer*". En el mismo orden de ideas, obsérvese a D4:

> *[…] compartir, con tus profesores, con colegas, tener la interacción con los alumnos, con personas que tienen una capacidad y un interés por aprender cada día, es una situación, que, de verdad, me llena de mucha satisfacción, me siento muy honrado […]*

De la motivación y sentido de pertenencia, señaló D1: …"*a la universidad le debo ese estado de ánimo que todos los días me impulsa en el sentido de decir: hoy me levanto y voy de nuevo a las aulas*" … La ética incluye mejorar las situaciones que se presentan, incluso el reconocer las fallas, bien sea de forma individual o colectiva, mejorar las prácticas docentes, combatir la apatía de los estudiantes, son labores de autorreflexión. Véase el siguiente comentario expresado por D2:

> *Confieso que hoy en día siento que los muchachos están cansados, del tema de la Administración Pública, porque sienten que es un elefante blanco, una especie de animal grandísimo, que no tiene ninguna utilidad y que ni siquiera vale la pena estudiarlo. Es lo que siento.*

Una razón diferente para prepararse, para estar allí, es mejorar. Esa es la idea principal del planteamiento de D2: …"*la docencia para mi es lo más importante, me permite mantenerme actualizada, me permite hablar con los alumnos, tratar de mejorar, una experiencia que quieres que sea lo suficientemente productiva para tener una sociedad mejor*". En un sentido similar, se pronunció D3: …"*siempre a la orden, todo lo que sea para mejorar, cuenta con eso, con la enseñanza y el mejoramiento de docentes*" … D3 reflexiona:

> *¿Cómo podemos seguir mejorando?, porque esto es mejorar día a día, el muchacho cambia, como cambia la sociedad, yo no puedo pretender tener un estudiante y tratarlo como me trataron a mí, porque es un muchacho viene y es de otra sociedad. Entonces, yo pienso que eso también es un proceso de actualización muy necesaria entre nosotros, y también es necesario que los docentes tengamos procesos de intercambio, de nuestras limitaciones y de nuestros aciertos. Estaba hablando con JGD antes de venirme, ese es un trabajo que no se puede quedar aquí en una tesis, les invito a que ustedes sean multiplicadores de este trabajo de profundización que ustedes se han tomado el trabajo de hacerlo, porque imagino que aman la docencia.*

Ese amor por la docencia, se ve reflejado también en el siguiente testimonio de D3, donde habla nuevamente de su experiencia como docente de la UCAT. Esto expresó:

> *[…] creo que he dado de todo, tengo muchos años en la universidad, salí un tiempo, luego regrese, pero déjame decirte que yo, he dado en los 5 años de la carrera, sí, entonces, he tenido desde introducción al derecho el primer año, y, actualmente, quinto año, que manejo Derecho Tributario, incluso materias que ya no están, el Derecho urbanístico.*

Enseguida, D4 narra, sus deseos como docente: "*Dios quiera, que nos lo permitan, pues realizar y seguir formando esas nuevas generaciones, sobre todo con ética y compromiso para su ejercicio profesional posterior*"… Véase el soporte en la realidad de lo dicho por el entrevistado, con la descripción de las actividades que realiza en la búsqueda de la formación íntegra, evidenciada en establecer una vinculación teoría-práctica mediante visitas al tribunal:

> *Entonces, desde el año 2014, la experiencia ha sido muy buena, porque de manera particular, he tratado de que los alumnos aparte de toda su formación teórica y la formación doctrinaria, puedan acudir de manera práctica al tribunal y puedan verificar, ya en el sitio, y en la práctica ¿cómo funciona el tribunal?, ¿cómo se llevan las audiencias? Y, que puedan estar preparados, al momento de culminar la materia de contencioso administrativo, tengan ya esa formación y*

tenga la idea de cómo es un proceso por audiencias y el proceso contencioso administrativo en general.

Al retomar el tema de los valores, especialmente de la honestidad, hay un aspecto a considerar: la dificultad para establecer el valor pecuniario al trabajo desempeñado por una persona. En el caso de los abogados, esta situación es frecuente. Ninguna asignatura en la universidad, D1 se aproxima a ese tema, todo trabajo merece una remuneración y pareciera que, en algunas ramas del Derecho, el ejercicio profesional es más lucrativo que las otras. Al respecto indicó: …"*se forman como profesionales, es verdad, pero la formación de un profesional, se desarrolla un oficio o un trabajo profesional, que requiere como contraprestación una remuneración".*

Los testimonios precedentes demuestran cómo los informantes cuentan con un arraigado compromiso docente y sentido de pertenencia. Esa es una razón fundamental de su práctica educativa. Aman lo que hacen, reconocen la existencia de fallas, se preocupan y actúan para mejorar; es decir, buscan devolver lo que recibieron: formación íntegra, con valores, principios, compromiso. Sienten satisfacción, honor, orgullo. No cabe duda de que todo eso influye en su desarrollo profesional como docentes. El agradecimiento se relaciona los valores y la ética, tres de los cuatro abogados son egresados de la UCAT, sienten que tienen una deuda con la universidad, es su alma mater, les formó como profesionales y allí desarrollan parte de su actividad diaria.

Algo más que hay que añadir es el código valores practicados por los docentes, al enseñar y formar, especialmente, en el escenario nacional se presentan múltiples rutas distanciadas del deber ser, como explica D1:

[…] cuando tú le hablas a un muchacho de que hay que ser honesto, trasparente, que hay que ser responsable, de que hay que cumplir con la eficacia y la eficiencia, pero que de repente el muchacho empieza a medir que eso, porque si tú lo comparas con otro que no hace eso, pero si tiene y tú no.

Se observa una ambivalencia entre lo correcto, lo fácil, la realidad y la ética. Todo esto se vincula con la crisis moral e institucional palpable en la actualidad nacional. Por ello, es esencial que los formadores guíen a los estudiantes por el camino correcto. De esta forma, el informante expresa lo que espera: "*que cada uno de mis alumnos sea: transparente, que sea responsable, que sea constante, disciplinado, que*

sea acucioso, qué mis alumnos sean críticos, bien, quiero que mis alumnos tengan el por delante la honestidad"… El lado contrario; es decir, la falta de cumplimiento y seriedad, es exhibido por D1 cuando habla del tema de la evaluación, específicamente durante el tiempo en que se aplicó la multimodalidad.

Sobre los valores practicados por los docentes, se observa una relación estrecha con la ética. Según Yurén (2013), las dimensiones de la ética profesional comprenden: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. A la primera la define como: …"el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de "buenas", así como los valores que caracterizan la misión de la profesión" (Yurén, 2013, p. 7). Estas conductas que se transmiten a lo largo del tiempo y que, a su vez, pueden modificarse.

De la moralidad del profesionista, señala que son: …"los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional […] toma decisiones cuando los valores entran en conflicto o cuando la validez de las normas se pone en cuestión" (Yurén, 2013, p. 7). Esto implica reflexiones del profesional basadas en sus experiencias. Además, destaca las: …"creencias, valores e intenciones, los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de autorregulación y la capacidad de juicio prudencial"… (Yurén, 2013, p. 8).

De los valores, Yurén (2013) indica que: … "todos parecen tener el mismo peso. Se desconfía de los valores cohesionadores de antaño y éstos dejan lugar a una infinidad de valores que responden a intereses individuales o deseos momentáneos" (p. 9). Claramente, todo lo señalado, influye en la realidad del hecho educativo. A los efectos del presente trabajo y desde la óptica de Izarra (2006) …"los valores son una cualidad que surge de la relación sujeto – objeto, entonces se asume una posición subjetivista en la que la naturaleza del valor es afectada por los contextos"… (p. 13). Sus elementos son: …"(a) el ambiente físico; (b) el ambiente cultural; (c) el medio social; (d) el conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones y posibilidades de cumplirlas; y (e) el tiempo y el espacio de la situación" (Izarra, 2006, p. 14).

Se enfrenta a un subjetivismo relativo, dado que los valores de docentes y estudiantes de distintas épocas han variado. Si los primeros no los desarrollan en su proceso de formación, algunos consideran que es difícil cambiarlos durante el resto de

su vida. Al respecto, Izarra (2006) señaló: “En relación con los valores es común la creencia de que estos se forman en el hogar y durante la infancia, si tal cuestión es cierta, entonces estos (los valores) no podrían enseñarse a nivel superior” (p. 15). En resumen, los docentes declaran la importancia de enseñar valores como honestidad, trasparencia, responsabilidad, puntualidad. Así se pronunció D4 acerca de estos principios y del compromiso, que ha de tener el profesional del Derecho y la sociedad. Véase con atención:

> *[…] la responsabilidad, que en muchos aspectos en Venezuela se ha perdido, y responsabilidad lleva a compromiso con lo que usted está realizando. Como alumno, luego como profesional, enseñar el valor de la puntualidad, el valor de realizar las cosas con compromiso, de no hacerlas solamente por hacerla, sino de que las actuaciones se hagan con dedicación, y que se busque siempre un resultado, teniendo como finalidad. siempre el beneficio, tanto de la persona como de toda la comunidad. (D4)*

Por su parte D2, realiza las siguientes consideraciones: …“*la actuación del abogado siempre tiene que ser ética y estar fundamentada en los valores de la honestidad y sobre todo cuando se es abogado del Estado”*… Mientras tanto, D3 dijo: “*Enseñar, no solamente es hablar del Derecho encomendado, asignado, es crear conciencia, es crear valores, es generar principios, es crear una conducta crítica positiva, es hacer metas constructivas, es insertar al alumno en la realidad país*”… Esa acción tiene una intención implícita, ya que D3 espera que su estudiante: …“*se inserte de manera positiva a lo que a lo que necesitamos pues para un cambio en el país”.* Lo más conveniente es que el cambio deseado sea en un sentido positivo. En consecuencia, D3 expresa cuál es su aporte:

> *[…] yo les exhorto a ellos, primero a estudiar Derecho como una herramienta de reconstrucción del país. Segundo, les hablo de principios como responsabilidad, honestidad, transparencia, ser buenos ciudadanos, ser lo mejor dentro de lo que ejercen, ser honesto consigo mismo, hay muchos valores que uno no ve reflejados en clase, la forma de sentarse y la forma de incluso hasta dirigirse a sus compañeros. No solamente dar la parte académica, que es requerimiento superior, porque ¿qué hago yo con un estudiante formado sin ética y sin moral y sin principios? (D3)*

Este testimonio amplio y dirigido enfoca la búsqueda de los valores y principios, tan escasos en Venezuela. En concreto, el entrevistado, destaca los principales valores que practica y enseña en su labor como docente y juez. Ese compromiso, esa

puntualidad y dedicación son características personales que se observan en las actividades que dirige. Esto refleja un paralelismo entre el docente que aspiramos ser y el que somos.

El vocabulario como modo correcto de trato y forma respetuosa, es un elemento que se supone caracteriza a las personas con determinado nivel de educación. Aunque esto no siempre ocurre así, debe pensarse que esa es la regla. En consecuencia, si se está en presencia de estudiantes universitarios, de una universidad católica, con valores, principios y fines específicos relacionados con la religión, además de un instituto que goza aún de buena fama y consideración en la región, no puede esperarse que sus estudiantes y futuros profesionales se dirijan de manera irrespetuosa a sus docentes ni usen palabras obscenas con sus compañeros de forma diaria.

En este momento, se analiza la dimensión necesidades formativas, donde se revisan las ideas aportadas por los informantes acerca de los cambios y mejoras pendientes por realizar, y que pueden provenir de ellos mismos. Allí está el código revisión del diseño curricular, con el cual se muestran los criterios de los docentes de Derecho Administrativo respecto a los programas con los que trabajan. Los informantes han dado algunos pasos en la búsqueda de cambios visibles en las prácticas que desarrollan en la UCAT. Quieren aportar de manera asertiva al cambio de las situaciones que se presentan y, aunque posiblemente no ha ocurrido, saben que deben hacerlo. D3 comentó*: …"los profesores de Derecho Administrativo nos tenemos que reunir y tratar de actualizar un poquito los pensum (sic)".*

Al respecto, detalló la necesidad de actualizar los contenidos programáticos para que se ajusten a las necesidades actuales y del mundo moderno. "*Fíjate que ahorita mismo hay unas jornadas donde la nota es la Constitucionalización del Derecho Administrativo, nosotros no tenemos, nada de esas nuevas tendencias están reflejadas en nuestros programas".* Luego, explicó su trabajo con la asignatura para resaltar la necesidad de cambios:

> *[…] contencioso lo doy a mi manera, me parece que no tiene un orden secuencial, para mí no es pedagógico la forma como está estructurado el desarrollo del proceso contencioso administrativo. Entonces, yo me voy organizando desde mi lógica jurídica: principios, características, competencias, ¿Quién es el juez?, ¿Quién es el sujeto activo? Entonces, eso desde mi punto de vista, hay que organizarlo y modificarlo. (D3)*

En ese sentido, se evidencian inquietudes. D1 señaló: "*La universidad hace tiempo se comprometió en una reforma curricular, una morosidad de casi 10 años, no sé comprometió, no avanzamos, no hicimos, he sido parte de los Consejos Universitarios por eso digo no hicimos*"… Es clara la afirmación, no hicimos y posiblemente se sigue sin hacer. Antes del inicio del periodo académico, existe la posibilidad de presentar reformas a los contenidos programáticos, sin embargo, no se evidencian muchos avances al respecto.

Lo señalado por D1 tuvo una serie de consecuencias, ya que se dejó: …"*pasar la oportunidad de entrar, después plantearnos una verdadera reforma curricular, donde tuviéramos claro el perfil del que ingresa y definir el perfil del egresado*". Este comentario permite recordar que los mencionados perfiles mencionados en el capítulo II, no se actualizan desde el año 2011, a pesar de que la realidad ha cambiado significativamente desde entonces. Así lo dijo D1:

> *[…] después de aclarar la reforma, pudiéramos entrar en una revisión real de los programas de estudio y sincerarlos; por ejemplo, creo que el programa segundo año de Derecho Administrativo necesita de una revisión, pero, no solo ese programa, si no debe realizarse con Derecho Público del primer año y con Derecho Constitucional de segundo año y con Derecho Administrativo de tercero, o sea, una articulación de contenidos programáticos, pero eso debe ser el fruto o la consecuencia de previamente, hacer una verdadera reforma curricular.*

Se retoma la exposición de D3 en este tema: "*Yo no he querido ser batuta en eso, pero lo que si pienso es que debemos mejorar los pensum*". Mas adelante, concluyó que los temas son: …"*de aquí para allá, el proceso, pa lante y pa atrás, porque un rato vemos una cosa. Entonces, eso desde mi punto de vista, hay que organizarlo y modificarlo"*. Ante el tema de la revisión de los programas, D4 opinó:

> *[…] considero que el programa, está desfasado. y pues ya hecho algunas reuniones con los profesores de Derecho Administrativo, para hacer un proyecto al Consejo Universitario, de reforma, de lo que es el programa de Derecho Contencioso Administrativo. Necesitamos, ¿qué?: adaptarlo a la actualidad, a los nuevos tiempos y en estas jornadas el creador de programa del Derecho Administrativo, fue nuestro maestro: JLVM, pero, ya fue creado alrededor del 2007, y, por lo tanto, pues, ya hoy en día necesita una reforma.*

De tal manera que, tres de los cuatro entrevistados, manifestaron inquietudes comunes frente a la necesidad de revisar y actualizar los contenidos que son

enseñados a los estudiantes de Derecho. En tal sentido, D3 invita a reflexionar sobre el tema para mejorar y difundir los conocimientos obtenidos: …"*yo los invito a que no se quede para ustedes, sino que pueda darse a los docentes de la universidad y lograr con ustedes unos módulos de actualización, de revisiones y de mejorarnos con esta revisión profunda"*.… Resalta: *"Mejorar, es también el núcleo".*

Es oportuno ahora comentar que, los entrevistados hablaron de situaciones; por ejemplo, la articulación de los contenidos. Es decir, que lo estudiado en una materia se concatene con otras, o que por le sirva de base para ellas. Esto implica estudiar, en primer lugar, las partes generales y, luego las especiales, para que el estudiante logre comprender las relaciones y utilice conocimientos básicos en diversas asignaturas. Al respecto, D1 expresó: …"*tiene necesariamente que corresponde a una articulación de contenidos programáticos, pero eso debe ser el fruto o la consecuencia de previamente, hacer una verdadera reforma curricular*".

Igualmente, existe la necesidad de formación en ramas especializadas. Esto se refiere, a nuevas tendencias presentes en el Derecho, una ciencia que avanza constantemente y cuyas normas más modernas varían según el país estudiado, En todo caso, las ramas existentes distribuidas en especialidades, cuentan también con subespecialidades, sobre este tema, D4 se pronunció:

> *[…] les pregunta: ¿usted en que quisiera especializarse? O, ¿en qué quisiera trabajar en el futuro? Cuando sean profesionales, y siempre ellos se inclinan por dos materias: por el Derecho Penal o por el Derecho Civil, esto genera gran preocupación, porque hay materias especiales, que necesitan de formación de profesionales, con gran capacidad, repito, y valga la redundancia profesional.*

Además, D4 opinó sobre otras actividades: …"*no solamente del Derecho Administrativo del pregrado, sino tratar de incentivar nuevamente el posgrado de Derecho Administrativo, y realizar actividades de educación continua en la formación del Derecho Administrativo*". Las modificaciones y actualizaciones sugeridas por los docentes son un punto de partida. Esto no es tarea fácil ni rápida; por el contrario, es un trabajo que debe ser bien preparado y fundamentado para poder presentarlo como proyecto para el Consejo Universitario.

Aunque no todos los entrevistados lo mencionaron de manera explícita durante la entrevista, sí lo han señalado de forma informal y cotidiana. la enseñanza puede ser

mejor. Uno de los entrevistados desea que la universidad vuelva a ser bandera en la enseñanza del Derecho Administrativo. Así se pronunció D4: …"*la universidad ha sido una de las instituciones emblemas de la enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela"* Sin embargo, el entrevistado señaló su preocupación y agregó: …"*¿qué recomiendo? que se vuelva a retomar y que la Universidad Católica, sea bandera, en la enseñanza del Derecho Administrativo"*…

Los sentimientos generados no se refieren solo al contexto, sino también a la enseñanza propiamente dicha. Aunque se encuentran expresiones que invitan a la reflexión en el sentido de mejorar la universidad, D3 señaló diferencias entre el incentivo, acompañamiento y orientaciones recibidas de la ULA y la UCAT al trabajar con medios telemáticos, hecho en el que resalta la superioridad de la ULA, contó:

> *Mi invitación a la Universidad de los Andes, ha sido a nivel de posgrado, en un área especial, como el Derecho Tributario, nuestras estructuras son superiores a la Universidad los Andes, pero, déjame decirte que conseguí un trato, ahorita en pandemia, un trato a nivel de las herramientas y medios audiovisuales online, para poder llegar a los alumnos profesional, en este caso porque es posgrado, de verdad que no conseguí la Universidad Católica. (D3)*

Que esta reflexión hecha por D3 al comparar el trato recibido como docente de ambas universidades, sirva de guía para conocer algunos aspectos a mejorar en las actividades de la UCAT.

El segundo código se refiere a las inconsistencias entre los valores que se predican y los que desarrollan en el ejercicio profesional. Cada profesor espera contribuir con la formación integral en los estudiantes. Por ello, los entrevistados aportaron sus comentarios sobre la práctica educativa y los elementos teóricos acerca de los cuáles deberían ser los valores que, en el ejercicio profesional como abogados y en la vida misma, deben aplicarse; es decir, los que ellos presumen son los correctos y deseables. A continuación, se presenta lo señalado por D1 al respecto:

> *Básicamente hoy en día, es complejo el asunto, porque cuando tú le hablas a un muchacho de que hay que ser honesto, transparente, que hay que ser responsable, de que hay que cumplir con la eficacia y la eficiencia, pero que, de repente, el muchacho empieza a medir eso, porque si tú lo comparas con otro que no hace eso, pero si tiene y tú no, no tienes un rendimiento económico y porque, entonces el otro que no práctica nada de eso económicamente le va muy bien, eso incluso lleva un divorcio tremendo en los valores. Predicamos, construimos, enseñamos, transmitimos valores y ojalá todos fueran orientados*

> *en esa misma línea, pero, el muchacho empieza a ver que los de su entorno, lo que le rodea, divorciado esos valores tienen mejores resultados que él en la parte económica, financiera y eso lo hace perderse muchas veces.*

El entrevistado revela el deseo de una vida rodeada de valores y principios, de un interés general que prevalezca sobre el particular. Lamentablemente, la descomposición social actual está tan presente que afecta actos individuales y diversas situaciones sin distinción personal. En ese mismo argumento, D1 señala los valores que espera de sus alumnos e indica algunos de los que practica. Afirma que lo más importante para él es que sus estudiantes sean sinceros:

> *[…] que sean capaces de decirme, estudiar no lo estudié, lo domino, no lo domino o hasta la humildad porque yo se las demuestro, yo no me lo sé todo, entonces puede haber cosas que hoy no puedo resolver en la clase, pero con mucho gusto las puedo resolver la siguiente. Creo que eso es lo fundamental (D1).*

El informante tiene claro su deseo: ciudadanos y profesionales bien formados tanto profesionalmente como en valores, con principios que guíen sus acciones para tratar de solucionar parte de los problemas prevalentes en Venezuela. Otro informante comenta sobre una concepción general acerca de los profesionales del Derecho. En su labor docente, trata de mostrar que las habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión deben estar acompañadas de valores y principios, especialmente para conservar los derechos fundamentales que otorga el Estado de Derecho a los ciudadanos. Así lo expresó D2:

> *[…] el abogado no es solamente el que es más vivaracha, porque es el concepto que siempre se maneja dentro de la colectividad, el abogado es el virus. Yo siempre trato de hacerle entender a los muchachos que el abogado tiene que ser astuto, que el abogado tiene que tener una perspicacia más avanzada que cualquier otro, pero que hay que canalizarlo correctamente.*

Responsabilidad, honestidad, son algunos de los valores y principios repetidos por los informantes, lo que permite evidenciar una idea común de rectitud. En ese sentido, E1 se cuestiona por la realidad: …*“es como eso, un lugar donde hay multivalores que estos muchachos necesitan ser reforzados”*…

Un aspecto similar es la reconstrucción del país y el papel que pudieran tener los abogados. Es un hecho público, notorio y comunicacional, la cantidad de problemas sociales, económicos, políticos y de diversas índoles que se presentan en la República

Bolivariana de Venezuela. Como se ha mencionado en el capítulo sobre el objeto de conocimiento, todos ellos afectan a los actores del hecho educativo. Por ello, el rescate del Estado de Derecho y los controles que pueden ejercerse sobre el Estado a través del Derecho Administrativo, la formación de los futuros funcionarios públicos y gobernantes, tendrían, entre otros fines, el código enunciado y explicado por los entrevistados. D2 explicó:

> *[…] el Derecho Administrativo, me parece que es una materia de un contenido tanto político, como económico, como social .que es muy importante, sobre todo el Derecho Administrativo permite, digamos afianzar la necesaria existencia del Estado de Derecho, Estado de Derecho que, a lo mejor en una época determinada en nuestro país, no, no, no tuvo la expresión digamos absoluta que deseábamos pero, teníamos la posibilidad de reclamar nuestros derechos y la docencia es un instrumento fundamental a través del cual formamos a los estudiantes, no solamente para que se defiendan o defiendan a sus clientes, sino para que, en el momento que le corresponda actuar como abogados del Estado, sepa garantizar, el Estado de Derecho y exigir que los actos de la Administración Pública estén conforme a las normas legales.*

La exposición previa de D2 enfatiza la relevancia de formar una persona responsable, respetuosa, un profesional orientado a alcanzar un mejor Estado. Los informantes aspiran formar excelentes profesionales como producto de su trabajo. Tienen confianza en sus estudiantes y consideran que las actuales situaciones pueden mejorar. Del mismo modo, D4 manifiesta esperanza en el futuro para las instituciones en las que se desempeñarán esos futuros abogados. Se proyecta hacia la prosperidad:

> *[…] porque ellos se están formando en Derecho Administrativo y en un futuro muy cercano van a ser los funcionarios públicos que vamos a tener en nuestra institución y al tener esa participación de ellos, de manera tan interesante, de verdad, que me siento muy satisfecho, porque veo que tenemos un, muy buen material de alumnos, para los futuros profesionales.*

De todos los aspectos señalados, es importante resaltar varios de ellos. En primer lugar, la intencionalidad de las labores desempeñadas por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, busca formar de manera íntegra, a los futuros abogados. Piensan que, con conocimientos, valores y principios, es posible, en general una buena formación ciudadana, presidida por la ética profesional, capaz de mejorar parte de los problemas existentes en la realidad nacional. En segundo lugar, esa finalidad pretendida enfrenta múltiples obstáculos, tanto individuales como

colectivos. Es difícil aplicar lo que no se tiene, y aún más complicado mantener la firmeza ante situaciones fáciles e ilegales en los eventos cotidianos. Esto dependerá de la formación integral de la persona.

En tercer lugar, se reafirma lo señalado inicialmente: las clases de Derecho Administrativo generan apatía y falta de atención. En muchas ocasiones, se evidencian comportamientos inapropiados en el aula. En consecuencia, puede decirse que las expectativas de los docentes son altas y están orientadas hacia la axiología, la buena fe, el deber ser, lo que se choca bruscamente con la realidad actual. Es deseable que dichas esperanzas logren materializarse, especialmente la última. De esta forma, los docentes esperan una formación íntegra y anhelan que sus estudiantes crezcan en todos los aspectos de la vida.

La presente categoría ha sido enriquecedora. Ha abordado una diversidad de temas, incluye numerosas citas y, al analizarse en conjunto, demuestran cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional docente. Estas incluyen diversas situaciones vinculadas a la actividad educativa, la profesión y la institución en la que se desempeña el docente, las cuales pueden generar o no una buena calidad de vida. Desde una perspectiva interna, esta categoría invita a la colectividad docente en general a un proceso de reflexión sincera, ¿En la actualidad soy útil para la universidad?, ¿Mis valores y principios concuerdan en la teoría y en la práctica?

De igual modo, al estudiar a Díaz Quero (2006), surge el cuestionamiento sobre el trato hacia los estudiantes: “¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos?, ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas?” (p. 91). Las respuestas a estos planteamientos marcarán la diferencia entre un buen docente y el que no lo es. Por supuesto, esto se relaciona, en parte con el ethos profesional definido por Yurén (2013) como el: …“conjunto de disposiciones que se activa frente a situaciones socio-morales que surgen en el ejercicio de la profesión y que frecuentemente no se ven como problemáticas por falta de una mirada crítica” (p. 12).

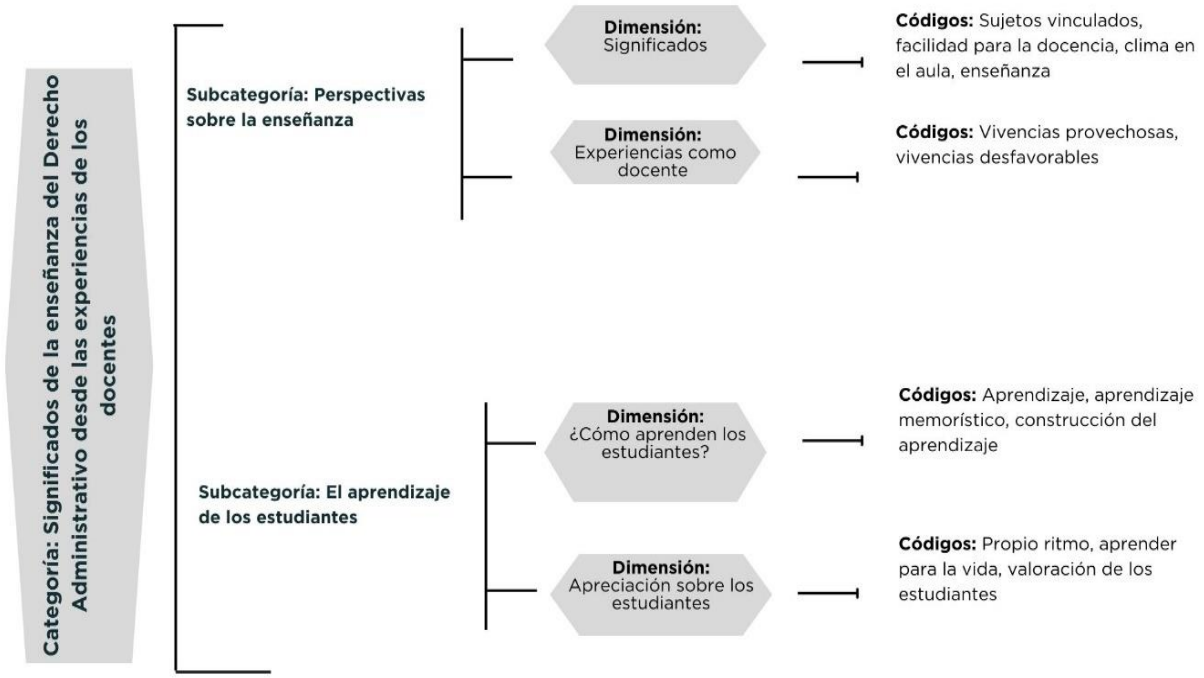
Segunda categoría: Significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes

Esta categoría representa cómo los profesores perciben la enseñanza desde su propia vivencia. Para Sevillano (2005), es intencionada, tiene un objetivo y está vinculada a un contexto: el lugar en donde se desarrollará y donde pueden existir condiciones que la favorezcan o que provoquen el efecto contrario. Se destaca su complejidad debido a la existencia de diversas circunstancias y actores. Asimismo, Joyce y Weil (1985) indican: “Pensamos que la enseñanza es un proceso en el que profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias (acuerdos acerca de lo que es importante)” (p. 11).

En ese sentido, la enseñanza de la ciencia jurídica debe enfocarse en las concepciones pedagógicas, para articular el conocimiento y la experiencia. Por esta razón, el abogado que enseña Derecho necesita tener conocimientos de pedagogía y didáctica para identificar las dificultades que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se desprende de los planteamientos teóricos previos, que constituyen la base donde debería sostenerse la enseñanza de las ciencias jurídicas en general y, de manera específica, el objeto de estudio de la investigación. Por tanto, es esencial que cada tema y actividad tengan un propósito claro, este debe ser diseñado para el lograr un objetivo específico: generar conocimiento, conectar teoría y la práctica en el ejercicio de la profesión y, evidentemente, asegurar la vinculación con el contexto.

Aunque, en el caso del ordenamiento jurídico venezolano, las normas son aplicables en todo el territorio nacional, es posible que las prácticas, costumbres y la proyección de valores y principios pudieran variar de un lugar a otro, aunque no sea lo ideal. Ahora bien, los docentes entrevistados, cuentan con sus propias concepciones de la enseñanza, caracterizada desde sus percepciones y experiencias. Estas se analizarán en dos subcategorías con sus respectivas dimensiones, que serán desarrolladas en su totalidad en las próximas páginas.

Figura 3
Categoría Significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes



Nota. La figura 3 muestra la estructura de la categoría significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes, las dos subcategorías que la conforman, las dimensiones que la constituyen y los códigos que permitieron integrar la información.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Subcategoría: perspectivas sobre la enseñanza

Conformada por las dimensiones: significados, experiencias como docentes. La primera dimensión, significados, se compone de las unidades de significado o códigos: sujetos vinculados, facilidad para la docencia, clima en el aula y enseñanza. Para aproximarse al primer código, es importante recordar que, durante la investigación, en diversas ocasiones se ha hecho referencia a los sujetos del hecho educativo; es decir, los alumnos y los profesores. Por esta razón, se desea destacar algunas de las consideraciones hechas por los docentes acerca de estas personas.

Un entrevistado caracterizó como receptor a sus alumnos al dar su definición de enseñanza. D2 dijo: *…"tratando que el receptor; es decir, estudiante, tenga una visión total de lo que se trata en clase."* Aunque inicialmente los categorizó como receptores, durante la entrevista cambió la denominación que emplea en diferentes momentos, Esto se observa en lo señalado por D2: …"*la docencia permite materializar con los alumnos aspectos del Derecho […] y por otra parte la ilusión pues, de formar a jóvenes*

estudiantes de la carrera" … En otra parte de la entrevista, D2 planteó diversas observaciones acerca de los estudiantes. Disfruta: … *"hablar con los alumnos, no todos son muchachitos, pero si muchos y eso permite estar, digamos a tono con la actualidad*" …

Aunque sus alumnos son jóvenes, D2 comprende que ellos también enfrentan dificultades en el ámbito educativo: …"*los alumnos también necesitan formación sobre la virtualidad, no se puede considerar que, por ser muchachos, son expertos en el área tecnológica"*… Una prueba de ello es cuando afirma: *… "he tenido alumnos que me dicen: profesora, no sé cómo usar el aula virtual"* … Estas carencias no solo están relacionadas con conocimientos, sino también con el acceso a los dispositivos tecnológicos necesarios: …"*un alumno me dijo, profesora, yo no tengo teléfono y vivo en tal parte y no puedo"*… *(*D2*).* La solución del docente: …"*pasarle a él algunas cosas por correo, para que las pudieras descargar un día determinado"* (D2)*.*

Consta que D1 llama alumnos a los estudiantes y los asume como propios al hablar de lo que espera de ellos: …*"mis alumnos sean: transparente, mis alumnos sean críticos, que mis alumnos tengan el por delante la honestidad" …* Ese mismo término lo utiliza al mencionar la cantidad de personas que están en el aula: …"*hay desde 60-80 alumnos que puedan conformar una sección"*… Estudiantes es otra palabra utilizada para llamar a los alumnos, junto con pupilos o discípulos. Alumnos y estudiantes son las más utilizados por los informantes de la presente investigación. Al respecto D1, se pronunció: …"*tenemos un abanico de estudiantes, no sé, que quizás si los describo, los distribuimos en el alfabeto van de la a hasta la z"*…

Sobre el mismo tema, D1 añadió lo siguiente: …"*de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de los años anteriores, creo que habían actos más conscientes de parte de los estudiantes*"… No sorprende que los entrevistados D3 y D4 empleen las mismas denominaciones para referirse a los alumnos. Estas, junto con estudiantes, son las de mayor uso. De esta manera, se presentaron múltiples ejemplos de las denominaciones que utilizan los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, para llamar y categorizar a los sujetos del hecho educativo, frente a quienes tienen el rol de docentes. Se observaron diversas reflexiones, preocupaciones y vivencias del aula.

A los entrevistados se les preguntó sobre el alcance y significado de la

enseñanza. Este concepto se refiere a las ideas o nociones que representa para ellos. En consecuencia, el código facilidad para la docencia, relaciona la enseñanza con un hecho natural. Así lo manifiesta D3:

> *[…] la docencia es innata, o sea, el transmitir, es algo tan natural, obviamente, necesitas este tipo de curso, de preparaciones, diplomados, talleres, que nos forma como docentes, lo que nos da son herramientas para canalizar esa intuición, o sea, esa facilidad natural que se tiene para poder enseñar[…]*

El entrevistado D4 expresó: *"La experiencia como profesor de Derecho Administrativo, de verdad, que ha sido muy buena" …* Si bien, opina que enseñar es algo natural, también es necesario desarrollar actitudes que faciliten la comunicación y las relaciones interpersonales con los sujetos involucrados en la educación. Por ello, D3 señaló: …"*enseñar es algo natural, que uno tiene que perfeccionarlo con las mejores técnicas, para de repente no incurrir en ofender a un alumno por un llamado de atención, para canalizar la comunicación de la mejor manera"…*

Adicionalmente, se encuentra una observación que revela el contraste entre la experiencia personal de D3 y el uso de conductas más favorables que decidió practicar con sus estudiantes.

> *[…] yo no soy muy ortodoxa, como fueron mis profesores, yo soy una persona que permite mucho el feedback entre los alumnos y mi persona, yo puedo tener una clase muy formal, pero a la vez, también dentro de la clase puedo generar ejemplos, la norma se estudia, pero es parafraseada y siempre se permite el feedback, siempre los incentivo a que me pregunten, sobre todo que tengan la confianza de hacerme saber si me comprendieron o no.*

Ese estímulo para participar en clase, expresar dudas e inquietudes, muestra el significado que la enseñanza tiene para ese docente en particular. Busca ir más allá de transmitir información. Desea obtener retroalimentación por parte de los estudiantes, trabajar la teoría, la práctica, la actualidad y el deber ser. Esto refleja lo que representa la enseñanza para este entrevistado. Así de los datos suministrados, nace una primera idea del significado que genera en los entrevistados la actividad que desarrollan como docentes de Derecho Administrativo en la UCAT.

Adicionalmente, para construir ese significado, es necesario considerar que en enseñar influye el clima en el aula y esto se vincula con el contexto; es decir, ¿Cómo es? y ¿Cómo debería ser el ambiente durante la clase? Hay que añadir lo expuesto por

Arranz Martínez (2004) al explicar que: …“el pensamiento del profesor incluye actitudes, sentimientos y expectativas que condicionan las decisiones que se toman en el aula” (p. 166). Esto se manifiesta cuando D3 afirma, que enseñar implica respeto y crear un clima armonioso:

> *[…] que hace del aula un lugar ameno, donde el docente gana respeto, sin gritos y sin amenazas, sino que gana el respeto de la audiencia basado en una clase donde te sientes que te están enseñando, donde sientes que eres oído y siente incluso un docente que, si no sabe, le puede decir al alumno con toda confianza, déjame averiguar, porque este en este momento no tengo ese conocimiento. Ese soy yo, ese es el docente que yo practico.*

De acuerdo con D3, en el ambiente de aprendizaje y enseñanza debe predominar la armonía, el respeto hacia los estudiantes, fomentando una disposición para aprender. Es una relación recíproca entre el docente y los estudiantes basada en la simple cualidad de ser personas. Se necesita un ambiente tranquilo, donde el alumno sepa que el profesor no lo va a maltratar ni a menospreciar. ¿Qué clase de enseñanza y aprendizaje se pueden dar en un ambiente hostil? En una situación así, el estudiante acude sabiendo que será vejado e injuriado por su docente, o, por el contrario, si el profesor tiene experiencias previas en la misma aula con un grupo indisciplinados y sin atención, la situación será igualmente contraproducente. Lo ideal debe ser, en consecuencia, un ambiente equilibrado y armonioso para todos los actores del hecho educativo.

Un último código es enseñanza, mediante la cual se buscar mostrar lo que cada entrevistado entiende por la actividad que ejecuta, cómo la concibe y qué representa para ellos. Léase con atención la primera cita, obtenida de D1, cuya formación inicial es en la educación, para luego dedicarse al Derecho; después vienen los abogados.

> *Enseñar, mira, la enseñanza es compartir, compartir el conocimiento y ayudar a otros a crear conocimiento, desde la experiencia, desde el reconocimiento de teorías, conductas o aprendizajes, que una vez los hice míos porque otro me los facilitó, pero que no son para que se queden conmigo, sino para que otro tenga acceso a él y los pueda mejorar inclusive. Enseñar es transmitir aquello que yo sé, dándole la posibilidad a otro de que lo asimile y lo mejore.*

El entrevistado D1 desarrolla una serie de características en su definición. Habla de crear, y es que enseñar también implica iniciar, explicar y ejecutar una serie de acciones que produzcan o generen un fruto en otros, permitiendo que ese conocimiento

evolucione. D2, utiliza una palabra clave que marca una serie de conductas. Aunque esta fue utilizada por el primer informante, aquí cobra un significado más determinante. Léase enseguida:

> *Para mí enseñar es transmitir con sentimiento, los conocimientos sobre una materia determinada, tratando que el receptor; es decir, estudiante, tenga una visión total de lo que se trata en clase. eso fundamentalmente para mí lo que es la enseñanza, que la gente entienda, que la gente comprenda el tema y que lo profundice. (D2)*

Como puede observarse, D2 repite la palabra transmitir, ya utilizada por D1 al hablar de la enseñanza. Sin embargo, este informante cataloga de inmediato a los estudiantes como sujetos pasivos. Finaliza expresando sus expectativas ante la clase, reflejando que espera un cambio de actitud en los alumnos. El siguiente entrevistado, D3, explica detalladamente lo que busca con la enseñanza que practica. Desea que sea integral, completa, que abarque aspectos de Derecho, valores y principios. Considera que tiene un don para esta labor, aunque reconoce que es necesario prepararse para cumplir con esta tarea. Estas son sus palabras:

> *Enseñar va más allá de instruir materia de mí para mí. Enseñar, no solamente es hablar del Derecho encomendado, asignado, es crear conciencia, es crear valores, es generar principios, es crear una conducta crítica positiva, es hacer metas constructivas, es insertar al alumno en la realidad país provocando que se inserte de manera positiva a lo que a lo que necesitamos pues para un cambio en el país. (D2)*

El último informante habla sobre la transformación que experimentó su práctica docente al comparar su labor antes y después de recibir una preparación formal como docente. Considera que pasó de impartir a enseñar. Léase el testimonio de D4:

> *[…] cuando empecé a hacer el componente docente en la UPEL, ya anteriormente, pues ejercía funciones docentes, pero vamos a llamarlo se hacían de manera empírica, tratando de impartir el conocimiento que se tiene, pero no con los medios y con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y cuando una universidad especializada en educación te da esos medios y esas estrategias, pues la visión cambia totalmente.*

Enseguida, D4 detalla lo que significa para él enseñar: "*Enseñar, es algo muy difícil, pero a su vez, muy reconfortante y apasionante, para mi enseñar, es poder transmitir aquellos conocimientos, que se pueden tener en algún momento sobre un área del conocimiento en específica"*. Aunque utiliza el mismo verbo, profundiza en su

posición y afirma: “*Entonces, enseñar para mí siempre será transmitir esos conocimientos, con las estrategias adecuadas, con los medios adecuados y siempre con la ética y el compromiso que debe tener un docente*”. La acción transmitir siempre está presente en las definiciones obtenidas de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Esto representa un aspecto significativo a considerar.

Recuérdese, a partir del capítulo II y según los distintos modelos de enseñanza y de aprendizaje, que docentes y estudiantes pueden y deben realizar una serie de acciones concretas a fin de alcanzar los fines del hecho educativo. Antiguamente, desde el modelo tradicional, lo más destacable era la transferencia directa del conocimiento; es decir, el docente era un ser activo, mientras que el receptor; es decir, el estudiante, actuaba como un ser pasivo. Esto resultaba útil en los casos de informaciones concretas, pero su efecto era negativo cuando se trataba del desarrollo de habilidades en el alumno. En el modelo conductista, por otro lado, la transmisión busca usar estímulos para obtener respuestas, así que será útil en el caso del aprendizaje de habilidades específicas y repetitivas.

Mientras tanto, en el modelo constructivista, la transmisión no se usa de manera directa. El docente facilita, guía y orienta a los estudiantes hacia el aprendizaje activo y, en consecuencia, a la construcción del conocimiento. En el modelo humanista, transmitir implica la creación de un ambiente de aprendizaje que fomente el desarrollo personal del estudiante. Finalmente, en el modelo sociocultural, la transmisión se entiende como un proceso mediador que guía al estudiante en la interacción con el contexto y con otras personas. En todo caso, hablar de transmitir en el proceso de enseñanza no siempre lleva la misma idea ni connotación. Es necesario evaluar los datos obtenidos de los entrevistados de manera integral para comprender el significado que atribuyen a esta palabra e incluir las necesidades del contexto educativo y las características del contenido.

Algo similar es planteado por Viñoles (2013) al comparar los métodos tradicionales y el naturalista para identificar sus limitaciones y fortalezas como modelos pedagógicos. Concretamente, el aprendizaje en el modelo tradicional está orientado hacia conocimientos generales, valores y la transmisión de herencia. Los saberes son cultos clásicos para transmitir información. De manera que se …“fundamenta

básicamente en tres habilidades como la lectura, la escritura y el cálculo matemático" (Viñoles, 2013, p. 9). El docente que usa este método es …"rígido y poco dinámico, no se adapta a las innovaciones; la relación que establece el docente con los estudiantes es vertical y excluyente, estableciendo una postura de docente transmisor y estudiante receptor" (Viñoles, 2013, p. 9). Además, …"se considera al docente como el "especialista" o "intelectual" que tiene dominio total de la asignatura y los estudiantes solo adquiere conocimiento" (Viñoles, 2013, p. 9)

El trabajo de Pastore (2021) expone que: "Enseñanza, enseñar, transmitir y transmisión compone una trama teórico-práctica que propone nuevos recorridos para la acción y la reflexión de educadores"… (p. 34). Pastore (2021) invita a reflexionar sobre interrogantes relacionadas con la función docente tales como: "¿qué enseñan? ¿cómo lo hacen? ¿cómo se produce una transmisión educativa? ¿cuáles son los saberes de la transmisión? ¿por qué transmitir?"… (p. 34). Por su parte, Antelo y Alliaude (2009) diferencian a un educador de quien no lo es a través del concepto de enseñanza. Para ellos, algunos intentan transmitir cierto contenido a otra persona, pero el deber ser indica que la enseñanza debe forma parte de una relación pedagógica que la contenga y la promueva.

Para Núñez (1999), la transmisión consiste en los actos del agente educativo para educar al otro sujeto, lo cual puede incluir provocarlo o movilizarlo. Según la Real Academia (2024), transmitir significa trasladar, transferir, hacer llegar a alguien mensajes o noticias a alguien. Por su parte, Bustamante Salmanca (2017) destaca, respecto al aprendizaje, el énfasis en los procesos de transmisión del conocimiento desde el docente hacia el alumno. Sin embargo, este autor cuestiona los mecanismos que permiten al alumno aprender, modificando la concepción de memorización para orientar el conocimiento hacia estructuras de pensamiento, a fin de encontrar sentido a la información.

Después de esta exposición se tiene idea del significado que los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT atribuyen a la labor que realizan y lo que entienden por esta. Debe recordarse que solo uno de ellos cuenta con formación inicial como docente, lo cual marca diferencias entre el trabajo desempeñado por él y el de sus colegas, así como las opiniones de los estudiantes acerca de este profesor. En

definitiva, los docentes comentaron sobre la satisfacción que les genera la transmisión de conocimientos y el significado que tiene la enseñanza para ellos. Esto ha permitido comprender cómo han interiorizado la labor que desempeñan.

La dimensión experiencias como docente, se compone de los códigos vivencias provechosas y vivencias desfavorables. Por ello, se presenta a continuación una variedad de citas que buscan exponer los sentimientos positivos que genera en los entrevistados la práctica académica que realizan. Esto forma parte, sin duda, de los significados de esa práctica docente. Ahora bien, el primer código está relacionado con el incentivo al estudio del área. Una de las razones para realizar la investigación surge de la apatía y el desinterés que los estudiantes demuestran hacia la asignatura. Este hecho contrasta con lo señalado por uno de los entrevistados, quien considera como una experiencia positiva haber logrado interesar a sus estudiantes en la materia.

D1 comento: …"*por ejemplo: ¿Qué he logrado?, que los alumnos que empiezan a ver el administrativo, descubran que en el administrativo hay una forma de vida también, porque se forman como profesionales*". El informante D4, percibe una mejoría en franco crecimiento: …"*tenemos mucho futuro en estos alumnos, se están formando en Derecho Administrativo y van a ser los funcionarios públicos en nuestra institución, veo que tenemos un muy buen material de alumnos para los futuros profesionales*". Frente a este mismo argumento, es importante resaltar los planteamientos de D3, dado que la enseñanza es un hecho académico; por ello, fomentarla y observar sus resultados generan sentimientos positivos en los docentes, los cuales podrían convertirse en un hecho motivador para mejorar sus prácticas. Obsérvese este testimonio:

> *[…] a mí me ha marcado el hecho, que he incentivado a que estudien como especialización Derecho Administrativo, y que estudien como especialización Derecho Tributario. De verdad, para mí ha sido algo muy satisfactorio, porque he logrado incentivar el estudio más profundo de la materia[…]*

La UCAT adicionalmente para la formación de los estudiantes, cuenta con actividades complementarias, tales como las jornadas de Derecho Administrativo; en ellas, docentes y estudiantes están invitados a participar para la generación, repaso y profundización de conocimientos. Este es el planteamiento de D1:

[…] el ver cuántas posibilidades del desarrollo de las jornadas de Derecho

Administrativo eso fue muy significativo y participar en ellas como un moderador, como ponente o simplemente participante era muy significativo, veía que había un trabajo que se estaba logrando[…]

Las jornadas brindan novedades académicas a la UCAT, por una parte, el encuentro anual reunía de manera presencial y simultánea, a grandes representantes del Derecho Administrativo venezolano y de otras latitudes. Este evento requería el trabajo investigativo de los docentes de casa, siempre, por lo menos dos de ellos eran ponentes, lo que impulsaba la investigación y el trabajo intelectual docente. Esto se convertía en una experiencia significativa para los estudiantes, ya que al participar tenían la oportunidad de presenciar actividades distintas, conocer a los autores de los libros que consultan y, en algunos casos, hasta relacionarse con ellos.

La materialización del incentivo está en el ejemplo aportado por D3, quien reencuentra a sus estudiantes de pregrado al dar clase en otro nivel académico: …"*los consigo en la especialización de la ULA, en Derecho Administrativo, que, si la tienen online, logré incentivarlos en el estudio de un área, que no es para ellos muy lucrativa"*… Los actores de la enseñanza pasan por situaciones que les permiten experimentar situaciones que les hacen sentirse orgullosos de la actividad desempeñada; para D3 es agradable observar que sus alumnos: …"*entienden que es una materia que está en todo nuestro actuar del día a día, como ciudadano, como abogado, como sujeto pasivo de la relación jurídica Estado-personas".* Así habló D4:

[…] he tenido la oportunidad de ver alumnos en el ejercicio profesional, en audiencia de los tribunales, desempeñándose de una muy buena manera, con una capacidad profesional excelente, inclusive, también, he tenido la oportunidad de poder llevar alumnos de la universidad formados, por los distintos profesores de Derecho Administrativo a trabajar en el tribunal, y han sido unas personas, excelentes funcionarios públicos, una gran capacidad y que hoy en día son secretarios, incluso han llegado a ser hasta jueces en los tribunales haberlo formado y que realicen una función con una gran capacidad, pues trae una muy buena satisfacción.

El anterior presenta una serie de experiencias favorables, que generan en el docente sentimientos positivos acerca de su práctica docente, puesto que, tiene la oportunidad de apreciar en el ejercicio de la carrera a quienes en el pasado fueron sus alumnos, y además con una práctica que cataloga de excelente. En este mismo sentido, se describen varias experiencias que permiten acercarse representaciones, de

los informantes en torno a la actividad que desempeñan; por ejemplo, D2 dice: *"Siento que estoy en lo mío, la docencia para mi es lo más importante que hasta ahora he tenido, de hecho, tengo más de treinta años y no me he cansado, para mí, es un aspecto importantísimo"*… Enseguida, D4 expresa:

> *[…] la interacción con los alumnos, con personas que tienen una capacidad y un interés por aprender cada día, es una situación, que, de verdad, me llena de mucha satisfacción, me siento muy honrado y la actividad que hago en la Universidad Católica del Táchira la realizó como una de las actividades que me apasiona[…]*

Asimismo, destaca positivamente el desenvolvimiento de algunos abogados egresados de la UCAT, entendiendo que esto es consecuencia de la preparación y las exigencias que ella genera en sus estudiantes. Le satisface ver el producto de la actividad desempeñada en la formación de abogados por la UCAT en los litigios, esto afirma D4: …"*usted ve la deficiencia de los distintos abogados y sobresalen los de la Universidad Católica, ¿Por qué? porque la universidad ha sido una de las instituciones emblemas de la enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela".* Esta última cita llena de orgullo al docente, se siente complacido y ello le lleva a continuar con la enseñanza.

El acatamiento y observancia hacia el profesor, a veces no depende de la edad de este, sino en muchos casos del trato que brinde el docente a sus estudiantes o de la formación previa de estos, para esto se considera el testimonio de D2:

> *Pienso que, al principio, cuando empecé a dar clases yo era muy joven, tenía 25 años y alguna experiencia en la Administración Pública de mi trabajo profesional, pero tuve unos primeros alumnos que eran profesionales casi todos, porque eran de la sección nocturna y con la experiencia de ellos y con la experiencia mía, logramos sacar productos muy importantes en cuanto al intercambio de conocimientos tanto teóricos como vivenciales.*

Los contenidos transcritos permiten confirmar lo señalado, la generación de satisfacción, alegría, afecto y otros sentimientos positivos que se desprenden de práctica de la enseñanza. En resumidas cuentas la presente dimensión compiló una serie de planteamientos hechos por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, varios de ellos mostraron impresiones favorables por su labor docente y los resultados que genera, otros hablaron de la felicidad al ver el ejercicio profesional de quienes fueron sus estudiantes, así como de encontrarlos años más tarde

especializándose en materias vinculadas con el Derecho Administrativo y otros expusieron criterios positivos hacia las actividades complementarias en sentido académico como las jornadas académicas y congresos.

Los informantes cuentan con inquietudes, perspectivas frente al producto del trabajo de sus estudiantes, ellos esperan resultados, en consecuencia, frente a ellas, nace el código vivencias desfavorables; en él se exhiben las reflexiones acerca de los esfuerzos hechos para combatir el desinterés y la apatía por parte de los estudiantes, aquí el primer fundamento hecho por D2: …"*uno trata de que ellos entiendan esa realidad, y la mayor parte no quiere, no quiere ni siquiera que se le hable de esa materia, es lo que he experimentado los últimos días".*

Al respecto D3 narró en páginas anteriores las reacciones que observa de algunos de sus estudiantes frente al Derecho Administrativo y ante el Derecho Público en general la desidia y la indiferencia, sentimientos que son contagiosos, el docente coincide en oportunidades con los alumnos. Nótese como el docente se enfrenta a una situación en la que el deber ser y el ser se separan, en el Derecho, de manera abrupta en la realidad concreta, con consecuencias negativas en el ámbito formativo. Si el Derecho tiene como objeto ordenar la vida del hombre en sociedad y esas directrices y normas no son efectivamente cumplidas, desde el propio poder que las crea y ha de instrumentar, la distorsión de la finalidad de la cátedra, percibida por los profesores y los estudiantes, afecta no solo el interés sino los propios contenidos, que quedan minusvalorados por vía de la consecuencia.

Otra vivencia desfavorable brota de las consideraciones de un entrevistado sobre los egresados. Por ello surgen interrogantes en torno a la enseñanza: ¿Qué se puede hacer desde la academia para mejorar las situaciones que se observan en profesionales ya egresados?, ¿Cómo los errores que presentan pueden evitarse para saltar las fallas en los estudiantes que en la actualidad se forman? En esa línea de acción se encuentra al D4:

> *[…] pude sentir ya, desde afuera de la universidad, como que, había decaído un poco la enseñanza del Derecho Administrativo, sobre todo en una parte que es el Contencioso Administrativo y lo veía reflejado en el ejercicio profesional en el tribunal, porque los procesos contenciosos administrativos, son procesos orales, son procesos por audiencias y cuando usted veía el desempeño de los abogados en las audiencias, se podía observar muchas deficiencias[…]*

El comentario muestra una reflexión sobre las deficiencias que, desde su práctica profesional observa en abogados, egresados de alguna universidad en las que se enseña la carrera de Derecho, desde hace algunos años existen diversas casas de estudio universitario que actúan en San Cristóbal y se dedican a esta carrera; la anterior exclusividad de la UCAT para esto fines no existe más. De igual modo, es posible encontrar abogados que han recibido formación en otros estados de la República y que realizan su práctica profesional en el Estado Táchira. En suma, lo más resaltante de la opinión emitida, es que esa preocupación, genere acciones concretas para tratar de cambiar la situación descrita.

Por lo pronto hay que considerar otras situaciones adversas que vive el docente como persona, en este caso D1, explica que hay especialidades cuyo estudio y ejercicio puede producir más ingresos, léase con atención: que otros en el ejercicio de la profesión, esto dijo:

> *[…] encontrar como en un quinto año, todos los alumnos quieren ser penalista, pero por una razón que no está básicamente centrada en el hecho académico, en el hecho de la preparación, sino en el hecho económico y financiero, entonces, pareciera que es más fácil allí conseguir los recursos.*

Un aspecto similar fue tocado por otro informante, explica que la docencia no es su ingreso económico principal, por ello destaca que dedica su tiempo a su profesión como abogado, más que a la actividad académica de forma excesiva, así habló D3: "*Entonces, sí yo tuviera una sola aula, chévere, pero yo tengo tres, que me suman casi 200 alumnos, yo no vivo de la docencia, yo vivo del ejercicio*". Detalla la situación: *"La docencia para mí es algo que hago con mucho amor, no es mi ingreso primordial".* Esta realidad expresada por los entrevistados que se vive en todos los niveles educativos, una remuneración que no se corresponde con la labor desempeñada, unos ingresos que son insuficientes ante la economía nacional, son hechos que afectan la labor del docente.

En el desarrollo pedagógico influyen factores y situaciones que merman la carrera docente, el entrevistado presenta inquietudes del ingreso económico, destaca la importancia de la actividad docente y de los sentimientos que en él produce, empero es claro y pone por delante de esa actividad el ejercicio como abogado, es él y no la docencia lo que le permite generar los ingresos para su subsistencia, esos factores

según Imbernón Muñoz (2011) son: …"su salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente"… (p. 78) al afectar a los docentes entrevistados influyen en el avance de su vida profesional.

No queda duda que la docencia es una actividad que requiere de mucha vocación; no obstante, eso no significa que sea un trabajo gratuito; en Venezuela desde hace varios años, los docentes independientemente del sector en el que se desempeñen han luchado por conseguir una remuneración a su trabajo que sea digna, que sirva para vivir y que cumpla con los requisitos mínimos, que la misma CRBV establece frente al salario. En el caso de la UCAT, sus docentes son conscientes de que la labor realizada es más por vocación y por amor, que por remuneración, la totalidad de entrevistados, además del ejercicio como docente desempeñan sus otros roles como fuentes de ingresos.

A pesar de ello y a nivel general, no puede negarse, tal y como afirman Tenti Fanfani (2020) que mejorar las condiciones del trabajo de los docentes, los salarios y otras cuestiones análogas, mejorará con creces la calidad de la educación y recordar una vez más que los mencionados son factores que afectan el desarrollo profesional del docente. De igual forma hay que considerar el desgaste de los alumnos, D3 dijo: …"*tienes que ver la condición del muchacho, sin transporte, foráneos, la condición país, tú no puedes mandar a venir un muchacho de Táriba, de la Fría, tres veces a la semana a clase"*…

Un nuevo ejemplo del código vivencias desfavorables*,* surge de una posible violación a la intimidad. La persona entrevistada, manifestó sentirse afectada por otro docente que utilizó un documento, para una actividad práctica relacionado con su comunidad, lo que generó la reflexión de la importancia de reservar la identidad de las partes, al usar documentos reales para actividades académicas, así indicó D2:

> *[…] a mí me dolió mucho en una oportunidad, que tuve una experiencia con un colega profesor de la universidad que, repartió en clase un ejemplo, como ejercicio práctico, un caso en dónde estaba vinculado mi esposo, y los vecinos del sector en donde yo vivía, no, porque lo hubiera puesto, para el análisis, sino que sentí como que ha podido usar ese ejemplo, pero sin mencionar las personas […]*

En materia de delitos donde se vean involucrados niño, niñas y adolescentes

existe la prohibición de exponer los nombres de tales sujetos, esto no sucede en el Derecho Administrativo. Los documentos que, por lo general se utilizan como ejemplos, son traídos por los docentes, o por los estudiantes, bien sea que pertenezcan a algún organismo donde laboren algunos de ellos o de sus familiares, o incluso documentos personales de estos, y se utilizan con fines académicos, a pesar de esto, la entrevistada como docente percibe lo sucedido como una experiencia desagradable, debieron omitirse las identificaciones de las partes actuantes en el documento utilizado para la práctica en la clase.

La enseñanza es constante, compleja intervienen múltiples actores, que son influenciados por un contexto y sin duda, todos esos elementos se evidencian de los planteamientos realizados por los entrevistados. Se observan anhelos, preocupaciones, satisfacciones alcanzadas; pero en todo caso, el elemento común se refiere a la búsqueda de opciones para superar los problemas que se han encontrado y formar los profesionales del futuro, integrales, con valores y principios, llamados a procurar la solución a los problemas que padece el país.

Reconocer que en la enseñanza hay una vinculación entre los docentes y estudiantes, implica esperar ciertas conductas por parte de los actores del hecho educativo. En este caso concreto, se reseña lo que los profesores suponen de sus estudiantes y sobre la enseñanza. El respeto al docente obviamente es un aspecto fundamental para el proceso de enseñanza, deriva de los valores y principios de los estudiantes, entre ellos el respeto que se tenga o no hacia el docente, los compañeros, el resto de trabajadores de la universidad, y cualquier otra persona que por distintos motivos pueda encontrarse allí.

Con la cantidad de información y el acceso a la misma que se tiene en la actualidad, es posible que cualquier evento sea más interesante que una clase de Derecho Administrativo, especialmente por el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el rechazo probablemente no sea ni siquiera a los docentes, ni a las instituciones, sino a las repuestas que se reciben de los representantes de estas últimas, es una rama muy importante, sin embargo, sin resultados se pierde el interés de ella, especialmente, ante las fallas del Estado de Derecho.

Los párrafos anteriores conducen a pensar que el interés en el estudio de la

asignatura por parte de los estudiantes ha disminuido. Adicionalmente, se da a entender el uso de vocabulario inapropiado para la academia, así como el ejercicio de acciones que pueden ser moralmente rechazables, en la institución ha de mantenerse el respeto, decoro, las buenas costumbres y procurar relaciones sanas, es donde se presume se forman los profesionales del futuro, en consecuencia, si ese es el objetivo, debe reinar la cortesía, la consideración y la atención a personas y el cumplimiento a las normas.

Se ha visto hasta aquí una serie de propósitos, ideas, anhelos que tienen los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, frente a su práctica docente y las consecuencias que esperan se produzcan, piensan que con énfasis en el ejemplo, en la palabra, en la esperanza de un mejor porvenir, sean razones suficientes para incentivar mejoras personales, éticas, morales y de comportamiento general, que vayan en la línea del Estado de Derecho y de los principios y preceptos constitucionales y legales del ordenamiento jurídico venezolano.

En resumen, se manifiestan algunos rasgos resaltantes de los eventos que afectan de manera directa o indirecta el ejercicio profesional de los docentes en general y, en este caso, de quienes enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. De igual modo, se muestra una vez más, la situación de apatía que se produce en los estudiantes ante el estudio de la mencionada materia, hecho que impulsó la realización de esta investigación como ya se ha señalado, pero que también funge como inconveniente para el trabajo en el aula

Subcategoría: el aprendizaje de los estudiantes

En esta subcategoría compuesta por las dimensiones ¿Cómo aprenden los estudiantes?, es una dimensión que al consultar en las entrevistas a los informantes arrojaron respuestas muy interesantes con diferentes ópticas, y la segunda tiene por finalidad conocer sobre los estudiantes que cursan derecho administrativo. Los códigos que conforman la primera dimensión son: aprendizaje, aprendizaje memorístico y construcción del aprendizaje, estas palabras sintetizan las opiniones de los docentes en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes.

El código aprendizaje desde los datos aportados por D1 es definido como: …“*para mí, es la posibilidad de adquirir diariamente una cantidad de experiencias,*

porque aquí ya no creo que son los aprendizajes teóricos, sino las experiencias que me ayudan de alguna manera a construir incluso conocimiento". Prosigue su reflexión, de una forma más intrínseca, expresa el significado y la importancia en su vida cotidiana:

> *Aprender, es algo que, para mí, es un hecho que me mueve todos los días, y lo repito a diario a mis hijos y mis alumnos, el día que me vaya a la cama, esa noche que me voy a la cama sin haber aprendido algo, perdí el día.*

El aprendizaje diario es considerado fundamental para D1, es producto de las interacciones, las experiencias de la cotidianidad, y también es su motivación. Por su parte, D2 vincula al aprendizaje con la comprensión:

> *El aprendizaje es tratar en lo posible, por alcanzar esa comprensión y lo que no se entiende, lo que no se comprende: preguntar, indagar, si un estudiante no entiende una palabra, para eso tiene el diccionario, para eso tiene el profesor. Pregunte: profesor mire no entiendo lo que usted explicó, eso es para mí el aprendizaje, comprender las cosas.*

Lo expresado por D2 indica que el aprendizaje tiene una doble vertiente, tal como explica: …"*eso permite estar uno, digamos a tono con la actualidad, bien para criticarlo de manera constructiva, bien para aprender también de ellos y de esa nueva realidad, no quedarnos atrás* "… Comenta acerca de lo que obtiene de sus alumnos y de la práctica docente: "*Claro que se aprende de los estudiantes, ellos tienen vivencias y conocimientos diferentes, así que los aportes que hagan en clase ayudaran a la construcción del conocimiento, por ende, se consideran como aprendizaje*". Luego D3 presenta su visión del tema:

> *[…] el aprendizaje es pues, la capacidad que tienes de fijar conocimientos, pero más desde el análisis que la repetición, yo soy una de los docentes que les hace ver que el Derecho, en este caso, es que lo que estamos instruyendo, no es una repetición secuencial, ilógica y lógico del Derecho, es ese, es un análisis diario, yo soy profesora, que hace exámenes con casos y como yo le digo a ellos de la vida real, donde ellos puedan aplicar el conocimiento impartido.*

Aprender no es repetir; requiere del análisis, la práctica y la teoría. Eso es lo que señaló el entrevistado anterior para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. A la misma interrogante, D4 respondió …"*es tratar de recibir los conocimientos que pueden ser transmitidos por una persona. Yo soy un defensor de una teoría de teoría educativa que es el constructivismo y el cual se basa en aprender haciendo"*… D4 culmina su intervención sobre el tema del aprendizaje al indicar: …"*al estar actualizado con los*

alumnos, y de esa misma manera, tener ese proceso de retroalimentación y construir el conocimiento juntos: alumno, profesor y así viceversa".

De los comentarios hechos por los informantes, se deduce que, para ellos, aprender es un concepto multidimensional. Por una parte, consiste en aprender de las experiencias, comprender, construir, pero también adquirir conocimientos. De modo que se evidencian coincidencias cuando los docentes expresan que se aprende a partir de las experiencias y en comunidad con otros, en su caso con los estudiantes. Se destaca así la presencia de consideraciones valiosas e interesantes.

Sin embargo, aprender no es algo abstracto. Tal como señala Imbernón Muñoz (2014), pasa por un proceso de formación, investigación, gestión e innovación. Esto se destacar especialmente al mencionar el aprendizaje significativo desde los medios de enseñanza, tal y como indica López Betancourt (2009), con el fin de alcanzar el aprendizaje deseado mediante la interacción plena de sus elementos: el docente, el estudiante, el contexto social del aprendizaje y el currículo. Esto puede conectarse con lo dicho acerca de las estrategias de enseñanza por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), quienes indican que son:·…"métodos, procedimientos o recursos utilizados por los profesores para conseguir que sus alumnos logren aprendizajes significativos" (p. 141). Lo más destacable es, entonces, su propósito: hacer del aprendizaje un proceso distinto, que sea activo, participativo y que se mantenga en los alumnos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, debe señalarse que los estudiantes cuentan con varias formas de aprender. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) muestran puntos de encuentro para su definición, tales como: …"procedimientos o secuencias de acciones […] conscientes y voluntarias […] técnicas, operaciones o actividades específicas […] propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos"… (p. 233). Todo ello, de manera conjunta, logrará el aprendizaje significativo. En el caso del constructivismo, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), la enseñanza pretende: …"aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal" (p. 33).

La enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información, sino que ha de producirse el aprendizaje significativo. Este consiste en la conducción y

creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre información nueva y las ideas previas de los estudiantes, tal y como explican los estudios de Ausubel (2002) en relación con el aprendizaje significativo. Dicho así hay que reflexionar acerca de la realidad que se estudia en la presente investigación.

El segundo código responde al nombre de aprendizaje memorístico, repetitivo, caletre, son varias las maneras de llamarlo. En este caso, un entrevistado reseñó algunas de sus experiencias durante su época como estudiantes. Así inicia D2: …"*se limitaban en preguntar en un examen lo que el alumno recordaba; es decir, la actividad necesariamente memorística".* Esas costumbres, en la actualidad, no son las mejores para valorar el aprendizaje. Por su parte, D3 comenta sobre las orientaciones que les da a sus estudiantes al prepararse para los exámenes:

> *[…] yo les digo que conmigo no tienen que estudiar y ellos se ríen, no tienen que leer con un termo de café y repita ud, repita ud y repita ud. Porque esa no es la mejor forma de estudiar el Derecho, la gente cree que el Derecho es, sentarse a repetir como un lorito hasta que la memoria retentiva, este sea saturada de esa frase, eso no, eso no, es falso, el Derecho es lógico la gente dice, yo no sirvo para leer, ya va, se lee en casi todas las carreras, la diferencia es como lees, lo que pasa es que hay que saber cómo razonar […]*

Razonar, analizar, utilizar la lógica simple y jurídica, son elementos fundamentales para un buen estudiante y un mejor profesional del Derecho. Obviamente, alcanzar esto requiere teoría y práctica, y para obtener la primera se necesita recurrir a la lectura. Un último comentario relacionado con el aprendizaje memorístico, lo suministra D4 en los siguientes términos: …"*la universidad, aplica mucho el sistema conductista impartir los conocimientos y prácticamente el alumno lo aprende es al caletre, y cuando pasa ciertos días o cierto tiempo ese conocimiento ya se pierde"*… Esa información, insertada a la fuerza en las mentes de los estudiantes, así como llega se va, sin dejar huella ni significado.

Se le preguntó a D3: ¿Cómo cree usted que los estudiantes aprenden? Su respuesta, entre risas fue: *"Al caletre."* Se repreguntó: ¿Qué pasa con ese caletre?

> *[…] esa información de repetición de memoria, no les dura ni 45 días, y eso está más que comprobado, el estudio repetitivo no analítico se pierde en la memoria y por eso tenemos alumnos que cuando pasan de segundo para tercero, y que uno les pregunta materias que, ya se supone que han sido de su conocimiento y que han sido aprobado, llegan al tercer año sin saber de ¿Qué le están hablando? Entonces, eso se debe al mal método de aprendizaje, porque vuelvo*

y te digo, tienen metido en la cabeza que las materias netamente teóricas, o las carreras teóricas como la nuestra no son analíticas, y es todo lo contrario, son de aprendizaje, análisis y aplicación.

Ante esta larga explicación, D2, aunque breve, comparte palabras sobre el mismo tema*: "Derecho muchas veces se canalizó sobre la base del caletre, y yo, nunca he considerado que sea el aspecto fundamental" …* Posteriormente, expresa su deseo: …"*siempre he canalizado mi docencia, sobre la base de que los estudiantes aprendan a interpretar y no que se limiten a una acción repetitiva. Hay gente que se acostumbró a eso y, a repetir y repetir".*

Al respecto, Ausubel (2002) caracteriza el aprendizaje memorístico como el incorporado de manera arbitraria y verbalista. Por tanto, no hay relación con las experiencias previas. Probablemente, sea este tipo de aprendizaje al que se refieren los entrevistados. Sin embargo, debe considerarse que la memoria es un proceso cognitivo relevante en el aprendizaje y por ello, merece atención por parte de los docentes, quienes deben empelar estrategias para que sea significativo y no mecánico. Con frecuencia, en la universidad, el estudio memorístico provoca que el conocimiento adquirido desaparezca rápidamente de la mente del estudiante. No se aprende para la vida, sino para un examen en un momento determinado.

Comenta D4: … *"al aprenderlo al caletre, lamentablemente, cuando pasa ciertos días, ese conocimiento ya se pierde, y no lo tiene, porque se preparan para el momento de la evaluación".* Esta situación puede explicarse, entre otras razones, por las prácticas pedagógicas de los docentes, que fomentan y refuerzan este proceder en los estudiantes. Posteriormente, se refleja en un actuar concreto que los propios docentes rechazan al considerarlo contrario a su intensión formativa. Todo esto evidencia una disociación entre los modos de proceder del docente y la intención de su actuar pedagógico.

Lo indicado por los entrevistados en las páginas precedentes, lleva a una reflexión profunda, convirtiéndose en un texto fenomenológico que explica y orienta las perspectivas sobre la enseñanza de los docentes que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. A partir de sus experiencias académicas y laborales como abogados, consideran ¿Cómo debería ser ese profesional egresado de una universidad y que ahora será representante del Estado? O ¿Cómo debería ser el abogado que se va

relacionar desde cualquier actividad frente al Estado desde el punto de vista de los particulares?

De este modo, se relatan las diversas experiencias y sus respectivas consecuencias, vividas por los docentes de Derecho Administrativo de la UCAT en relación con el aprendizaje memorístico. En el otro extremo de la teoría se encuentra el aprendizaje constructivista, que vincula teoría y práctica: el aprender haciendo. En relación a este enfoque nace el código construcción del aprendizaje, D2 plantea: …"*hay que establecer directrices a través de las cuales, los estudiantes puedan formarse, plantear ejemplos de la realidad y que ellos logren encontrar salidas, con el análisis respectivo, ellos puedan construir lo que consideren que soluciona un problema*." Aunque no siempre resulta sencillo, como D2 explica:

> *Lamentablemente, el Derecho tiene que conjugarse con lo escrito, no podemos obviarlo; es decir, el alumno puede tener una salida brillante, aja, pero, si no está en la ley no la podemos aplicar, pero ellos pueden lograr encontrar salida y yo me he conseguido con alumnos que plantean salidas maravillosas, hubo uno; por ejemplo, que me planteó una salida jurídica con un contrato administrativo que a lo mejor no está en las leyes, porque la ley establece otra cosa, pero él me decía: es que en una futura reforma de la ley eso tiene que estar, allí está el razonamiento jurídico.*

Hay que avanzar hacia esa construcción. Es fundamental, como se desprende de lo dicho por el informante: se requiere conjugar teoría y práctica, crear normas adaptadas a los nuevos tiempos y realidades. Es necesario cambiar la modalidad aplicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje; hay que evolucionar, tal como expresa D4: …"*lamentablemente, en la Universidad Católica, la forma de aprender ha sido de manera conductista, y yo creo que tenemos que ir evolucionando, como lo decía, para que el conocimiento se construya de manera de retroalimentación educativa".* Enseguida, el entrevistado expresa una serie de ideas acerca del constructivismo:

> *El constructivismo se basa en aprender haciendo, el conocimiento tiene que ser construido entre el profesor y los alumnos y a existir un proceso de retroalimentación y un proceso de feedback, la enseñanza es eso, estar en un mismo plano de igualdad, y puede haber este proceso de retroalimentación y construir ese conocimiento juntos. El profesor cada día debe estar actualizado, cada día debe tener mayores conocimientos y eso se construye al estar actualizado con los alumnos.*

En determinadas ocasiones, la necesidad de conjugar teoría y práctica, adquiere mayor relevancia para, que en casos concretos y con práctica, permitir que los estudiantes comprendan la realidad de lo que estudian. Esto se logra mediante la ejemplificación y la confrontación. Significa simplificar la información, acercarla a la cotidianidad, buscar semejanzas, diferencias, puntos de encuentro y de desencuentro, y mostrar las diferentes visiones del tema en estudio. Agrega D1: …"*que el muchacho descubra y desarrolle competencias, que se enmarque en eso, porque eso no va a ser solo para hoy, sino es lo que le va a abrir la puerta para que entienda lo demás".* Añade como conseguir ese entendimiento:

> *[…] la ejemplificación, trato de ejemplificar en cada una de las situaciones, de, sobre hechos reales que estén al alcance del estudiante que sean de conocimiento público y general, como para que él pueda con más facilidad entender cada una de las figuras de las instituciones, de los conceptos[…]*

Dentro de la construcción del aprendizaje está presente el verbo analizar. Esta acción, realizada por los estudiantes, facilita el aprendizaje. Ellos necesitan aprender a realizar análisis, interpretaciones, concatenar los hechos y el Derecho, y emitir una opinión que abarque todos los aspectos necesarios. Gratamente, algunas de estas conductas son descritas por D2: …"*hay un grupo importante de alumnos que son muy organizados, que leen muchísimo, que sacan sus propios apuntes, sus propios análisis"*… Otra modalidad de análisis, surge cuando los estudiantes practican silogismos entre la teoría, los hechos y las situaciones jurídicas, para resolver conflictos en su trabajo. Así lo explica D3:

> *Si claro, obviamente nosotros tenemos que dar una base teórica, por supuesto que sí, y de esa base teórica, en el caso particular María Inés, yo les pido que apliquen el análisis, porque el Derecho es un silogismo, y hay que aplicar a los hechos reales un silogismo, y esa es la idea, que ellos aprendan a resolver las situaciones jurídicas, desde la lógica […]*

Se presenta un planteamiento vinculado con el análisis. El entrevistado invita a orientar a los estudiantes hacia situaciones cotidianas, usando el marco normativo para solventar problemas. Esta sigue siendo la lógica jurídica. Incluso, planteamientos realizados, en alguna ocasión por los estudiantes pueden llegar a ser inspiración o formar parte de propuestas para elaborar o modificar de una ley, gracias a su rol de ciudadanos y la potestad que le da la Constitución para presentar proyectos de ley. Así

lo expresa D2: …"*directrices a través de las cuales los estudiantes puedan formarse, plantear ejemplos de la realidad y encontrar salidas, con el análisis respectivo, ellos puedan construir lo que consideren que soluciona un problema".*

Hasta este punto se han examinado una serie de testimonios de los entrevistados con relación a la interrogante ¿cómo aprenden los estudiantes? En consecuencia, sus expresiones y reflexiones se convierten en la respuesta, evidenciándose una variedad de situaciones posibles. Esto es lógico, al tratarse de personas, probablemente el modo de actuar sea diferente y no por ello inválido.

Con base en estos testimonios, el aprendizaje debe conjugarse con la argumentación, el análisis crítico, la comprensión y construcción de conocimientos. Un docente hace referencia al constructivismo para explicar su percepción del aprendizaje, Asimismo, se reconoce que debe transcenderse el aprendizaje memorístico de modo que no sea una limitante, sino que permita la construcción de conocimientos y la transferencia de lo aprendido a contextos reales. Tal como lo señala Ausubel (2002): el aprendizaje es útil, cuando se transfiere a la vida cotidiana, ayuda a las personas a resolver problemas. En este caso, se considera significativo. De este razonamiento se desprende que los entrevistados se aproximan a las teorías cognitivas.

Una nueva dimensión es la apreciación sobre los estudiantes, de donde surgió el código propio ritmo de aprendizaje, aquí D1 hace una extensa consideración que concluye:

> *[…] aprenden a su ritmo, hoy en día ellos no quieren o no admiten que se le sugiera ni siquiera el ritmo sino ellos lo establecen. Pareciera que ellos tuvieran como una escala de necesidades o una escala de para jerarquizar lo que necesitan, no, entonces son selectivos en aprender unas cosas sí y otras no, porque de repente la experiencia de aprendizaje en un estudiante implica compromiso que no está igual en todos, ¿Cómo aprenden los estudiantes? Yo diría que aprenden desde una visión muy personal, muy particular y muy a sus ritmos.*

Al avanzar un poco más, se encontró una visión relacionada con las TIC, que es presentada por D2, "*Ellos aprenden de diversas maneras: una es metiéndose por Google, eso les encanta".* Sin embargo, añade la preferencia por la clase en el aula, …"*las clases presenciales, a ellos les gusta las clases presenciales y se interesan por las clases presenciales".* La investigadora insistió en la pregunta ¿Cómo aprenden los

estudiantes? D2 responde:

> *Ok, ellos aprenden fundamentalmente, en el caso del Derecho Administrativo, leyendo la ley y haciendo esquemas, yo al inicio de cada clase les doy un esquema, ellos estudian sobre la base del esquema y lo desarrollan, creo que, en ese sentido, es que ellos aprenden el Derecho Administrativo y sobre todo leyendo la ley, la comentamos en clase y ellos sacan sus propias conclusiones.*

A partir de los testimonios anteriores, puede afirmarse que se reconocen variadas formas de aprender, se destaca el aprendizaje individual sobre el grupal, que ni siquiera es considerado. Se mencionan estrategias de aprendizaje como elaboración de esquemas, búsqueda de información en medios físicos y digitales, y especialmente, la organización del tiempo para el estudio, conforme a los requerimientos propios de cada alumno.

Así D4, describe personas en formación que desarrollan criterios propios, como manifestación del pensamiento crítico, aproximaciones racionales, iniciativa fundamentada y creatividad al momento de considerar la realidad. Todos estos rasgos, desde la óptica del Derecho Administrativo, hacen intuir que, una vez se incorporen al funcionariado público, su participación será positiva en la construcción de nuevos parámetros de actuación más compatibles con la legalidad. Esto puede reducir la necesidad del control y, en última instancia, contribuir al progreso de la sociedad.

Otro código se denominó aprender para la vida. El Derecho, la ciencia, los conocimientos, la vida, todo cambia. Por eso en necesario estudiar de forma permanente, aún más en una carrera con tantas especialidades como esta. La mayoría de las instituciones, fundamentos y teorías se mantienen a lo largo de los años, y en muchos países, los llamados principios generales del Derecho, no varían. Por ello, esas bases adquiridas en el pregrado, deberían permanecer para aplicarse en cualquier momento. Así lo plantea D2: …"*ellos aprenden todos los días canalizan ese estudio para internalizarlo solo para el examen, pero hay veces que sí, que sí se interesan y que conectan una cosa con la otra*".

Un punto interesante en la formación de los fututos abogados, y que pocas veces es valorado, se evidencia cuando el informante describe un aspecto adicional de sus clases. Léase con atención a D3: …"*les hablo de principios, pidiendo respeto a sus padres, a los principios, agradecer el estudio"*… El informante D2 destaca las

actividades realizadas por algunos estudiantes frente a la idea de aprendizaje para la vida, indica que algunos estudiantes preparan sus clases y estudian de manera constante de manera que piensa que ellos: …"e*studian para aprender, no solamente para pasar el examen, sino para aprender y en el examen final uno lo observa, el que estudió todo el año en el examen final"…*

De lo anterior se resalta la importancia del aprendizaje para la vida, para que los conocimientos permanezcan y no desaparezcan en un tiempo breve. De allí la necesidad de usar un método apropiado para la enseñanza y el aprendizaje, manteniendo el interés de los estudiantes por aprender. En cuanto a este tipo de aprendizaje, también es importante reconocer que los docentes aprenden de sus alumnos. Así lo expresa D1: …"*ese contacto es necesario ¿para qué? para transmitir y aprender, de ellos también se aprende".*

Además, este aprendizaje, no solo incluye teorías, sino experiencias, satisfacciones y vivencias enriquecedoras, como expresa D4: *… "he tenido la oportunidad de ver alumnos en el ejercicio profesional y han sido unas personas, excelentes funcionarios públicos"*… La experiencia educativa, es enriquecedora para todos los actores del hecho educativo. La cantidad de aprendizaje dependerá del empeño que tenga cada uno de ellos. Sobre el código valoración de los estudiantes, se tienen los siguientes testimonios: *D2 "Los estudiantes toman el aprendizaje en clase, muchas veces para pasar el examen, pero, hay un grupo importante de alumnos que son muy organizados"*…

Desde el punto de vista de D1, los estudiantes son: …"*jóvenes con voluntad, espíritu, ganas, pero cuando tú lees a ese mismo grupo, que tiene esa voluntad, ese espíritu, le planteas exigencias, entonces, la responsabilidad empieza a flaquear, la honestidad empieza a flaquear y bueno esos principios empiezan a erosio*narse". Lo interesante de esto es cómo el mismo entrevistado, tiene diversas experiencias. En otra oportunidad indicó:

> *[…] me consigo con 10 que están allí muy claros en que deben responder a un proyecto de vida, que ya tienen más o menos definido o que lo están construyendo, pero tengo de repente 60 o 70 alumnos que eso no, que no lo persiguen, no lo tienen, no lo traen de su casa […]*

Es significativo contar con un plan de vida y saber qué se quiere hacer, en qué

momentos y con qué recursos. Tal vez, debido a la juventud de los estudiantes, muchos no tienen claro qué desean hacer con sus vidas. Una descripción interesante y positiva es la efectuada por D3: …"*tienen toda la confianza del mundo de preguntarme y darme sus ejemplos, e incluso he tenido la suerte de tener alumnos de muy buen nivel, que han leído previamente, o que llegan con conocimientos previos o una cultura muy amplia"*… Resulta grato tener alumnos que se preparan con anticipación, participan en clases, aportan ideas y enriquecen la dinámica académica, sirven de ejemplo para el resto de los compañeros.

Las consideraciones realizadas desde la teoría y los datos recolectados en las entrevistas, han permitido crear el presente texto fenomenológico. Este observa los significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes. Lo más resaltante es saber ¿Qué es la enseñanza del Derecho Administrativo para los entrevistados? Puede definirse como aquel conjunto de conceptos, valores, principios e instituciones que, tanto en la teoría como en la práctica, se comparten con los estudiantes. Para que, a través de diferentes ejercicios y vivencias, ellos conozcan la realidad y la teoría que enmarca la Administración Pública desde sus aristas.

Los docentes entrevistados caracterizan esa enseñanza como muy buena y completa. Para ellos, la actividad desempeñada tiene un significado, es parte fundamental de sus vidas. Les genera satisfacción, orgullo y forma parte de su práctica cotidiana. Aceptan la existencia de fallas y problemas en el aula y los resultados. Sin embargo, valoran que algunos de los estudiantes de pregrado decidan seguir su preparación profesional en Derecho Administrativo y en la Administración Pública, a pesar de las circunstancias políticas, sociales y económicas que los rodean. A través del fomento de valores, principios y el deber ser del Estado de Derecho, se busca formar funcionarios públicos y abogados que actúen de conformidad con la Constitución y la ley.

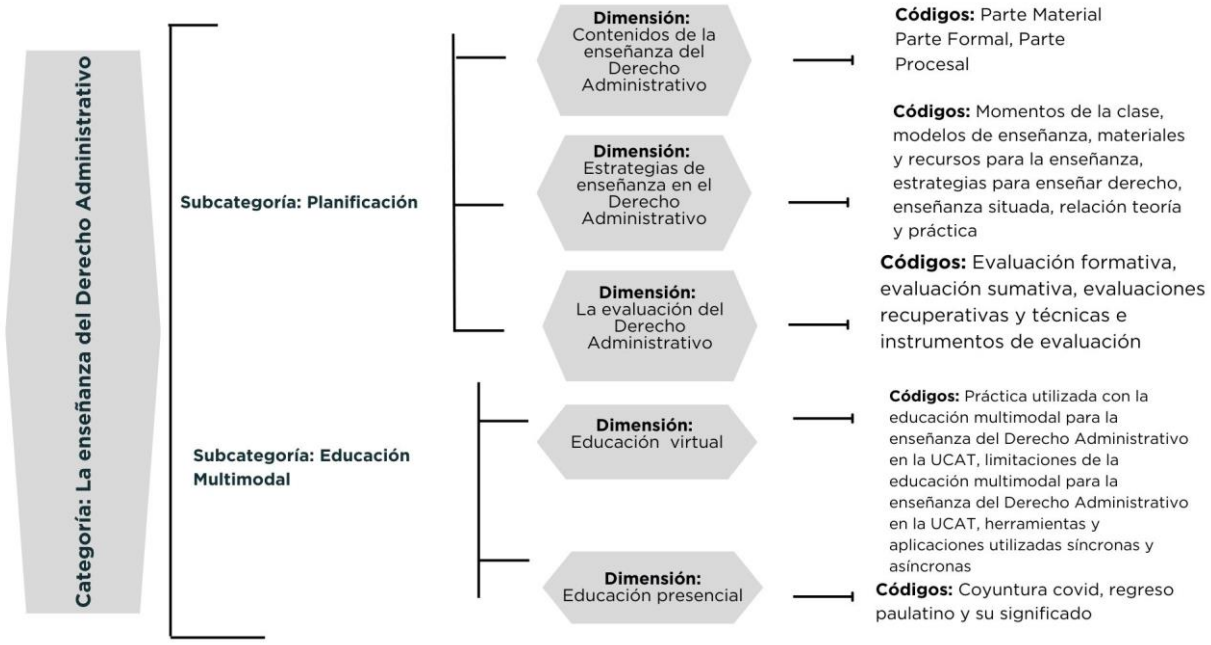
Tercera categoría: la enseñanza del Derecho Administrativo

En las categorías precedentes, se han presentado diferentes definiciones de la enseñanza. En esta sección, se quiere mostrar el estado de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT desde diversas perspectivas, estructurados en dos

subcategorías: la primera, la planificación, y la segunda, la educación multimodal Se mencionaron en el capítulo II de esta investigación múltiples ideas sustentadas por autores nacionales e internacionales acerca de la necesidad de realizar cambios y sobre los ya implementados para la formación de los estudiantes de Derecho.

Figura 4

Categoría La enseñanza del Derecho Administrativo



Nota. La figura 4 muestra la estructura de la categoría la enseñanza del Derecho Administrativo, las dos subcategorías que la conforman, las dimensiones que la constituyen y los códigos que permitieron integrar la información.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Las ideas de Pérez y Febres (2016), así como las de Hernández Bretón (2016), revelan las distintas ideas que tienen los autores respecto a la enseñanza del Derecho. No obstante, la investigadora, considera imperioso que los conocimientos teóricos se unan con el desarrollo de habilidades y capacidades para adaptarse a los cambios, además de la defensa y aplicación de los principios constitucionales y legales. Existen, sin duda alguna, diversas disciplinas de estudio en la carrera de Derecho, muchas de ellas mencionadas en este trabajo. Por ello, hay que recordar que el contenido y el orden de prelación pueden variar según la universidad. De igual modo, los docentes deben cuestionarse y encontrar sentido a las interrogantes sobre el ¿Cómo? y ¿Para

qué? de la enseñanza del Derecho Administrativo, especialmente ante la versatilidad de la disciplina y su vinculación con el Estado.

Por tales motivos, en la primera subcategoría, planificación, están presentes los elementos de la enseñanza habituales utilizados para alcanzar el fin enunciado en la categoría. De tal manera que se cuenta con tres dimensiones, a saber: contenidos de la enseñanza del Derecho Administrativo, estrategias de enseñanza de Derecho Administrativo y evaluación del Derecho Administrativo. En la figura 4, se ilustra la composición de esta subcategoría.

Subcategoría: Planificación

Hablar de planificar implica la preparación y organización de una programación. Es una parte fundamental, entendida desde las ideas de Castillo Gutiérrez y García (2019) como: “Práctica es la Planeación” … (p. 84). Eso quiere decir que la planificación ayuda al profesor a: …“ser organizado, conociendo el paso a paso de su clase, activando los conocimientos previos con el nuevo conocimiento, lo cual definirá e identificará las experiencias que se quieren logran en un aprendizaje esperado” (p. 84). Sin duda alguna, para poder planificar, la persona que va a impartir sus conocimientos necesita tener una preparación previa, que le enseñe cómo organizarse. Por eso, forma parte de los fines de la formación docente, según lo expresado por Imbernón (2011):

> […] la formación de profesores que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social. (p. 75)

Lo dicho por Imbernón (2011) tiene plena lógica y se adapta al tema *in comento*. Un docente de formación inicial conoce y entiende la importancia de la planificación y las consecuencias que pueden producirse por su ausencia, mientras que una persona o conjunto de ellas que actúan o intentan hacerlo como mediadores de conocimientos, posiblemente, no otorgue a la planificación la relevancia que se merece. Véase lo dicho por los entrevistados al respecto. Concretamente, el caso del primer entrevistado es quien cuenta con la carrera docente como formación inicial. Desde un primer momento, él resalta la importancia de la planificación para el éxito de la actividad educativa. Así

se expresó al respecto D1: "*Yo considero que se debe ser puntual, pero planificar, improvisar me puede llevar a correr muchos riesgos. Entonces, creo que la planificación es fundamental"*…

Del mismo tema, D1 habla desde el punto de vista organizativo; es decir, la manera de distribuir los contenidos para contar con temas suficientes para realizar las evaluaciones respectivas. Por su parte, el último informante, D4, presenta diversas consideraciones, valiosas todas frente al tema de la planificación: …"*una de las actividades del docente debe ser su planificación."* Y como consecuencia de ella, se generan todas las actividades vinculadas con el hecho educativo. Así se expresó: …"*yo semanalmente, hago una planificación del tema que voy a impartir, realizó un análisis de si existe una nueva doctrina, si existe una nueva jurisprudencia, y por lo tanto, realizó esa planificación de ese tema".*

Acerca de la planificación académica, D2 no emitió opinión alguna. Por otro lado, D3, quien es abogado, expresó: …"*en octubre hace una planificación de los temas que van para el primer parcial, la práctica me ha hecho saber que, por lo menos para diciembre, tengo que tener una cuota de temas establecidos"*… Los informantes, a partir de sus ideas, han narrado de forma consciente o inconsciente, reflexiones profundas de su práctica pedagógica. Díaz Quero (2006) enunció una serie de interrogantes que deben hacerse los docentes y que él mismo increpa a sus estudiantes:

> ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? […] En relación con nuestros alumnos ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? (p. 91)

Así las cosas, la planificación es una acción orientada a organizar la enseñanza de manera intencional. Según Carriazo Díaz *et al.* (2020), la planificación educativa permite definir qué hacer, cómo hacerlo y qué recursos y estrategias emplear en la consecución del objetivo educativo. Afirman que la planificación organiza los elementos del hecho educativo. En consecuencia, es una herramienta necesaria que permite establecer los objetivos que se quieren alcanzar, así como promover el desarrollo integral y la difusión del aprendizaje. Adicionalmente, la planificación representa una

herramienta de gestión, para trabajar con perspectiva de futuro y se fundamenta en la reflexión previa. Así, la planificación curricular orientar el aprendizaje para garantizar mejores resultados en los alumnos.

En tal sentido, se consideran una serie de aspectos como objetivos de la enseñanza, contenidos, estrategias, recursos y evaluación. Al respecto, se evidencia que los docentes de Derecho Administrativo opinan que se debe planear cada una de las acciones orientadas a promover el aprendizaje. Esto conduce a describir las siguientes dimensiones: contenidos y estrategias de la enseñanza del derecho administrativo, así como la evaluación que se lleva a cabo.

La primera dimensión se refiere al contenido de la enseñanza del Derecho Administrativo, se refiere a los contenidos desarrollados por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. No se hace alusión a su práctica como abogados, sino a su desempeño como docentes. Hay que considerar que uno solo cuenta con formación inicial como docente, mientras que los demás han recorrido diferentes caminos en su formación permanente, orientados o no a la docencia. De allí que, como indica Imbernón (2020): …"la formación permanente del profesorado es una necesidad creciente […] reconocida en documentos y normativas como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden ejercer los docentes" (p. 55).

Es menester considerar el deber ser de la actuación profesional docente. A pesar de no contar con todos los conocimientos y bases apropiadas del tema educativo, estos abogados desarrollan tal actividad. Sus reflexiones son profundas, persiguen mejorar y fortalecer sus prácticas y trascender a través de sus estudiantes. En esa direccionalidad, quizás lo que puede faltar es, desde la perspectiva de Díaz Quero (2006), contar con el docente investigador y, tal como él afirma, todos deben serlo. Por tanto, han de asumir los componentes que determinan su eficiencia, a saber: "(a) un componente informacional, (b) un componente axiológico; y (c) un componente procedimental" … (p.101).

Importa dejar constancia de que el contenido de la enseñanza del Derecho Administrativo busca ilustrar al lector de la manera en que, desde los contenidos programáticos aprobados por el Consejo Universitario, los docentes enseñan Derecho Administrativo de una forma global; es decir, la tesista decidió englobar a los fines de

este trabajo todo el Derecho Administrativo, distribuido según los mencionados contenidos programáticos, en Derecho Administrativo I, Derecho Administrativos II y Derecho Administrativo III. Agréguese a lo anterior que, los docentes entrevistados han sido o son facilitadores de varios de ellos.

Antes de continuar, se debe destacar que, desde los datos obtenidos y a partir de la doctrina nacional de Araujo Juárez (2001), se describen tales contenidos según las dimensiones: parte material, parte formal y parte procesal. El referido autor encuentra que cada parte señalada puede nuclearse en torno a un concepto crítico: la parte material, vinculada al acto administrativo; la parte formal, en referencia a la forma de la actividad; la parte procesal, asociada al proceso

En este contexto, Araujo Juárez (2001) ha enseñado que la parte material del Derecho Administrativo se caracteriza por explicar la relación jurídica sustancial entre la Administración Pública y los administrados, así como la que se presenta al interior de ella, entre entes, órganos y funcionarios. La referencia primordial es al estatuto personal de los sujetos, a las competencias y las responsabilidades, y el centro, tal como queda dicho, lo ocupa el acto administrativo con todos sus posibles contenidos. La parte formal, se refiere a los procedimientos en sede administrativa; tiene ella que ver con los pasos, las fases, pautas y modos de actuación de la Administración Pública y los administrados, funcionarios incluidos, en su relación adjetiva. Los vínculos se explican desde las formas de las interacciones posibles entre ellos, en procedimientos autorizatorios, sancionatorios o de fomento, entre otros.

Por último, la parte procesal del Derecho Administrativo, se enfoca en la regulación de los vínculos que se dan entre los diversos actores de la relación jurídico-pública, en presencia de la autoridad jurisdiccional, que actúa como mecanismo de aseguramiento de los derechos y potestades de los interesados, en resguardo del interés general, tutelado por el ordenamiento jurídico. En esta área, los asuntos se ventilan ante el Poder Judicial, con una Administración Pública investida de prerrogativas y potestades. En tanto los particulares gozan de la plenitud de sus derechos constitucionales. En estos referidos asuntos, el Poder Judicial interviene como un tercero de buena fe, que aplica el Derecho, principalmente el Administrativo, pero también el Procesal, para la resolución de los casos concretos planteados.

Esta división no desplaza las brillantes exposiciones de tantos autores sobre el tema. Basta recordar a Massimo Severo Giannini, un eminente administrativista italiano de la segunda mitad del siglo XX, quien estructuró cada capítulo de sus Instituciones de Derecho Administrativo en dos partes: una sobre los «invariables», y otra sobre la regulación positiva del momento. (p. 473). Con lo cual se alude a dos elementos relevantes que deben ser considerados: a la permanencia de los conceptos fundamentales, por una parte y, a la contingencia de las normas jurídicas concretas, según los diversos contextos por la otra.

Concedido eso, se presenta el primer código conformado por los testimonios de los docentes vinculados con la parte material del Derecho Administrativo. Al respecto, véase lo que dicen los docentes, específicamente D1, acerca de la relación entre el Derecho Constitucional y el Administrativo:

> *[…] esa experiencia docente en el Derecho Administrativo, sea la oportunidad de articular los elementos primarios que me da el Derecho Constitucional, y el análisis del resto del área del Derecho Público, ¿verdad?, con todo lo que tiene que ver propiamente con el Derecho Administrativo; o sea, es un como buscar esos elementos que se conjugan en ambas y presentarlos de la manera más fácil […]*

El entrevistado expuso argumentos según los cuales la enseñanza de las mencionadas áreas del Derecho cuenta con elementos en común, los cuales pueden aplicarse desde la practicidad. Sobre esto, lo primero es señalar que el Derecho Constitucional es aquel que tiene por objeto de estudio todo lo relativo el Bloque de la Constitucionalidad, las bases y fundamento del ordenamiento jurídico. En cuanto al vínculo entre este y el Derecho Administrativo, es evidente, que el Derecho Constitucional fija las instituciones y principios que luego el Derecho Administrativo desarrolla con detalle.

Por su parte, en relación con los contenidos, obsérvese con atención a D1:

> *[…] ¿Qué les voy enseñar? lo que él necesita realmente conocer de todo, lo que por lo menos en la materia que imparto sería todo: instituciones y conceptos básicos […] porque yo le estoy dando la globalidad de ese Derecho Administrativo, la parte general del Derecho Administrativo, pero, centrarlo en todo aquello que efectivamente le va a plantear herramientas, que le sirven para abordar los otros Derechos Administrativos del tercer y cuarto año. En este caso, me voy a lo puntual, a lo fundamental, trato de no dispersarlos, sin caer en el detalle […]*

La descripción anterior fue bastante completa, tocó tanto la forma como el fondo de la clase. Según lo señalado, busca que el estudiante pueda realizar una valoración respecto al contenido trabajado. ¿Cómo lograr esto? Explica que comienza desde lo más simple hasta lo más complejo, utiliza lo que él considera más útil para el estudiante frente a las otras materias en general, como los subsiguientes Derechos Administrativos. Indica que conjuga la teoría con la práctica, usa ejemplos y, lo más importante para él es: lograr que el muchacho comprenda.

De igual modo, D1 afirma la existencia de interrelaciones entre las diferentes ramas del Derecho y reflexiona acerca de la importancia tanto de la asistencia a clase como de la participación al momento de la evaluación. Obsérvese el fragmento: *…es una disciplina que está interconectada, entonces, no está aislada, es un esquema en el que hay cantidad de cosas que podemos articular".*

De esta manera, el informante explica que realiza una especie de sinopsis sobre una selección de lo considerado por él como fundamental de la asignatura, con el fin de concentrar la información que el estudiante requiere. Entiende la globalidad que conforma la materia, afirma su interés en las instituciones y temas presentes en la carrera. Con ejemplos prácticos, busca garantizar que la teoría sea comprendida y recordada. Resalta la importancia de los momentos de la clase, en particular de análisis y síntesis, tal y como describe D1 a continuación:

> *[…]mira te doy esto porque necesitas conocer esto y es más le doy ejemplos de aplicabilidad, le doy ejemplos para demostrarle ¿qué es un órgano?, ¿qué es un ente?, te doy ejemplo para que entienda cuando yo hablo de un principio y lo puedo diferenciar del otro, que entienda que una cosa es competencia, que entienda que otra cosa es avocamiento, que entiendas que una cosa es control […] que se vaya manejando y aprendiendo a diferenciar.*

En cuanto a la parte material, D2 expresa su creencia en que la práctica educativa aplicada exhibe el verdadero rostro de la asignatura. Por ello afirma: …"*he aplicado mi docencia y he logrado intercambiar con los alumnos experiencias sobre la actuación de la Administración Pública y, en tal sentido, lograr de ese intercambio de pareceres una convicción determinada".* Obsérvese que el contenido de lo señalado no se encuentra constituido solo por la doctrina, la legislación o la jurisprudencia; sino por asuntos de naturaleza teórica en el campo del Derecho Administrativo.

También se encuentra presente lo experiencial, reflejo del ejercicio profesional

del docente y las propias vivencias de los estudiantes, recogidas de manera reflexiva y en diálogo. Esto tiene el propósito de servir a la enseñanza de los estudiantes. Un entrevistado que enseña la parte procesal indicó: …"*el Derecho administrativo es Derecho Público y tiene que ver con todas las funciones públicas del Estado, y la academia está hecha, para realizar análisis"*… *(D4).* Esto no ha de sorprender al lector, se adelantó información similar en partes de la investigación: el Derecho Administrativo, forma parte del Derecho Público y está diseñado para regular al Estado. De allí que, como señalan los informantes, su importancia sea absoluta.

La información anterior evidencia la necesidad de profundizar en la enseñanza del Derecho Administrativo en pregrado. Esto busca generar interés en los programas de posgrados de esta área. D4 concluye con una recomendación: …"*incentivar nuevamente el posgrado de Derecho Administrativo, y realizar actividades de educación continua, en la formación del Derecho Administrativo"*… D4 explica las razones de dicha recomendación: …"*todos estamos involucrados con el Derecho Administrativo […] necesitamos hacer peticiones ante organismos públicos, alguna situación con algún organismo del Estado y por lo tanto, necesitamos estar preparados en esta materia tan especial".* Sin embargo, la realidad es distinta: …"*los especialistas en el Derecho Administrativo son muy pocos".*

Existen varios temas estudiados en la asignatura y mencionados por los entrevistados, como la descentralización y las normativas legales que la desarrollan entre otros aspectos. En este sentido, se observan otras experiencias de D2, quien describe nuevamente con la distancia entre lo mandado y lo realizado:

> *[…] cuando Ud. les dice lo que dice la ley y, piensa abordarlo desde la parte critica, a ellos no les gusta; porque están saturados de comentarios que de nada sirven. Ellos quisieran como vivir y comprender que sí sirven; lo hacen, porque; por ejemplo, hoy en día usted habla de descentralización y la gente entiende; por ejemplo, qué es la descentralización; pero no logra concretar, no lo ve, que esa descentralización no existe, no es verdadera. Y, uno trata de que ellos entiendan esa realidad, y la mayor parte no quiere, no quiere ni siquiera que se le habla de esa materia; es lo que he experimentado los últimos días.*

Esa separación entre la teoría y la realidad; es decir, entre la importancia del tema y entre la realidad descrita por el informante; junto con la saturación de información y la falta de interés por estudiar contenidos donde no se ven reflejados,

constituye un problema significativo. Esto se debe a que esta materia debería gozar de la aceptación y relevancia que le corresponde, especialmente porque sus contenidos tienen que ser significativos, tal y como ha enseñado Ausubel (2002). Por ello, resulta fundamental la vinculación con los contenidos, su propósito y objetivos de enseñanza.

En relación con la inquietud, sobre ¿Qué se debe enseñar? la respuesta de D2 coincide con la de D1: …"*hay que enseñar todo: la conducta de la administración, la conducta de los vecinos, la de los terceros".* El entrevistado se detiene en reconstruir la enseñanza del Derecho Administrativo, enfatizando las relaciones entre los sujetos. Por tanto, centra su atención en las conductas de los posibles participantes en dichas relaciones: las de la Administración Pública, que opera a través de sus órganos y la de los vecinos, que en el contexto de su exposición se entendería que son aquellos que actúan como administrados, personas naturales o jurídicas en relación con la Administración, que exhiben pretensiones en defensa de su posición jurídica subjetiva.

Por otra parte, D3 explica su metodología de enseñanza. Él practica análisis en clases y evaluaciones. Esto indica al respecto: …"*hago evaluaciones, el análisis de una sentencia, un comentario sobre alguna opinión doctrinal, que ellos opinen como ven el tema. Y hago preguntas teóricas y de análisis, siempre les digo que den su opinión*"… En otras palabras, D3 prefiere usar documentos relacionados con sentencias para promover su análisis, ya que considera que esto ayuda a los estudiantes a comprender el proceso y significado de estas conforme a las leyes y procedimientos administrativos.

Por su parte, el Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT), es otro ejemplo de contenido posible de la enseñanza. De conformidad con su ley (2001), es el órgano encargado de ejecutar la administración tributaria nacional. También se define como: …"un servicio autónomo sin personalidad jurídica, con autonomía funcional, técnica y financiera"… Su importancia radica en la posibilidad para los abogados de ejercer su práctica profesional en él, ya sea en el área del Derecho Administrativo o del Tributario. En ambos casos, se tramitan diferentes procedimientos administrativos, y los estudiantes deben estar preparados para ello. Así D2, al abordar las posibilidades de pasantías reales para los estudiantes de Derecho, lo que plantea como un ejemplo. Léase lo dicho:

En la Universidad Católica hubo una vez un convenio con el SENIAT, en donde

los muchachos fueron y ayudaron a organizar expedientes y ejercitar, pero es difícil de incrementar, y en el campo del Derecho Administrativo, todavía más, por la amplia gama de tipos […] creo que esa parte es la que veo muy difícil, pero que sería fabuloso.

No queda duda de que estudiar esta materia es esencial para los futuros abogados. Esto explica por qué D2, mencionó al precitado organismo al momento de referirse a la enseñanza y las prácticas de los estudiantes, especialmente por las posibilidades que brinda para los estudiantes de Derecho, de realizar pasantías en los diversos organismos del Estado. Así se expresó D2: …"*a mí me parece que no tengamos este el apoyo de poder judicial porque, porque no me apoya, el poder judicial no se tiene, pero a uno le gustaría que los muchachos pudieran tener pasantías"* … Como destaca D2, es fundamental que los futuros abogados conozcan y analicen la ley, empero también, que tenga la oportunidad de experimentar desde los espacios de organismos públicos cómo se concretan estas leyes en la cotidianidad.

El Derecho Administrativo y, por ende, su enseñanza, encuentran su propósito y esencia en el llamado derecho de la libertad. Frente a la naturaleza expansiva y la tentación opresiva que despliegan los titulares operativos de las funciones desde las que se ejerce el Poder Público, el Derecho Administrativo se erige como el custodio de la libertad. Este señala las transgresiones que atenten contra ella y establece los medios necesarios para que se volver al marco del Derecho, reparar los daños y restituir las situaciones jurídicas subjetivas afectadas desde el ejercicio de tal Poder. Es un medio de protección del Estado de Derecho.

Planteada así la cuestión, la vigencia del Estado de Derecho resulta un factor motivador tanto para el docente como para el estudiante. En ambos casos, se trata de volver sobre este hecho con fines motivacionales. Un docente que comprende que el Estado de Derecho está vigente, puede enseñar con certeza que las instituciones se desarrollan y, por ende, mejoran a partir de la práctica y la reflexión sobre estas. Un estudiante, podrá construir sus aprendizajes de manera más significativa, si percibe que aquello que se le plantea en términos teóricos, como el ideal a seguirse para conservar el ejercicio del poder dentro de parámetros de racionalidad, resulta adecuadamente recogido en la *praxis* forense.

Cuando ocurre lo contrario, para el docente el asunto representa un desafío de

notables proporciones; mientras que, para el estudiante, la cuestión se reduce a una suerte de ejercicio imaginación fantástica. Cabe insistir en que, el estudio del Derecho Administrativo, reviste una importancia relevante, no solo porque permite defender al ciudadano del Estado, sino que también, por este Derecho, puede defenderse al Estado de las actuaciones de sus funcionarios. Esto se logra mediante el control de la actividad administrativa y la exigencia de las responsabilidades por ejercicio desleal, negligente y, en general culpable del cargo desempeñado.

Un aspecto distinto, empero resaltante, es el de la mejora de la actividad administrativa como fruto del empleo de las TIC, en el contexto de la sociedad del conocimiento. De allí que, el estudio de tales innovaciones, sus aplicaciones y sus impactos, resulta importante para el correcto desempeño de los funcionarios públicos y de todas las personas que interactúan con la Administración Pública. En este sentido, D3 señaló al referirse a las novedades del Derecho Administrativo: …"*ejemplo: la administración electrónica […] hay que incorporar cosas nuevas"*… Esto implica actualizar los programas, innovar y planificar; es decir, revisar y mejorar diversos aspectos.

Visto el ejercicio de la profesión, formarse en Derecho Administrativo, en toda su amplitud resulta fundamental. Los profesionales pueden optar por el desempeño de la función pública, para lo cual este conocimiento es decisivo. Esta carrera puede ejercerse en la Administración Pública, entendida como entes u órganos con funciones eminentemente administrativas. Asimismo, la persona puede integrarse en la función pública en sede judicial, donde, dependiendo de la especialidad, también se aplican normas propias del Derecho Administrativo.

El segundo código abarca la parte formal del Derecho Administrativo, que se relaciona con el Derecho Constitucional, según lo explicado por D1: …"*articular los elementos primarios del Derecho Constitucional, y el análisis del resto del área del Derecho Público, propiamente con el Derecho Administrativo, buscar esos elementos que se conjugan y presentarlos de la manera más fácil"*… El informante destaca: …"*es una disciplina que está interconectada"*… La formalidad del Derecho Administrativo se manifiesta concretamente en la exigencia de que las potestades ejercidas por la Administración Pública se materialicen dentro del marco de los procedimientos

previstos por la Constitución y las leyes. Este enfoque se relaciona con la noción de seguridad jurídica, con todas las implicaciones de certeza y estabilidad que contiene (Araujo Juárez, 2001).

Lo mencionado puede considerarse una expresión de la actuación de la Administración, que debe conducirse por las normas vigentes, las cuales definen como deben materializarse estas acciones. Esto incluye el respeto a las reglas del debido proceso (Artículo 49 CRBV) y a los principios más amplios que informan el área, contenidos mayoritariamente en la LOPA. El procedimiento administrativo es, el medio general exigido, al considerarse el cauce …"para dictar un acto administrativo que surta efectos individuales o generales a los ciudadanos"… (Pérez Rojas, 2021, p.1).

El informante D2 menciona cómo presenta este aspecto formal del Derecho Administrativo a sus estudiantes, refiriéndose a las actuaciones de la Administración. En estas no solo está presente el fondo de la relación jurídico-material, sino también lo relativo a la manera en que dicha relación se establece: …"*he logrado intercambiar con los alumnos experiencias sobre la actuación de la Administración Pública"*… A pesar de los aspectos negativos ya señalados, los informantes logran abrir espacios para el Derecho Administrativo, al incentivarlos a especializarse en esta rama, D3 dijo: …"*incentivarlos en el estudio de un área que está en todo nuestro actuar del día a día, pues como ciudadano, como abogado"* …

Esto implica que los futuros abogados deben conocer y entender los procedimientos administrativos, ya que se constituyen el mecanismo mediante el cual la Administración analiza situaciones específicas, garantiza derechos y emite decisiones. En relación con lo anterior, resulta indispensable aplicar lo aprendido, especialmente en lo concerniente al ámbito formal del Derecho. Esto es relevante porque, en materia de procedimientos, observa la concreción de las formas en la realidad es crucial para el aprendizaje significativo del estudiante, especialmente si este participa de manera directa en el proceso indicado.

El tercer código trata la parte procesal del Derecho Administrativo. Este apartado permite a los profesionales del Derecho combinar los distintos contenidos manejados durante la carrera. En ese sentido, D1 afirmó: …"*esa experiencia docente en el Derecho Administrativo, sea, la oportunidad de articular los elementos primarios que*

me da el Derecho Constitucional, y el análisis del resto del área del Derecho Público"… Siempre se necesita: …*"buscar esos elementos que se conjugan en ambas y presentarlos de la manera más fácil […] Al final, el Derecho, como disciplina científica, es una sola; cada parte se interrelaciona con las demás; y todo debe estar conectado para actuar con propiedad y corrección*".

Existen contenidos programáticos desarrollados por las escuelas de Derecho según su enfoque. Al respecto, D1 relaciona lo mencionado anteriormente con lo que se enseña en estas instituciones y con la duración de la carrera; por ejemplo, en: …"*la Católica son 5 años […] en otras universidades los llevan a 4"*… El informante destacó: *… "el pregrado debería manejarse hoy día bajo elementos de mucha más practicidad y aplicación directa"…* Un buen profesional del Derecho conjugará la teoría y la práctica de los contenidos de la carrera, lo que le permitirá actuar con conocimientos sólidos, ética y lógica jurídica.

Por tanto, resulta esencial que los estudiantes, futuros abogados, desarrollen todas las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, con expresión oral y escrita, como ya indicó D1. Estas habilidades son fundamentales para ejercer el Derecho Contencioso Administrativo, el cual, tal como se ha visto, concentra los estudios relacionados con el Derecho Procesal aplicable en este campo. En consecuencia, el abogado deberá demostrar conocimientos tanto sustantivos como adjetivos; que versa tanto sobre lo jurídico como en la porción de la relación material tratada en el asunto; también lo será sobre la lógica que personalmente siga para estudiar el caso, la manera en que debe presentar sus estrategias y las conclusiones que visualiza como posibles y realizables.

De similar manera, el profesional del Derecho, necesita poseer una excelente redacción, un dominio adecuado del idioma, con construcciones y giros correctos, para ejecutar de manera apropiada sus actuaciones en los procesos. Asimismo, cuando sea necesario, deberá contar con una oralidad fluida y apropiada, para que las audiencias según los procesos en que intervenga, se conduzcan de una manera tal que la actividad desplegada por este redunde en beneficio de su cliente y al servicio de la justicia. Considérese el hecho de que esta rama de la ciencia jurídica, al gravitar sobre la compleja realidad de la Administración Pública, demanda multitud de conocimientos

que resultan aplicables en los diversos campos en que ella ha de actuar.

Al abordar los medios procesales utilizados para ejercer control sobre la Administración Pública, es necesario que sean adecuados y pertinentes, es decir, suficientemente adaptados a dicha complejidad, para permitir su comprensión, canalización, corrección y sanción de las desviaciones. A la vez, estos medios deber ser eficaces, de modo que todas las acciones conduzcan a la consolidación de mecanismos que protejan la situación jurídica de las personas.

Por esta razón, el Derecho Procesal Administrativo constituye uno de los pilares del Estado Constitucional y debe ser rigurosamente enseñado a los profesionales del Derecho. Lo anterior se vincula directamente con este código, ya que el Contencioso Administrativo, como parte procesal del Derecho Administrativo, se refleja en los comentarios de D3: …"*una rama de control de la actividad administrativa, les hago ver que es importante conocerlo, porque va a controlar pues las ilegalidades de la función administrativa"*…

En esta afirmación, se observa cómo se concibe la utilidad del Contencioso Administrativo como un medio para controlar las ilegalidades que pueden surgir en el desarrollo de la función administrativa. Estas ilegalidades deben ser corregidas con respeto a la normatividad y a los derechos de los interesados. Sin embargo, no se trata únicamente de contenidos normativos ni de los casos considerados, sino que, en este ámbito, se encuentran diversos funcionarios que representan al Estado. Entre estos se incluye el Juez Contencioso Administrativo de la Jurisdicción del Estado Táchira, quien, como se sabe, es uno de los informantes de la presente investigación.

Se puede apreciar que los entrevistados manifestaron en párrafos anteriores una amplia gama de comentarios sobre sus experiencias relacionadas con la enseñanza del Derecho Administrativo, en particular, sobre su ámbito procesal administrativo. Esta área, que en algún momento debido a su complejidad y por las limitaciones derivadas de la configuraron en el caso las competencias territoriales, no muchos abogados se atrevían a ejercer. Por el contrario, desde la promulgación de la Ley Orgánica de la Jurisdicción Contencioso Administrativa (LOJCA, 2010), su práctica se ha vuelto más accesible para los ciudadanos que la necesita. Respecto a este aspecto procesal, el informante D3 mencionó los juzgados nacionales y las Cortes Administrativas,

especialmente frente al tema de las sentencias que producen y que se convierten en jurisprudencia:

> *[…] en materia de administrativo tenemos que estar revisando mucho la jurisprudencia, sobre todo en el caso mío, que es práctica, para ver los cambios de criterio del Tribunal Supremo de Justicia, de las Cortes y de los juzgados nacionales, para poder dar información a los muchachos. Yo no soy profesora de mandar 500 jurisprudencias. Yo le voy acumulando, las sentencias líderes son las que yo les voy manejando a ellos[…]*

Concluye la intervención anterior, relacionada con su práctica de enseñanza del Derecho Procesal Administrativo, con algunos consejos que se adquieren mediante el ejercicio profesional y que no forman parte del temario de la asignatura. D3 señaló: …"*ubicar casos prácticos del ejercicio propio para hacerles del conocimiento, ¿cómo se maneja por la norma en ciertas situaciones? cosas que no están escritas en la norma, que la práctica hace, que tengamos conocimiento"* …

Otros aspectos vinculados con el tema en desarrollo incluyen; por ejemplo, la formación hacia la carrera judicial. Esta no forma parte de la malla curricular de los estudiantes de Derecho, pero constituye una preparación adicional ofrecida por la Dirección Ejecutiva de la Magistratura. El entrevistado D4 describió esta formación como: narra así: …"*excelentes funcionarios públicos, una gran capacidad y que hoy en día son secretarios, incluso han llegado a ser hasta jueces en los tribunales y eso pues como experiencia educativa, haberlo formado"*… Existen casos en que los estudiantes de Derecho no iban a los tribunales hasta después de graduarse, lo cual representa una falla significativa en su formación. Afortunadamente, en la actualidad no sucede así. Los estudiantes de la UCAT acuden a tribunales en ciertas materias, así como a otros organismos públicos y privados.

En este contexto, se destaca la forma como D4 aprovecha su espacio pedagógico para construir estrategias que combinan lo teórico y lo práctico respecto de la enseñanza del Derecho Procesal Administrativo. El énfasis radica en el manejo disciplinar, mediante un proceso en el que los estudiantes adquieren dominio sobre lo teórico e inmediatamente observan, cuando no ejecutan directamente, dichos conocimientos en la práctica. Esto permite comprender, no solo los contenidos, su implementación y relevancia, sino también el contexto de aplicación, incluyéndose cómo los integrantes la manera en que se aproximan a estos los integrantes del

sistema de justicia.

Hasta este punto, se ha intentado contrastar la realidad de lo dicho durante las entrevistas por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, en relación con los contenidos de las asignaturas que enseñan. Se menciona en plural puesto que, se ha explicado en reiteradas oportunidades en la investigación que la asignatura, por su amplitud temática, se aborda en varios periodos académicos. La denominación de la asignatura incluye un número según el año y, en otros casos, contiene contenidos especializados. En todo caso, la importancia de la asignatura para la vida profesional y ciudadana, esta materia está vinculada directamente con la forma del Estado, de los Poderes Públicos y su control.

La clasificación empleada para desarrollar esta dimensión, en parte formal, material y procedimental, responde únicamente a la mera necesidad de categorizar la información. Diversos autores patrios y extranjeros afirman que actualmente no es necesario fragmentar la asignatura, salvo por su amplitud. El Derecho Administrativo se concibe como una unidad, y hasta ahora se ha intentado que el lector comprenda su relevancia y la inquietud que generan las reacciones de los estudiantes frente a esta compleja área de la Ciencia jurídica.

La dimensión estrategias de enseñanza, surge como consecuencia directa de la planificación. Los docentes tendrán que organizar, a partir de objetivos y contenidos, las estrategias de enseñanza; esto implica considerar las acciones necesarias para educar. De los datos proporcionados por los informantes, emergen argumentos para comprender estas estrategias, que se convierten en códigos, como: los momentos de la clase, los modelos de enseñanza, materiales y recursos utilizados para la enseñanza, estrategias para enseñar derecho y relación teoría y práctica.

El primer código, momentos de la clase, destaca el orden utilizado en las sesiones y el dominio que los abogados docentes tienen sobre el tema educativo. Esto se refleja en el uso y en ocasiones, la omisión de algunos fundamentos educativos, como los momentos de la clase. Ellos permiten una secuencia lógica del trabajo del aula, y tiene como consecuencia la interacción en espacio y tiempo real entre los sujetos del hecho educativo. Para Rodríguez Sánchez (2011) una clase se estructura en tres momentos: introducción, desarrollo y cierre. Cada uno tiene su importancia y

propósito específico. Este concepto, como se indicó previamente, es aplicado en ocasiones por los abogados, D1 señala:

> *[…] que cada momento de la clase vuelva a estar presente para hablar de un inicio, de un desarrollo y un cierre. Un inicio, que me permita recapitular lo anterior, refrescarlo, recordando, traerlo a colación y abrirle la puerta lo que vamos a ver ese día, ese nuevo día. Un desarrollo: para poder llevar adelante la experiencia de aprendizaje en el objetivo que pueda estar planificado para ese momento. Y un cierre, en el que le podamos terminar diciéndole al muchacho: eso que acabamos de ver, te sirve para esto, tiene tal valor, evalúalo y velo, darle el valor necesario, porque tiene esta utilidad, tienes para esto es este práctico, en esto le vas a sacar este provecho, se va a tener una intencionalidad por un logro.*

El entrevistado D1 también expresó la relevancia de los momentos: …"*para que cuando yo cierre la clase, entonces él pueda hacer una evaluación y aseverar: si sirve; no sirve; es conveniente para; lo puedo aplicar en; bien, tiene un provecho. Esa es la propuesta de mis clases en particular".* El docente D2, hizo lo propio y compartió su rutina en clase: …"*al inicio de cada clase les doy un esquema y siento que eso me ha dado resultado, porque ellos estudian sobre la base del esquema y lo desarrolla, creo que, en ese sentido, es que ellos aprenden"* … Finalmente, D3 mencionó sus estrategias en términos más prácticos:

> *[…] dentro de la clase puedo generar ejemplos, cuando están cayendo en esa fase de soñolienta propia de las dos horas académicas, pues siempre una noticia de la actualidad, un comentario, o un, se permite, incluso un pequeño chiste en clase, se hace práctica la clase para que ellos no sientan ese letargo, leo muy poco la norma, la norma se estudia, pero es parafraseada […]*

En cuanto a los modelos de enseñanza, estos claramente orientas las acciones del docente. Barrientos Gutiérrez (2018) subraya la importancia del modelo educativo practicado, y afirma que será la guía del proceso educativo; es decir, partir de él se determinarán los procesos y las experiencias de la enseñanza. Para Sevillano (2005) los modelos son los esquemas usados por los docentes para interpretar y responder de la enseñanza …"qué es, cómo es y por qué es así" (p. 27). Hay que insistir desde las ideas de Mallart Navarra (2009) que con los modelos de tienen representaciones de la realidad de los esquemas conceptuales y que se unen con enfoques o paradigmas para darle veracidad.

Al trasladar los modelos a la práctica, Martínez Valcárcel (2004) señala que

estos se convierten en acciones cotidianas, generalizadas y mixtas. Por ello, considera imposible: …“afirmar la existencia de un enfoque único óptimo, seguro y de objetivos múltiples” (Martínez Valcárcel, 2004, p. 2). En este apartado, las citas evidencian lo que entienden los entrevistados de los modelos de enseñanza que usan en sus clases. D4 reflexiona entre los modelos constructivista y conductista y comentó:

> *[…] se debería hacer en un proceso compartido entre alumno y profesor, pero, bueno, sí vale una crítica y la crítica tiene que ser constructiva, y es una crítica que yo siempre le he hecho al sistema educativo de la universidad, es que la universidad, aplica mucho el sistema conductista.*

Enseguida, D1 opina sobre la necesidad de un modelo de enseñanza mixto. Es probable que un solo modelo no se adapte a todos los docentes, estudiantes y materias. Por ello, manifiesta lo que, según su entendimiento y práctica, le resulta funcional:

> *[…] es válido tomar un poco de cada uno, porque hay momentos diferentes de cada proceso, entonces en algunos puedo me puede funcionar más un modelo que el otro. Si hablamos de un modelo particular creo que no encajo en uno en sí, mi resultado en el proceso sería poder tener de todo un poquito. MH. ¿un modelo mixto? D1. Si, un modelo mixto.*

En esta misma línea de pensamiento, se retoma a Barrientos Gutiérrez (2018), quien concluyó sobre este tema que hace falta: …“un modelo educativo integral bajo la perspectiva multinivel-multidimensión, basado en una visión integral de la educación y el pluralismo epistemológico”… (p. 190). Esto puede aplicarse a la enseñanza del Derecho como ciencia social, al prever todos los escenarios y situaciones posibles para la formación del profesional. El informante D1 destacó la necesidad de sintetizar los materiales complementarios y de condensar la sustancia de la teoría, para evitar las contradicciones o posiciones superadas, empero recalcó la necesidad de conocer los criterios existentes ante determinada institución o concepto, y que el estudiante sepa dónde encontrarlos y ampliarlos.

> *[…] cuando lleno al muchacho de una cantidad de doctrinarios de los que ya nadie habla, porque incluso sus concepciones han sido rebasadas por nuevas posiciones doctrinarias. Entonces hago que se pierda y, me ocurre algo muy particular, pedirle al muchacho que estudie Administrativo, siguiendo de repente los textos del maestro Peña Solís, es complejo, el maestro Peña Solís, para todos es un hecho que está allí, o sea, se aborda un tema en un desarrollo de 40 o 50 páginas, pero, la idea principal del tema está en las últimas cuatro páginas*

de esas 50.

Del testimonio anterior se desprenden varios elementos interesantes. En primer lugar, el docente parece acercarse a la concepción del estudiante como depósito de conocimientos. Una de las estrategias que más utiliza es la lectura. Aun cuando no explica ¿qué hace luego de ella? si se analiza el contenido o hasta allí llega, no dice ¿qué es lo que sucede? De esta manera, se puede inferir que su enfoque es conductista, debido a la idea de llenar al estudiante de información. A pesar de ello, el modelo constructivista está presente también, puesto que, en otros testimonios dio informaciones que lo acercan a dicho modelo, aunque realmente finalizando su entrevista se ubicó en un modelo mixto, al señalar que toma un poco de cada modelo.

El modelo constructivista está presente y los entrevistados señalaron su uso, ya sea de manera expresa o de forma tácita. Al preguntarles: ¿Cuál es el modelo que practican? D2 respondió: *"Constructivista, yo pienso que es hacer la interactuación con el estudiante".* Afirma D4: "*Totalmente, el constructivismo, aprender haciendo, junto con los alumnos y el profesor".* Amplia su comentario:

> *[…] yo soy un defensor de, una teoría de teoría educativa que es el constructivismo y el cual se basa en aprender haciendo, y en el cual yo creo que el conocimiento tiene que ser construido entre el profesor y los alumnos y a existir un proceso de retroalimentación y un proceso de feedback, yo aquellas situaciones donde el profesor está por allá, como encima, arriba y los alumnos están abajo, con un nivel de superioridad, nunca he estado de acuerdo, porque, yo creo que la enseñanza es eso, estar en un mismo plano de igualdad, y puede haber este proceso de retroalimentación y construir ese conocimiento juntos. El profesor cada día debe estar actualizado, cada día debe tener mayores conocimientos y eso se construye al estar actualizado con los alumnos, y de esa misma manera, tener ese proceso de retroalimentación y construir el conocimiento juntos: alumno, profesor, y así viceversa.*

El informante resalta la importancia y necesidad de la retroalimentación en la enseñanza. Con su práctica, se aproxima al modelo constructivista, al promover esa interacción y el intercambio de criterios. Esto fomenta una multiplicidad de opiniones y conceptos, que haya participación y para ello se necesita de un ambiente propicio para tal fin, como se puede ver en los testimonios de D3:

> *[…] una ventaja es la forma de dar la clase, no generar un profesor de tarima, rígido, duro, aislado del alumno, ese no es mi estilo, incluso muchas veces me bajo de la tarima para que ellos se sientan que pueden conversar con un*

profesor que más que estar instruyendo, los está enseñando, los está orientando y que no es inalcanzable. Entonces de verdad puedes, ese ha sido mi método. Y más con una materia tan, entre tú y yo, que es tan tediosa.

El informante D3 destacó la importancia y la necesidad de la retroalimentación: …"no sé, si serán las mejores herramientas, es un modelo distinto modelo que practica el *feedback* […] una clase donde te sientes que te están enseñando …" Estas consideraciones buscan ejemplificar la práctica de distintos modelos educativos en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Cada uno tiene características propias. De allí la necesidad de aclarar que, el uso de la frase "clase magistral" en esta investigación no es un adjetivo calificativo despectivo ni negativo, sino que reconoce su existencia teórica y predominio en la enseñanza del Derecho.

El tercer código se relaciona con los materiales y recursos utilizados para la enseñanza, según Arranz (2004) ellos son: "Todo aquello que se utiliza para facilitar el aprendizaje y que sirve de mediador entre el contenido y el aprendiz" … (p. 253). Esto incluye recursos como libros de texto y las TIC. Este código resalta la necesidad del uso de materiales como sentencias y jurisprudencias para la enseñanza del Derecho Administrativo.

Estos materiales requieren una metodología propia, no es una lectura cualquiera, ni es sencillo entenderlas, por lo menos en los primeros contactos con ellas y siempre estarán presentes. Así, D2 explica su estrategia*: …"a la par enseñó la metodología para leer la sentencia y se trata de hacer una discusión en clase",* y generar …"*un comentario sobre alguna opinión doctrinal, que ellos mismos opinen como ven el tema …"* D3 indicó la importancia de realizar: …"*análisis jurisprudenciales"…* Destaca el trabajo con las del Máximo Tribunal de la República: …"*la jurisprudencia, sobre todo en el caso mío, que es práctica, para ver los cambios de criterio del TSJ, de las Cortes, de los juzgados nacionales, para poder dar información a los muchachos".*

Hasta hace varios años, acceder a las sentencias del Máximo Tribunal de la República, no era rápido, ni sencillo, solo se podían tener a través de recopilaciones de las mismas y en algunos casos en la Gaceta Oficial de la República, realidad que ha cambiado sustancialmente, se ha pasado de los libros y sus copias fotostáticas simples al uso de las TIC y de documentos de formato portátil (PDF por sus siglas en inglés),

entre otros, que permiten acceder a la información por medio del internet, lo que hace más fácil el acceso a la información que docentes y estudiantes quieren compartir para trabajar.

Los libros de texto sirven para desarrollar temas y actividades necesarias para el aprendizaje. En el contexto universitario puede utilizarse la definición que hace Asensi (1991) del libro: …"es un recurso didáctico que ofrece al alumno la información relevante de un nivel, curso o disciplina de forma sistemática y adecuada al currículum en el que se inscribe"… (p.512). Estos recursos bibliográficos evidencian la vinculación de la escritura y la lectura, hechos cercanos a los canales de percepción: los elementos utilizados para recibir, descubrir y producir en este caso el conocimiento, téngase en consideración a *D3: …"la diferencia es como lees, lo que pasa es que hay que saber cómo razonar …"*

La lectura es el punto de partida para el análisis, una actividad que el abogado realiza diariamente. De allí se desprende la importancia de las competencias de lectura, escritura y comunicación verbal. Según D3*: …"temas en donde los he visto con debilidad, les he mandado hacer ensayos para que, por favor, complementen la información que es necesaria, para poder aplicar el procedimiento"*… De igual modo D2, plantea reflexiones sobre la lectura:

> *Asimismo, el fomentar en el estudiante la lectura, hoy en día es muy difícil, porque la mayor parte de los muchachos están es acostumbrados a consultar el teléfono, un libro les parece como un instrumento extraño, cosa que no es así, los abogados estamos inmersos en el mundo de los libros, en el mundo de la consulta, tenemos hoy en día muchísimas facilidades, pero obviar la existencia de los libros, no me parece[…]*

Desde la perspectiva de Asensi (1991), el análisis de los libros recibe tres enfoques a saber: el técnico o empírico, son útiles y consideran al docente como un ejecutor técnico; el teórico-práctico con él que se consigue interrelacionar a los sujetos y objetos y el político o curricular que relaciona al contexto con el currículum. Ahora bien, otros recursos materiales, se encuentra directamente unidos con el tema en desarrollo; es decir, los objetos utilizados por el docente en el aula. D4 cuenta:

> *[…] me apoyó a través de los medios que tengo a la mano, que generalmente, es el pizarrón y hay a veces elementos, por la parte tecnológica lo tengo que serían a través de las láminas power point, que las utilizó mucho para poder exponer el tema.*

De las entrevistas realizadas, se evidenció el uso en las prácticas de los docentes, de los recursos materiales, al respecto dijo *D2: …"yo no hago, no llevo ni presentaciones, a veces lo hago"* … Afirma el entrevistado: …"*me quedo con el instrumento fundamental es la pizarra, o me llevo unas láminas en papel bond o hago mi esquema en la pizarra con colores"…* De conformidad con lo plateado por Dussel y Trujillo (2018), los entrevistados dejan ver como el trabajo con el pizarrón, proyector, explicaciones verbales o escritas generan distintas reacciones en los actores del hecho educativo, ellos se hacen especialmente evidentes en su ausencia. D3 añade:

> *En presencial, yo soy muy apegada al pizarrón, a lo básico, soy muy gráfica, todo va en gráficas, en esquemas, hasta tal punto que, cuando teníamos las clases por mitades, le pedía a mi compañero, por favor, no cambiemos de aula, porque mira el esquema que tengo en esta pizarra […]*

Los recursos tecnológicos son fundamentales en la actualidad, debido a los diversos canales de percepción. En este caso, algunos entrevistados admitieron sus limitaciones respecto al uso de estos recursos cotidianamente, D2 dijo: …"*muchas veces se va la hora de clase en instalar el aparato".* Es interesante el contraste, el mismo docente incentiva el uso de materiales audiovisuales, añadió D2: …"*que ellos vean un video, que vean una película, para en la semana en la que tenemos clase discutir"* Esos videos pueden obtenerse de *YouTube* donde recomienda los producidos por la Fundación de Estudios de Derecho Administrativo (Funeda).

Estos son materiales audiovisuales de calidad, gratuitos, elaborado por expertos en el área del Derecho y tecnología, al alcance inmediato de los estudiantes, tal y como indica *D3: …"pues videos, hay muchas maneras, en las materias que nosotros manejamos, FUNEDA tiene mucho material, incluso su canal de YouTube".* Los entrevistados mencionaron el uso de los videos elaborados por los docentes de la UCAT, durante la pandemia, algunos de los cuales siguen empleándose en la actualidad. En ese sentido, D4 comentó …"*me he apoyado a través de videos y poderlos montar a través de la plataforma del canal de YouTube y que los alumnos los puedan observar y analizar"…*

Han de tomarse en cuenta las consideraciones de Dussel (2020) sobre las tecnologías disponibles y mencionadas. Por ejemplo, el uso de los PDF, no solo para descargarlos y modificarlos, sino también la posibilidad de convertirlos en audio. Esto

significa que, teniendo el texto; por ejemplo, descargado en el teléfono celular, la persona puede escucharlo en lugar de leerlo. Un suceso similar ocurre al escuchar conferencias a través de YouTube. Sin embargo, la precitada autora señala: “Esa forma digital no es uniforme, y está atravesada por las desigualdades: hay quienes tienen computadoras y conectividad en su casa y pueden usar distintos programas”… (p. 22).

El siguiente código estrategias para enseñar Derecho es similar a la dimensión en desarrollo; es decir, estrategias de enseñanza en el Derecho Administrativo. No obstante, resulta necesario tratarlo porque, a partir del análisis de los datos recogidos, se hablará de las estrategias específicas para enseñar Derecho. Esto implica preguntarse: ¿Qué acciones desempeñan? o ¿Qué recursos utilizan para su labor? Dentro de estas estrategias se encuentra el debate en clase. En ese sentido, D4 enumeró las que utiliza: …“*una defensa de un tema, que realiza un grupo, la evaluación la realiza tanto el profesor como todos los alumnos, busco mucho los rasgos de personalidad de la persona, su interés tanto en la materia, como en su participación …”* Añade el entrevistado: …“*la defensa que es coevaluada por toda la sección”.* Por su parte se pronunció D1:

> *[…] confrontar visiones teóricas con acciones prácticas, ahí también me ha dado resultado porque eso abre una discusión, abre un debate, para empezar a confrontar que situaciones realmente se pueden enmarcar dentro de una figura o se pudieran enmarcar dentro de otra.*

De estas declaraciones se desprende que, en las clases presenciales los docentes realizan diversas actividades, tales como: defensas de temas, exposiciones, trabajos grupales, discusiones, prácticas con sentencias y, según los testimonios, aunque no de manera expresa el uso de la clase magistral. Esto último se deduce porque los docentes han señalado que recurren a la parte teórica de los temas para enseñar. Un ejemplo más significativo es aportado por D4: …“*la estrategia es: una semana imparte clase teórica y la otra semana clase práctica en el tribunal”* En un sentido similar, D2 propuso: …“*en prácticas pudiéramos escenificar un juicio en clase, aja, pero, también lo podemos hacer vía virtual, a través de simuladores”* … D2 finalizó su aporte acerca de las estrategias sugiriendo que hay: …“*hacer ejercicios prácticos de interpretación”.*

Así las cosas, realizar ejercicios prácticos resulta fundamental, según D3,

porque: "*El derecho es un estudio analítico y lógico y hacia allá va dirigido el aprendizaje, a que ellos puedan resolver las situaciones que se le van a presentar a diario, en este caso con la aplicación de la norma …"* Siempre debe tenerse en cuenta, como indica D2, que: …"*esa teoría la vamos a poder aplicar en una solución práctica"* … Con esto en mente, se mencionan otras estrategias para la enseñanza del Derecho, indicadas por los profesores entrevistados como D1, quien se refiere a la ejemplificación y la confrontación procura …"*no pasear solo por el orden de lo teórico, sino que trato de ejemplificar […] hechos reales que estén al alcance del estudiante […] para que él pueda con más facilidad entender cada una de las figuras"…*

Para seguir con la ejemplificación sin denominarla, se lee a D2: "*Desarrollo los aspectos de la ley que están vinculados con ese tema y alguna interactuación con esos casos cotidianos".* La confrontación de criterios, es otra estrategia utilizada por D1: …"*el esquema de confrontar visiones teóricas con acciones prácticas, porque eso abre una discusión".* En resumen, se han presentado reflexiones sobre las maniobras usadas por los docentes de Derecho para ayudar a que sus estudiantes desarrollen habilidades para la profesión que eligieron estudiar.

En su reflexión D1 indica lo que espera de sus clases: que ellas despierten el interés de los estudiantes. Como se ha considerado en el presente trabajo, en los últimos años se ha evidenciado una apatía significativa hacia esta asignatura por parte de los estudiantes de la carrera. Esto constituye un problema persistente que afecta todos los años en los que se imparte la materia, y se relaciona directamente con la mayoría del pensum de estudios, de igual modo, para los futuros abogados en relación con su práctica profesional.

Las ideas de Messina (1999) destacan la importancia de la formación, determinan: …"el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales"… (p. 147). Además, es menester una dinámica de desarrollo personal, como sugiere Cols (2008) …"un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se "pone en forma", como señala Ferry, para una determinada práctica profesional."(p.1). En este caso, para ejercer el Derecho. Siendo docentes y estudiantes los protagonistas del hecho educativo y, en consecuencia, sujetos de esta

investigación, son interesantes los comentarios de Arranz Martínez (2004) al explicar la práctica del docente: “a) La que considera que el profesor posee una serie de competencias que le sirven para desarrollar diferentes funciones. b) La que entiende que la actuación del profesor se explica por el pensamiento del profesor donde confluyen los intereses, las creencias y las teorías implícitas.” (p. 164)

En otras palabras, los profesores se apoyan en sus propias creencias sobre cómo enseñar. Además, ponen en práctica habilidades, capacidades y destrezas que implican conocer el contenido y decidir estrategias para motivar el aprendizaje. Emerge del análisis, el código enseñanza situada, en el cual se propone a los estudiantes realizar una serie de acciones que les permitan afrontar y analizar situaciones de la vida real. Esto busca: …“aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción, y reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 28). En este enfoque, los docentes priorizan el análisis de situaciones reales, el trabajo en equipo y la ejemplificación.

Se requiere una serie de fundamentos conceptuales a partir de los cuales se comprenda qué son, cómo funcionan para qué sirven las instituciones estudiadas en cada materia. Sin embargo, en la actualidad se sabe que el aprendizaje no puede ser aislado. Es necesario vincular estos saberes con situaciones reales, según los entrevistados y con base en la práctica. D2 afirma: …“*el Derecho es necesario estudiarlo desde el punto de vista teórico y saber de qué estamos hablando, pero saber que esa teoría la vamos a poder aplicar en una solución práctica”*…

Para establecer esta vinculación, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de análisis, según lo confirma D3: *“Si claro. Obviamente nosotros tenemos que dar una base teórica, por supuesto que sí y de esa base teórica, en el caso particular María Inés, yo les pido que apliquen el análisis”* … El profesional del Derecho será analítico. Por ello se hace referencia al análisis en esta disciplina como una competencia indispensable. D2 espera: …“*que los estudiantes aprendan a interpretar”*… Al hablar de la evaluación, agregó: …“*hago preguntas de análisis, siempre les digo que den su opinión, no es tanto lo que como lo dices, o si me gusta a mí, es que ellos se*

expresen". Analizar será una parte del trabajo cotidiano del abogado. D3 espera que sus estudiantes: …"*aprendan a resolver las situaciones jurídicas, desde la lógica y no, desde la repetición absurda de caletre y teórica"* …

Esos análisis pueden tener diferentes modalidades por las necesidades del cliente, y el abogado tiene que estar preparado. Esto se refleja en lo dicho por D4:

> *[…] para realizar análisis académicos, pero hasta también análisis críticos, tanto positivos y negativos de la gestión pública y, por lo tanto, hoy en día el debate de todo lo que pasa en la realidad del país, desde el punto de vista académico que debería ser es muy enriquecedor, y los alumnos me quedo sorprendido de que tiene muchas ideas que aportar tanto la universidad, como al país y como profesionales […]*

Recalca D1 durante su exposición, la relevancia del análisis y de sintetizar en la actividad académica, para verificar los frutos de esa enseñanza. Esto permite que el estudiante internalice y comprenda los contenidos, en lugar de memorizarlo. D1 espera que el estudiante: …*"si comprendió, pueda ciertamente, después hacer de eso un trabajo de análisis y de síntesis"*… En el ejercicio del Derecho, se requiere indagar, superar los límites de los elementos planteados y orientar al estudiante durante su formación profesional. Por ello, en la universidad debe fomentarse la investigación, como plantea D4: …"*un trabajo de investigación grupal, que tiene que ser defendido".* Además, la investigación es necesaria para el conocimiento cotidiano. Según D2, si una persona no comprende, debe: …"*preguntar, indagar, si un estudiante no entiende una palabra, para eso tiene el diccionario, para eso tiene el profesor. Pregunte: profesor mire no entiendo lo que usted explicó"…*

Otro aspecto destacado por los docentes es el diseño de investigaciones grupales que exijan la participación activa de todos los integrantes, para evitar que solo uno realice todo el trabajo. Esta es la opinión expresada por D1: *…"tienen que prepararse todos por igual, hacer el mismo esfuerzo […] los que tienen más fortalezas tendrán que apoyarlo y así funcionan mejor como equipo que como grupo".* Las producciones de un profesional del Derecho, requieren lógica, sentido, coherencia, no una cualquiera, sino que sea lógica jurídica, en los términos que expresa el entrevistado identificado como D3:

> *[…] el Derecho es lógico, el Derecho es un silogismo, el Derecho es aplicación, porque cuando tú sales al ejercicio, sobre todo en los años superiores, yo se los*

hago saber: tú sales a resolver problemas con lógica jurídica y a aplicar la norma pertinente, tú no haces nada con tener la norma en la cabeza y no saber cómo aplicarla […]

En este sentido, se asume se debe comprender los elementos teóricos y la necesidad establecer conexiones con la realidad, en el caso de los entrevistados se evidencia que otorgan importancia al trabajo en equipo y el desarrollo del análisis por parte de los estudiantes. Asimismo, este binomio teoría y práctica lo ilustra D1 al afirmar: *"Enseñar desde lo práctico para la aplicación".* Otro ejemplo concreto, sería el inicio de la clase a partir de un hecho actual, descrito por D2:

[…] trato de poner como ejemplos de esa actualidad nacional, que haya una vinculación de las teorías, explico las generalidades de la ley, desarrollo los aspectos puntuales de la ley que están vinculados[...] Desarrollo los aspectos de la ley que están vinculados con ese tema y alguna interactuación con esos casos cotidianos.

Como resultado de los testimonios anteriores, la ejemplificación en este caso, consiste en traer a la clase hechos relacionados con la realidad social del país, de un caso hipotético planteado por el docente, o incluso de uno imaginario construido con aportes del grupo de estudiantes. Lo importante, en todo caso, es utilizar la teoría y la ley para resolver el caso o situación presentada. Es necesario buscar soluciones y cuestionarse diferentes alternativas para solventar problemas, puesto que en el ejercicio de la profesión eso será probablemente una constante, ya que una persona acudirá al abogado para plantearle un conjunto de hechos que requieren de una solución.

Se propone, por medio de ejemplos y del análisis de la realidad nacional, establecer una vinculación entre teoría y práctica, es decir, lo que establece la ley y cómo aplicarlo en casos específicos, especialmente para resolver conflictos. Tal es la relevancia del tema, que todos los entrevistados se refirieron, con distintas palabras y ejemplos, a la misma situación: la necesidad del estudio teórico para contar con conocimientos para la práctica, como señala D3:

[…] tenemos que dar una base teórica, por supuesto que sí, y de esa base teórica, yo les pido que apliquen el análisis, porque el Derecho es un silogismo, y hay que aplicar a los hechos reales un silogismo, y esa es la idea, que ellos aprendan a resolver las situaciones jurídicas, desde la lógica y no, desde la repetición absurda de caletre y teórica de lo que nosotros impartimos para que

conozcan una rama de Derecho.

Ahora bien, algunos de los entrevistados, como D4, consideran fundamental que los estudiantes enfrente la práctica desde contextos reales; por ejemplo, interactuar en organismos oficiales como los tribunales. Así surge el código relación teoría práctica, D4 afirma que lograr la atención implica ser creativo y, agrega que trabaja en la clase aspectos teóricos, para después asistir al tribunal como práctica:

> *[…] mis actividades en el salón de impartir enseñanza son tanto teórica como práctica. En primer lugar, yo doy una, en una semana doy una clase teórica, impartiendo los fundamentos del tema, conceptos, principios, características, y para lo cual me apoyó a través de los medios que tengo a la mano […] los llevo al tribunal, para que, de manera práctica, puedan ver cómo se lleva el expediente y como se llevan las audiencias orales.*

Esta experiencia se considera enriquecedora para los estudiantes, quienes tienen la oportunidad de establecer esa relación entre la teoría y la práctica profesional, aunque no todos los estudiantes acceden a espacios propicios para ello, por diversos motivos. Al respecto, el informante D2, al referirse al papel de las prácticas y su importancia, manifiesta la dificultad para lograr la aceptación de los estudiantes en un ente administrativo y comenta como ejemplo el caso de una institución descentralizada funcionalmente, como parte de la Administración Pública Corporativa: "*O la actividad del procedimiento administrativo que llevan, suponiendo que llevan, en la UNET, creo que esa parte es la que veo muy difícil, pero que sería fabuloso*".

En el texto señalado, la informante clave reconoce, por una parte, la dificultad de concretar la experiencia de la pasantía, en buena medida por las desviaciones surgidas durante el proceso de negociación entre instituciones para que ellas resulten efectivas. Estas dificultades son explicables, en buena medida, por el contexto político y social vigente.

Prosigue D2 con la aproximación a pasantías del procedimiento administrativo, que se anima a catalogar como fabulosas. Esta expresión refleja la consideración de las pasantías como una magnífica oportunidad de aprendizaje, no se trata solo de practicar la teoría. Ellas pueden ser entendidas:

> […] como períodos de la formación profesional universitaria que los estudiantes realizan en el sector productivo o externo con el objetivo de que conozcan el contexto laboral real, se familiaricen con estas organizaciones, sus

> procedimientos, sus técnicas, su cultura, en un proceso de socialización laboral que les facilite su tránsito de la universidad al mercado de trabajo, una vez egresados. (Sánchez de Mantrana, 2005, p.1)

Se infiere que la formación derivada de la experiencia acompañada por la institución educativa, a título de pasantías, permite al estudiante observar cómo las organizaciones concretan su quehacer formal. En otras palabras, los futuros abogados pueden transferir lo teórico conforme a los parámetros, creencias e intereses, en un ejercicio de competencias que entrelaza dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales con el fin de producir los efectos esperados. Es decir, que la organización ejecuta de manera adecuada y rigurosa su actividad y el estudiante aprende de manera significativa durante el proceso en referencia.

Puede afirmarse que el estudiante observa lo que se hace y cómo se realiza de acuerdo con la identidad y misión de la entidad en que labora. Es capaz de percibir las diferencias sutiles en el proceder de unas y otras, mientras que da cuenta de la realización del procedimiento administrativo como instrumento para el conocimiento y manifestación de la voluntad del ente administrativo. El *Iter* público que se encuentra rodeado de toda una serie de garantías que procuran, por una parte, la defensa de la situación jurídica de un administrado que resulta cercano y cognoscible; mientras que favorecen el adecuado funcionamiento de la propia Administración Pública, con la que se identifica, en cuanto le sirve.

Las consideraciones precedentes demuestran cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Aunque carecen de formación inicial docente, en su mayoría emplean en su práctica diaria herramientas y estrategias relacionadas con la educación con propósitos específicos. Es decir, realizan actividades con sentido, que promueven la generación de conocimientos y el análisis por parte de los estudiantes. Estos docentes utilizan una variedad de recursos en sus clases, cada uno con mayor didáctica y practicidad según su criterio para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto al complejo tema de los modelos educativos, no se llega a una unanimidad sobre ¿cuál es el mejor? O ¿cuál es el utilizado? Cada docente relata su experiencia y qué modelo considera adecuado para los contenidos que enseña. Incluso aceptan directamente el uso de varios modelos, como el modelo mixto de los

personales, que están adaptados específicamente a un contexto y unos actores determinados, se destaca que, pese a caracterizarse como practicantes de un modelo determinado, descripción acciones de otros modelos.

La tercera dimensión denominada evaluación del Derecho Administrativo, corresponde a los elementos evaluativos utilizados por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. La evaluación como acción indica lo que se hace, el deber ser, lo correcto, ante la evaluación desde la teoría educativa y desde la realidad de la universidad. Al respecto, Cols (2008) señala lo siguiente: "La evaluación puede ofrecer al estudiante información valiosa y pertinente que contribuya a desarrollar su capacidad metacognitiva" (p. 8). El estudiante tiene que aprender a reconocer cuándo comprende y cuándo necesita más información, qué estrategias puede usar para evaluar si comprende, qué evidencias necesita para creer determinadas ideas.

En esta dimensión se detallan una serie de códigos que surgieron de los informantes, en este caso concreto de los docentes, a saber: evaluación formativa, evaluación sumativa y estrategias de evaluación. Véase el código evaluación formativa, entendida como la que no es para un momento determinado, sino es permanente y su objetivo es valorar los aprendizajes durante todo el proceso, de allí su importancia, sin embargo, se observó que los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT dijeron poco de ella. Al respecto, D4 mencionó que usa: …"*un sistema que practica la UPEL, que es la llamada coevaluación, y ¿qué es la coevaluación? cuando usted también puede realizar una nota de manera grupal con toda la sección".* D1 muestra un ejemplo, en el caso en que se: …"*abre un debate, para empezar a confrontar qué situaciones realmente se pueden enmarcar dentro de una figura o se pudieran enmarcar dentro de otra".*

Se observan dos visiones diferentes guiadas a un mismo fin: tener diferentes maneras de formar a los estudiantes. Así, se retoma lo dicho por D4, quien detalla la práctica con que utiliza este tipo de evaluación:

> *[…] busco mucho los rasgos de personalidad de la persona, su interés tanto en la materia, como en su participación dentro de la unidad curricular y también, otro de los elementos que veo mucho es su responsabilidad, ¿en qué sentido? la puntualidad, asistencia a clase, su forma de intervenir en clase, y su interés, en*

no solamente yo diría en la materia […]

La evaluación formativa sirve también para el docente; lo guiará para mejorar la enseñanza y sus estrategias. Como dice Cols (2008), la evaluación formadora permite al estudiante saber ¿Qué aprendió? y ¿Cómo lo hizo? Existe una diferencia notable en la concepción de la evaluación entre los abogados que tienen estudios de docencia y los que no. Obsérvese lo dicho por D1: *"Lo primero que les voy a decir, es que la nota como tal no refleja un esquema de evaluación cierto"*… explicó al respecto, …"*sin embargo, yo quiero y he intentado siempre ir más allá".* El mismo D1 resalta la relevancia de la interacción entre docentes y estudiantes en el aula, que el docente los conozca y que la evaluación sea integral: *"Para mí, importante es sentarme a conversar con los muchachos y más en el área del Derecho, cuando enseñó Derecho Administrativo"…*

El informante D1 es docente formado en la carrera de educación, por eso conoce la importancia de la evaluación formativa, y explica lo esperado por él de las evaluaciones de sus estudiantes. Esto dijo:

> *[…] tengo estudiantes que de repente me asisten a las clases, me intervienen, participan con un criterio bastante positivo, pero, que cuando me rinde la evaluación, reprueba, entonces ahí Yo me pregunto: ¿qué te pasó? ah bueno, es que es más fácil le resulta expresarse en forma oral que forma escrita, y ciertamente, eso ha pasado, entonces hay como que conseguir el esquema, que permita que él pueda, que él también tenga los medios como para expresarse y presentar de mejor forma su avance, su evolución".*

Ahora bien, existen actividades variadas que pueden ser consideradas como evaluaciones formativas; por ejemplo, ciertas acciones descritas por D3, las cuales ajusta según la asignatura impartida: …"*con los más pequeños utilizo la plataforma y les pongo foros, les pongo de repente un glosario para que ellos vayan pensando, empapándose".* Las acciones descritas son buenas y coherentes, aunque es probable, que existan otras mejores. Es importante que cada entrevistado realice una auto revisión de su práctica; quizás algunos lo realizaron antes de la entrevista, otros probablemente lo hicieron al momento en que se les interrogó. Ahora bien, sin importar el momento, los resultados de D3 fueron estos:

> *[…] tengo mucha carga académica y te confieso que quisiera tener más tiempo para hacer evaluación continua, pero primero, tenemos una carga de*

estudiantes en aula, que es bastante alta. Entonces, sí yo tuviera una sola aula, chévere, pero yo tengo tres, que me suman casi 200 alumnos […]

El entrevistado D3 sigue explicándose: …"*yo no vivo de la docencia, yo vivo del ejercicio".* Son dos trabajos desempeñados en paralelo, aparte de profesionales, los entrevistados, son padres, madres, hijos, esposos, amigos, en fin, desempeñan múltiples roles en su vida cotidiana. D3 se cuestiona, …"*yo no puedo andar haciendo, las evaluaciones continuas que yo quisiera".* Generalmente, los docentes utilizan tiempo para preparar las clases, seleccionar el material, los recursos y las evaluaciones, sin embargo, la informante expresó no contar con el tiempo necesario para ello.

Del código evaluación sumativa*,* hay que entender que es producto de un conjunto de actividades, lo que genera diversas oportunidades para evaluar a los estudiantes. Sus planteamientos pueden ser considerados para su calificación, ya que lo que se busca, no es asignar una nota, sino obtener mejores resultados. Tal y como indica D1: … *"lo que tenemos es que mejorar el sistema, practicarlo y fomentarlo con una formación previa de lado y lado, del docentes y estudiantes para que se pueda consolidar con mejores resultados" …*

En otras palabras, la evaluación debe ser el resultado de la formación, el producto de la enseñanza realizada por el docente y el aprendizaje del estudiante o en conjunto con el primero. El reflejo entre ambos debe ser proporcional. D4 señaló: …"*en todo proceso educativo debemos ir cada día avanzando y tener una mayor formación, para obtener unos mejores resultados."* Lo dicho hasta ahora, requiere una revisión normativa previa. Existe un conjunto de normas en la universidad que orientan la evaluación, según D4: …"*la universidad tiene unas normas de evaluación, que necesariamente, pues, tenemos que cumplir y aplicarlas, porque está establecido dentro del reglamento y las normas de la universidad"…*

La participación, la atención, la responsabilidad, son acciones importantes para la enseñanza, tal como explica D3: …"*una forma de incentivarlos, bueno tantos puntos, por lo que has dicho, así sea muy poco, pero es una forma de que ellos salgan del letargo y sientan pues que también están siendo oídos"* … D3 añadió la asignación de otras tareas dependiendo de las calificaciones previas: …"*todo depende de eso*

también, depende del grado de rendimiento, si yo veo que lograron un buen rendimiento entonces no los saturo con tanta actividad complementaria"… El contenido de la evaluación es un tema que no se puede dejar de lado, D3 describe relata cómo son sus evaluaciones. …"*hago exámenes, evaluaciones de aplicación, con casos de la vida real, donde les pido que, por favor, apliquen el Derecho"* … Afirma que busca: …"*hacer una evaluación efectiva y eficiente".*

De los trabajos grupales como evaluación sumativa, D1 describió lo que sucede al asignar y evaluar trabajos grupales: …"*siempre va a haber uno de ellos […] que va a tener que expresar las ideas de lo que fue el ensayo o lo que será la exposición, saben que tienen que prepararse todos por igual, hacer el mismo esfuerzo"…* La misma interrogante se le planteó a D2, quien contó que en las evaluaciones hace: …"*preguntas teóricas y de análisis, siempre les digo que den su opinión, hay algunas preguntas en las que yo le señaló que no es tanto lo que como lo dices, lo importante es que ellos se expresen".* Se interrogó a D4 en la entrevista de ¿cómo es la evaluación?, ¿de dónde surge la nota?, estas son algunas de sus respuestas:

> *[…] en el segundo parcial, yo tengo una planificación educativa en la que los temas se desarrollan, a través de un trabajo de investigación grupal, que tiene que ser defendido. Entonces, el trabajo de investigación, por supuesto va a tener una nota que va a ser establecida por el profesor viendo las condiciones del trabajo y luego, la defensa que es coevaluada por toda la sección, y entonces, la nota de la defensa se pondera con la nota del trabajo y ahí tenemos la nota final del segundo parcial.*

Con base en los resultados de las actividades evaluativas, existe la posibilidad de algunos docentes planifiquen actividades que funcionen como evaluaciones recuperativas. Estas se posicionan como un nuevo código, D1 indicó: …"*trato de generar actividades que de manera grupal mide la opción incluso de evaluar"* … D3 agregó, si el resultado es bueno, se hacen menos evaluaciones, si es bajo se trabaja más en búsqueda de la recuperación: …*"depende del grado de rendimiento, si yo veo que lograron un buen rendimiento, entonces no los saturo con tanta actividad complementaria …"* Sin olvidar lo afirmado por D1, ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza? …"*compartir el conocimiento y ayudar a otros a crear conocimiento"* …

En este caso, surgen aspectos variados frente al tema *in comento;* por ejemplo, la riqueza que genera la participación en clase con un trabajo previo a la misma, según

información de D3: …“*he tenido la suerte de tener alumnos de muy buen nivel, que han leído previamente, o que llegan con unos conocimientos previos o una cultura muy amplia”* … El periodo de tiempo para la evaluación, ha sido fijado desde la normativa de la institución, como explicó D2: …“*las evaluaciones son de acuerdo al calendario que presenta la Universidad, pero también hago evaluaciones entre parcial”* … Agregó: …“*para mí el valor es ¿cómo abordan el tema?, ¿Cómo lo analiza?, sin importar, si a lo mejor no hay consonancia con lo que yo pienso, no, precisamente, la idea es que ellos analicen”. (D2)*

Los entrevistados mencionan entre las técnicas e instrumentos de evaluación, último código de la presente dimensión, las pruebas parciales, en ocasiones pruebas acumulativas u otras actividades grupales, D4 manifestó: …“*en aquellas pruebas acumulativas me gusta ver mucho, la interacción de los alumnos, llevar una coevaluación grupal”.* Por lo general, en la educación siempre está presente la evaluación, Al respecto el entrevistado educador, es decir, D1 indicó: *“Lo primero que les voy a decir, es que la nota como tal no refleja un esquema de evaluación cierto simplemente es cumplir con un requerimiento administrativo, para medir y eso, ya es cuestionable”* … Una reflexión final, es la nota, ya que evidentemente las normas de la UCAT, recomiendan como realizarse, D1 presenta sus ideas.

> *¿Cómo conseguir esa nota? mira la universidad siempre nos ha planteado los parciales, yo siempre he planteado no dos, sino tres parciales y aparte de eso, he planteado la posibilidad de que cada parcial pueda tener evaluaciones acumulativas, quizás no las que yo quisiera, porque si tengo 80 alumnos en el aula es mucho el tiempo que requiero para evaluar individualmente 80 alumnos en la vía acumulativa.*

Las ideas anteriores, en cuanto al aumento del número de evaluaciones, pueden originar consecuencias, como ya ocurrió en años anteriores. En un determinado periodo académico, se realizaron cuatro exámenes parciales; ellos arrojaron resultados nada favorables para los estudiantes. Frente a ese desastre, en el siguiente periodo se disminuyó de cuatro a tres parciales; el resultado fue nuevamente negativo, no tanto, como cuando se efectuaron cuatro, empero si bastante mal. Como consecuencia de las experiencias anteriores, se regresó al modelo de dos parciales obligatorios y de uno optativo, aunque obligatorio en caso de fijarlo, para obtener una nota que permita llegar o no al examen final.

A modo de cierre de la presente subcategoría, es importante considerar lo informado por los docentes. En principio, ellos cumplen con su función evaluativa, según las normas establecidas al respecto, tal como se evidenció en el capítulo II. No obstante, reconocen que esas normas y la realidad no son del todo cónsonas. La educación y la evaluación han evolucionado, al igual que las personas. Por tales motivos, resulta necesario que la evaluación vaya más allá de una simple medición. Los entrevistados manifestaron claridad en ese tema, especialmente D1 al indicar que la nota no define al estudiante, aunque sí lo marca como tal.

En el caso de D3, expresa de manera clara que desea evaluar más a sus estudiantes, aunque alega no tener tiempo, por otras ocupaciones laborales que generar mayores ingresos para su familia y su persona. Estos argumentos resultan válidos, ya que ha cumplido con lo que exige la universidad. Por su parte, D4 realiza evaluaciones con mayor amplitud y dedicación hacia el segundo parcial, tal como explicó y como detallaron los estudiantes en la oportunidad respectiva, Quien menos argumentos expresó frente a la evaluación fue D2, aunque es el informante que más valora el análisis de los estudiantes. Lo más interesante es observar la claridad de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, acerca de la necesidad de cambios en el sistema evaluativo.

Dicha revisión requiere ser analizada por los departamentos y autoridades respectivas en colaboración con los protagonistas de las evaluaciones; es decir, los estudiantes y los docentes. Además, se requiere que los últimos reciban mayores orientaciones sobre cómo abordar las evaluaciones y, en el caso de los estudiantes, que se organicen talleres para mejorar las técnicas de estudio. En resumen, es necesario un trabajo multidisciplinario para mejorar las evaluaciones y sus resultados, para obtener una aproximación más real a los resultados de la formación de los futuros abogados.

Subcategoría educación Multimodal

La última subcategoría que surgió de los datos aportados por los docentes está vinculada con la educación virtual. Según Véliz Salazar y Gutiérrez Marfileño (2021), tiene su núcleo en la no coexistencia espacial de los sujetos del hecho educativo y el uso de recursos digitales bien sean sincrónicos o asincrónicos. Puede ser …“cualquier

otra forma de aprendizaje que no implique la cátedra tradicional" … (Véliz Salazar y Gutiérrez Marfileño, 2021, p. 151). Le otorgan características muy particulares, que serán favorables o no según cada caso concreto, esto significa que, dependerá del contexto, los instrumentos y recursos con que se cuente, así como de la preparación de cada persona alcanzar tal caracterización, de allí la necesidad de estar preparado para la misma. Por su parte, para Kearsley (2000) el modelo de enseñanza con el uso de TIC es:

> […] abierto, interactivo y flexible, además de tener características distintivas: es colaborativo, requiere de una comunidad de aprendizaje, se encuentra centrado en el estudiante, no tiene límites de lugar ni de tiempo, requiere de conectividad y autenticidad, implica explorar y compartir el conocimiento y las experiencias multisensoriales para la construcción de los aprendizajes. (p. 137)

En un pasado reciente, la llegada inesperada de la pandemia y la modificación de las prácticas educativas, llevaron, en la mayoría de los casos, a trabajar con aulas virtuales. Algunos, ante el proceso de digitalización, aprovecharon las TIC para la enseñanza. Por ello, aumentó el uso de recursos audiovisuales y dispositivos tecnológicos. La multimodalidad, para Dussel (2020), consiste en la combinación de: …"prácticas de oralidad, escritura y virtualidad aplicadas a espacios familiares, público-sociales, escolares y de la red como ámbitos de experiencia para ser tomados como parte de la formación" (p. 359).

En el caso de Venezuela, se destaca el estudio de Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020), quienes analizaron el contexto de dos universidades fronterizas: la Universidad del Zulia (LUZ) y la Universidad Experimental del Táchira (UNET). Afirman: "La virtualidad de la educación arropa espacios ante escasez de tecnología y recursos, sin posibilidades de actualización. Es inminente el desgaste, y la lenta destrucción acelera su paso" (Meleán Romero y Contreras Bustamante, 2020, p.194). En la presente subcategoría, se abordarán aspectos de la educación virtual y multimodal de la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Cabe destacar una vez más que ningún objetivo de la investigación se relacionaba con este aspecto, ni periodo de tiempo específico.

La primera dimensión incluye la educación virtual y sus códigos son: práctica utilizada con la educación multimodal para la enseñanza del Derecho Administrativo en

la UCAT, limitaciones de la educación multimodal para la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT y herramientas síncronas y asíncronas utilizadas. Los informantes hablaron de la forma de trabajar desde la declaratoria de la pandemia por SARS-CoV-2, entre los meses de marzo y julio del año 2020, para un primer periodo académico; desde septiembre de 2020 a julio de 2021, para un segundo periodo y finalmente, desde septiembre de 2021 a julio de 2022, para un tercer y último periodo. Los mencionados lapsos de tiempo no serán trabajados de forma individual, sino colectiva. Se mencionarán algunos hechos específicos.

El código práctica utilizada con la educación multimodal para la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, indica la denominación para continuar con la práctica educativa durante la pandemia por SARS-CoV-2. En este sentido, Dussel (2020) narra la necesaria de la formación permanente del docente para poder manejar esta modalidad, que se volvió prácticamente obligatoria debido a la pandemia. Para Dussel (2020), por multimodalidad se en entiende: …"el uso de múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual)" … (p. 343). Es necesario tomar en cuenta, las limitaciones de cada contexto específico, realidad y el tratamiento no fue igual en los diferentes países, a pesar de tratarse de una situación a nivel mundial.

El caso es distinto cuando el cambio de modalidad ha sido planificado. Si los docentes se preparaban con anticipación, migrar a la bimodalidad implicaba la realización de actividades como las enumeradas por Dussel (2020) …"programar, identificar recursos, proponer actividades que superen la mera búsqueda de información. También requiere realizar encuentros virtuales con el conjunto o grupos de alumnos según diferentes planteos pedagógicos, intereses, motivaciones o consignas diferenciadas de trabajo" (p. 361). Por tanto, los resultados fueron distintos en los casos en los que existía preparación previa y en los que no.

Luego de la declaratoria de pandemia por el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, en Ginebra, el 11 de marzo de 2020, las autoridades de Venezuela dictaron los decretos número 4.160 de Estado de Alarma en todo el Territorio Nacional y el número 4.159, que suspendió las actividades educativas presenciales, incluidas la de educación universitaria privada, como la UCAT, con el propósito de evitar la propagación del virus. Esta

normativa interna se prorrogó en varias ocasiones.

En consecuencia, el Consejo Universitario de la UCAT, reguló la situación y acogió un sistema que denominó multimodal. En una primera resolución, del 22 de abril de 2020, se resaltó el compromiso docente. Se destacó la labor de los docentes, quienes procuraron culminar del periodo académico previo a las evaluaciones con recursos de las TIC, lo que representó el …"trasladó a un proceso de e-learning, plataformas virtuales y otros recursos digitales, en los que se desarrollan actividades sincrónicas y asincrónicas, para todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyéndose en esto la fase de evaluación". (s.p)

La multimodalidad estuvo presente en las resoluciones del 24 de septiembre de 2020 y del 28 de mayo de 2021, así como en resoluciones parciales relacionadas con pasantías, seminario y servicio comunitario. Acerca de la interpretación y alcance de sus disposiciones, resolvería el Consejo Universitario, para poder: …"regular el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de condiciones excepcionales, con el propósito de facilitarlo […] respeto al inconmensurable esfuerzo desarrollado por los docentes de la institución, el deseo de superación de sus alumnos y el aporte permanente de los demás miembros de comunidad universitaria".

Además, se ordenó el desarrollo del acto pedagógico: …"mediante plataformas virtuales y otros medios digitales disponibles, a través de actividades sincrónicas y asincrónicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluida la evaluación; dentro de los parámetros del sistema de enseñanza multimodal, con la flexibilidad que impone el contexto". En relación con la formación y la práctica docente, el Consejo estableció:

> Los docentes cumplirán sus actividades de enseñanza-aprendizaje […] preferiblemente harán uso de la plataforma Moodle de la UCAT, teniendo a su disposición las oportunidades de capacitación que oportunamente ofrecerá la UCAT. En caso de usar otra herramienta virtual, el docente dejará registro de todas las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas a los alumnos para el cumplimiento del contenido programático y las evaluaciones. El docente privilegiará el uso de métodos y herramientas asincrónicas, y de la web 2.0, para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parágrafo único: La UCAT en sede de Loma del Tejar, dispondrá, dentro de sus posibilidades, de los espacios y recursos tecnológicos necesarios para apoyar al docente en la realización de las actividades académicas virtuales.

Es pertinente observar las consideraciones del Consejo Universitario respecto al

desarrollo del acto pedagógico a través de dimensiones que permitirán integrar las tecnologías de aprendizaje: como actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, información y comunicación y monitoreo de los aprendizajes. Estos aspectos fueron ejecutados por los, de acuerdo con sus capacidades, saberes y entenderes. No obstante, hay que resaltar que existieron normas, indicaciones y apoyo. Lo anteriormente enunciado se mantuvo en la Resolución del 28 de mayo de 2021.

> Artículo 7º. Para el desarrollo del acto pedagógico, se tendrán en cuenta algunas dimensiones que permitirán integrar las tecnologías de aprendizaje:
>
> a. Actividades de enseñanza-aprendizaje: comprende las acciones y tareas que realiza el docente en el aula virtual, tales como: clases sincrónicas o asincrónicas, grabadas por el profesor mediante audios o videos. Cada sesión podrá ser acompañada de foros, debates, lecturas, ensayos, ejercicios matemáticos, resolución de casos, investigaciones, entre otros. b. Recursos de enseñanza-aprendizaje: comprende los materiales de contenido e información, que el docente indicará al alumno con el fin de profundizar el contenido programático, tales como presentaciones multimedia, gráficos, mapas conceptuales, esquemas, imágenes, sitios web, entre otros. c. Información y comunicación: son todas las acciones de interacción social entre estudiantes y profesores a través de herramientas digitales, como foros, videos conferencias, audio conferencias, mensajes (*WhatsApp*, *Telegram* o correo electrónico). Esta acción es fundamental para que el aula virtual no se convierta en un repositorio.
>
> d. Monitoreo de los aprendizajes: son las acciones orientadas a verificar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. El docente es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las correspondientes actividades de evaluación y seguimiento, tales como: exámenes escritos, orales o prácticos, interrogatorios, trabajos de investigación, foros de análisis, ensayos analíticos, estudio de casos, elaboración de informes de contenido, exposición mediante videos, entre otras modalidades.

Contrástese ahora la teoría, las resoluciones y la realidad. Para ello, se presentan testimonios de los entrevistados para explicar en qué consistía y cómo funcionaba en la vida real. Véanse con atención las informaciones que inician con las ideas de D1:

> *[…] hicimos un tránsito forzado, que no obedeció a una programación importante. Entonces, no obedeció previamente a una formación, esa formación tenía que estar en los profesores para diseñar las estrategias que les permitieran manejarse desde las tecnologías de la información y la comunicación, verdad, pero también tenía que ser desde los alumnos para que lo asumirán como una manera seria, responsable, válida […]*

El informante D1 detalló su perspectiva sobre la multimodalidad implementada en la UCAT: …"*lo multimodal, era precisamente poder mezclar o hacer una simbiosis de la clase presencial con las clases desarrolladas a distancia por la vía de plataforma. ¿Qué ocurre? era buscar una solución, un elemento práctico en el momento"…* Las ideas previas evidencian las necesidades de formación docente, especialmente aquellas que surgieron con la pandemia SARS-CoV-2. Aunque no forman parte directa de los objetivos de la investigación, todos los entrevistados mencionaron este aspecto debido a su relación con la enseñanza multimodal y las dificultades encontradas para su práctica exitosa. Enseguida D1 ratificó tal necesidad, aunque de manera coloquial:

> *[…] lo hicimos sin estar con la preparación que necesitábamos, hemos venido haciéndolo como dándole golpes de palo a la piñata, pero viendo a ver ¿qué sale?, no, transitando con más tropiezos que con éxitos y muchos casos, pero bueno creo, que sí, es muy válido […]*

Las ideas de los demás entrevistados refuerzan el testimonio precedente, con detalles de distinta relevancia. Por ejemplo, D2 dijo:

> *[…] la virtualidad debe enfocarse hacia la formación integral del profesor en el área, es cambiar totalmente el paradigma. Entonces, es necesario una formación técnica, por lo menos, en lo básico sobre el manejo de sus instrumentos, sobre todo para los que tenemos cierta edad, que no tenemos quizás esa, destreza, con esos instrumentos tecnológicos, que podamos sacarle punta, porque, se le puede sacar muchísimo provecho, pero si no lo sabemos manejar, no le sacaremos el fruto.*

Las reflexiones permiten abordar un punto interesante: la diferencia entre nativos y migrantes digitales. El entrevistado reconoció su falta de conocimientos, destrezas y experiencias en el manejo de las nuevas herramientas, aunque expresó su interés en superar esta barrera. Lo mismo sucede con los estudiantes, como señaló D2:

> *[…] los alumnos también necesitan formación sobre la virtualidad, porque no se puede considerar que, por ser muchachos, son expertos en el área tecnológica, seguro más que uno, pero no puedo suponer que todos saben. Yo he tenido alumnos que me dicen: profesora, no sé ¿Cómo usar el aula virtual? y les he tenido que explicar, incluso, en una oportunidad le pedí a mi hija que me ayudara también a explicarles a ellos como hacerlo.*

Un efecto derivado de la pandemia SARS-CoV-2, fue la necesidad de apoyo, compañerismo, de compartir conocimientos entre padres, hijos, docentes y estudiantes. Ante una situación desconocida para muchos, se recurrió a la ayuda de los más

cercanos para alcanzar las metas. Lo que para algunos resultaba sencillo, para otros era complicado. Por ello, en este apartado se enfatiza las necesidades de formación, como expresó D2: …"*creo que es lo que debemos hacer como docentes, pero para eso necesitamos recursos y preparación"…*

Es necesario tomar en cuenta las necesidades mencionadas. Resulta importante destacar el siguiente testimonio, en que el entrevistado reflexionó a partir de la entrevista realizada. Previamente se le explicó que la misma forma parte de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación y que estos estudios buscan generar conocimientos. Sobre ello, D3 señaló:

> *[…] lo que hacen es darle herramientas muy valiosas y, que al final, nos pueden consecuencialmente, para mejorarnos a nosotros, porque quien quita que luego ustedes nos puedan decir o dar de repente, una actualización docente, con las nuevas herramientas y llamarnos a una formación, al que está interesado, y generar pues algo más, incluso con la universidad qué estás haciendo este doctorado hacer un enlace y bueno así como una especie de, no sería un componente, porque muchos lo tenemos, pero, sí como, seguir profundizando, revisarnos un poquito más. ¿Qué estamos haciendo?, ¿Hacia dónde vamos?, ¿Cómo podemos seguir mejorando?*

Los entrevistados expresan inquietudes sobre la práctica docente. Reconocen sus fortalezas y carencias, buscan mejorar su enseñanza y dejar una huella positiva en sus estudiantes. Por ello, la formación permanente es fundamental. D3 planteó las deficiencias existentes: …"*un proceso de actualización muy necesaria entre nosotros, y también es necesario que también los docentes tengamos procesos de intercambio, de nuestras limitaciones y de nuestros aciertos".* De manera similar, D4 expresó su experiencia durante la pandemia y las dificultades que enfrentó:

> *[…] tenemos que adaptarnos a las nuevas realidades sociales, y una de las cosas que cambia constantemente, son el mundo tecnológico, pues la educación, tiene que adaptarse a esos medios tecnológicos y más con la emergencia del Covid-19, que nos obligó, y sobre todo a la universidad, que tenía poca experiencia con trabajo online, en poder tomar esa experiencia. Eso nos tomó un poco, particularmente por sorpresa, porque los profesores, o por lo menos, en mi caso, no teníamos mayor preparación en herramientas en educación en vía online, sin embargo, tenemos que adaptarnos y tenemos que buscar esos medios y esas tecnologías, y bueno, para mí ha sido muy interesante trabajar con la plataforma zoom […]*

Destaca la importancia de la formación permanente del docente. Los profesores

deben prepararse, revisar constantemente sus conocimientos y servir de guía a los estudiantes. Si no dominan un tema, difícilmente podrán aplicarlo y enseñarlo. De igual modo, los alumnos también requieren formación para la virtualidad. En muchos casos, ambos grupos enfrentaron experiencias inesperadas. Aunque la tecnología forma parte de su entorno, la mayoría no estaba familiarizada con las herramientas que deberían utilizar. En este sentido, D2 afirmó: "*Me parece muy importante, pero como complemento. No como instrumento fundamental de la enseñanza, es un complemento"…*

Los testimonios de los entrevistados confirman la relevancia de la formación permanente. No solo como abogados, también como docentes. El profesional del Derecho nunca deja de estudiar, los testimonios, ayudan a confirmar que el docente también debe profundizar, investigar, prepararse para los desafíos que se le presentan día a día en sus actividades. Hay que reconocer el tema del respeto al docente, o su ausencia durante el trabajo multimodal, un entrevistado narra de forma sentida lo que sucedía y, aunque no señala expresamente que lo considera una falta de respeto al docente, pudiera inferirse que es así, los actores del hecho educativo son los llamados a participar, si el docente se esfuerza para ello, el estudiante quien se forma, también debe hacerlo, véase a D1:

> *[…] yo les preguntaba a mis estudiantes y ahí puedo parecer dictatorial y menos democrático ¿alguna vez yo me excuse para no enviar mi examen el día que correspondía? o ¿el día que debía dar clases me excuse y no lo hice diciendo que no tenía electricidad, que no tenía conectividad, que no tenía transporte? yo soy el docente, sí, pero yo también soy tan ciudadano como ellos podía excusarme yo jamás lo hice, aunque también estuve sin electricidad y también estuve sin conectividad, pero, si no había conectividad en mi oficina en Barrio Obrero, lo hacía en mi casa en Pueblo Nuevo y si fallaban las dos buscaba en alguno de mis amigos […]*

El entrevistado D1 espera: *"Entonces, creo que la multimodalidad debe ser revisada para establecer términos más objetivos, condiciones más objetivas realmente y no que se abran esos abanicos de para seguir dando espacios para que se cultive la irresponsabilidad*". Se considera que dicha irresponsabilidad representa una falta de respeto al docente, ya que no se valora su esfuerzo, el cual debe reflejarse en la actitud y compromiso de los estudiantes. Los inconvenientes mencionados pueden verse agravados por circunstancias ajenas a docentes y alumnos; no obstante, el

compromiso debe prevalecer.

Como se señaló, este tema no formaba parte de los objetivos de la investigación. Sin embargo, los entrevistados realizaron observaciones concretas sobre los valores y principios de docentes y estudiantes durante este periodo. Cada uno respondió desde sus bases morales, considerando las limitaciones o ventajas de su contexto. No todos contaban con los mismos recursos, conocimientos o ingresos durante esta época. D1 habla al respecto:

> *El que realmente tenía el compromiso, como tal, lo hacían tiempo real, lo vimos, no solo en los procesos de clase, de desarrollo de clase, se acentúo en los procesos de evaluación, porque dejó de cumplir con el compromiso de la evaluación y alego que no hay servicio de electricidad o pido la extensión del tiempo para la evaluación […]*

D1 describió los reclamos que hacía a sus estudiantes, lo que evidencia su compromiso, responsabilidad, mística y pasión por la enseñanza. Para él, superar los obstáculos que surgieron era fundamental para poder cumplir su labor: enseñar, evaluar, compartir y construir. Además de formar mejores profesionales, considera esencial involucrar valores morales, predicar con el ejemplo y afrontar dificultades con responsabilidad y esfuerzo con el apoyo de los más cercanos a él. Por eso, D1 se siente libre y con la suficiente moral para reprochar otras actitudes en los siguientes términos:

> *El estudiante que, en términos normales, acude a la universidad y presenta un examen en un tiempo real de 90 minutos, hora y media para un parcial y resulta que ahora necesitaba de 6, 8 y 12 horas para responder un examen, pero es que, la excusa: yo no tenía colectividad.*

Así como D1 cuestiona actitudes poco responsables, también elogia el compromiso de algunos estudiantes:

> *[…] una anécdota de un muchacho en la Tendida, más arriba de la Tendida está la Hernández y resulta que allí hay una carnicería de un señor, que es mi cliente en el área jurídica y resulta, que el señor le facilitaba la clave del internet a un muchacho que casualmente era mi alumno él estaba allá en la Hernández, pero se sentaba afuera de la carnicería, en la acera, allí en la calle, a conectarse y a esperar resolver el examen allí y lo hacía en 2-3 horas, o sea, ese esfuerzo, él tenía compromiso, lo cumplía, pero otros se escudaban en cómo se reguló la multimodalidad para decir tengo 6- 8 horas y otros decían que eran insuficientes, cuando en condiciones normales en la universidad debían responder ese examen en 90 minutos.*

Otro tema abordado durante la multimodalidad, mencionado por los informantes, fue el aprendizaje continuo. Para ello, D1 comparó el año académico en curso con periodos anteriores. Reflexionó sobre la diferencia entre asistir a clases presenciales y estudiar durante el aislamiento. Así lo expresó D1:

> *[…] ese aprendizaje era para la vida, o sea para de hoy a un futuro, espero que hayan sido menos los que digan que no tenía ningún mérito, ningún valor y creo que incluso eso pudiera de alguna forma verificarse o certificarse en este momento, cuando podemos comparar que, producto de la contingencia, el no acudir a las aulas, el estar lejos de la actividad presencial, el tema del sentir, como un mayor compromiso, de llevar todo al día, o sea de ser como más constantes en el proceso.*

Concluye el informante D1 acerca del tema *in comento*: …"*hacer una tarea diaria, eso los ha desconectado, o sea, se dejaron de ese ritmo, perdieron ese ritmo, se desconectaron por completo y vemos hoy en día cómo les cuesta asumir nuevamente, el esquema" …* Hasta ahora, se han evaluado diversos factores. El sistema multimodal surgió como una solución ante una situación sin precedentes. Sin embargo, a esto se sumaron los inconvenientes propios del contexto, como las fallas en los servicios públicos y el intento de algunos por sacar ventaja de la situación. Dado que las medidas se fueron regulando sobre la marcha, se generaron conflictos y soluciones imprevistas, poniendo en evidencia la práctica o ausencia de los valores y principios mencionados en este trabajo.

Las observaciones de D1 deben relacionarse con las resoluciones del Consejo Universitario de la UCAT sobre las evaluaciones. Ante la imposibilidad de realizarlas en la modalidad habitual, se consideraron las evaluaciones sumativas en los casos en que los estudiantes contaban con notas acumulativas como parte de su calificación parcial. Asimismo, se autorizó la práctica de evaluaciones virtuales. De igual modo, el Consejo Universitario permitió la realización de pruebas fuera del recinto universitario y habilitó el tiempo necesario para completar las evaluaciones, incluyendo la posibilidad de reprogramarlas con previo aviso a las autoridades de la Facultad.

El Consejo Universitario estableció la modalidad virtual y asíncrona, con uso de la herramienta más adecuada para cada caso concreto en la presentación de los exámenes. Asimismo, enumeró algunos métodos de evaluación entre ellos: …"trabajos escritos, ensayos analíticos, elaboración de informes de contenido, investigaciones, o

por medio de participaciones orales y exposiciones, apoyados por el uso de herramientas digitales". (Artículo 4, Resolución del 22 de abril de 2020). A pesar de esta regulación, se requerían ajustes más estrictos en relación con las clases y evaluaciones. Durante el primer periodo, las decisiones sobre la implementación de la multimodalidad se fundamentaron más en la práctica de ensayo y error que en una planificación previamente consultada, difundida y estructurada con diversas opciones en caso de dificultades.

Como se ha señalado, las circunstancias fueron inéditas y exigieron soluciones inmediatas. Si bien se establecieron normas y regulaciones, estas presentaban ciertas fallas, como lo expresó D1: …"*el esquema multimodal estaba dándole demasiada facilidad al estudiante".* El docente mencionó en su entrevista anécdotas sobre su compromiso y responsabilidad, así como el esfuerzo de algunos estudiantes, como el joven de las Hernández, que ya se han comentado. El cambio de modalidad representó otro desafío, D1 cuenta: …"*las clases dejaron de ser presenciales y se convirtieron en clases virtuales utilizando las tecnologías y las distintas plataformas, pues, hice un cambio abrupto"* … Explica como esa variación originó consecuencias: …"*sin nada, sin haber desarrollado los conocimientos previos de lado y lado y menos aún sin desarrollar principios de validación en los estudiantes, es por eso que me encuentro lo que he visto hoy"…*

Un entrevistado destacó una ventaja de la virtualidad, D3 explicó: …"*son muy positivas y que de alguna manera llegaron para quedarse"…* Explicó su perspectiva con un ejemplo inmediato: …*"he tenido problemas de salud, si hubiera existido la instrucción online, desde el reposo hubiera seguido con el conocimiento académico, pienso que no podemos dormirnos, todos los días tenemos que aprender, tanto el alumno como nosotros"* … complementa: …"*la ULA me mostró a mí la cantidad de plataformas y herramientas con que podíamos trabajar, para llevarle la información a los jóvenes, y está en uno romper un paradigma"* … La responsabilidad y el compromiso con la virtualidad se evidencia cuando los docentes analizan sus ventajas y sus desafíos.

El siguiente código, limitaciones de la educación multimodal ante la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, pretende ilustrar al lector sobre los obstáculos

que enfrentaron los actores del hecho educativo, tanto individual como colectivamente, al momento de cumplir con las actividades multimodales. D1 identificó como una de las principales limitaciones la falta de formación tanto en profesores y estudiantes al momento del cambio de modalidad educativa, esto indica: "*lo que tenemos es que mejorar el sistema, practicarlo y fomentarlo con una formación previa de lado y lado, del docentes y estudiantes para que se pueda consolidar con mejores resultados".*

Un docente reflexionó sobre la cantidad de materias que cursan los estudiantes, reconociendo las dificultades que enfrentaban para completar múltiples actividades en un tiempo reducido. Propuso algunas acciones para abordar esta situación. Así lo expresó D2: "*Hay un inconveniente, son muchas materias; por ejemplo, en tercer año son aproximadamente siete (7) materias en virtualidad. Entonces, esas cosas también hay que analizarlas"* … Otro informante, comentó las dificultades experimentadas al implementar la multimodalidad, aunque reconoció que esta modalidad no desaparecerá y destacó sus beneficios. Léase a D3: …"*las herramientas son variadas, para llevarle la información a los jóvenes, y está en uno, está en uno, romper un paradigma, desde el manejo de la herramienta virtual, ya nuestra generación no es tan electrónica".*

El planteamiento de Pereyra (2020) permite concluir que la formación docente es un elemento clave para la enseñanza. No obstante, en su artículo destaca las desigualdades existentes en la capacitación de profesores: …"en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales, de las plataformas, de los programas y los recursos digitales" (p. 135). Estos comentarios se relacionan con las carencias señaladas por los entrevistados y con las dificultades descritas en la investigación. El primer paso resolver un problema es reconocerlo. Los entrevistados son conscientes de sus limitaciones y están dispuestos a prepararse para superarlas.

Sin ánimo de menospreciar a ninguna universidad, especialmente por las funciones esenciales que desempeñan y las crisis que enfrentan en distintos momentos o en sus características, la cita anterior busca resaltar la superioridad de la preparación en recursos en línea proporcionados a la docente por la ULA durante la enseñanza de asignaturas de posgrado durante la época de la pandemia por SARS-CoV-2. D3 hace una comparación profunda sobre la actividad institucional:

[…] la universidad nos dio unos cursos y yo he mirado, yo estaba en todos esos

cursos, tanto en telegram como presenciales. Yo recibí una inducción de la Universidad de los Andes, de manos de la doctora C, ella es una mujer extremadamente preparada, muy amable, muy dulce y con una forma de instruir que uno quedaba realmente fascinado y enamorado de la educación online. Pues yo tuve una formación en el año pasado con ellos bastante interesante, larga y nos exigía responsabilidad en el estudio, que, si bien es cierto, y te digo sin querer dejar a un lado el apoyo que nos quiso dar universidad, no, no fue, nunca igual y la plataforma Moodle de la ULA, en aquel momento era superior la Universidad Católica. Actualmente, también, tengo que hacerte saber que la plataforma Moodle de la universidad, no tiene nada que envidiarle a la plataforma ULA.

En el caso de las evaluaciones realizadas durante la pandemia, D1 contó: …"*limitaciones, los cortes del servicio de energía eléctrica, que llevan al corte del servicio de internet y eso necesariamente los colocaba entonces, en la limitación de que el contacto por lo menos no era en tiempo real"* … Como consecuencia de estas dificultades, ocurría lo dicho por D1: …"*ese contacto quedaba simplemente en que el profesor alojaba la información en la plataforma y el estudiante acceder a ellas cuando pudiera".* Una nueva limitación, derivada de las fallas en los servicios públicos durante la pandemia la mencionó D1:

El estudiante que, en términos normales, acude a la universidad y presenta un examen en un tiempo real de 90 minutos, hora y media para un parcial y resulta que ahora necesitaba de 6, 8 y 12 horas para responder un examen […]

Si bien las comparaciones resultan incómodas, el objetivo de los párrafos anteriores no es señalar las diferencias entre universidades, sino destacar cómo los informantes aprovechan sus experiencias para mejorar su práctica docente, impulsados por la responsabilidad y la ética profesional. Un ejemplo interesante mencionado por D2, es sobre la falta de destrezas: …"*en prácticas pudiéramos escenificar un juicio en clase, ¡ajá!, pero, también lo podemos hacer vía virtual, a través de simuladores, pero necesitamos una formación para eso".*

Por su parte, D4 reiteró las limitaciones asociades a la virtualidad:

[…] todas las nuevas herramientas educativas, sobre todo basadas en la formación online, tenemos que todas las universidades tener la debida formación, primero a los docentes poder tener la capacidad, y que estos docentes tengan la capacidad y para puedan manejar todas estas herramientas, para luego aplicarlas debidamente a los alumnos. Considero que todavía nos falta mucha formación en la virtualidad, y en todos los sistemas, que existen hoy en día, para impartir la educación y bueno en todo proceso educativo debemos ir

cada día avanzando y tener una mayor formación, para obtener unos mejores resultados.

Sobre la falta preparación, D3 expresó su opinión:

[…] limitaciones, desde el manejo de la herramienta virtual y los muchachos, para muchos, un poquito más fácil, ellos están más dados a lo electrónico, a lo virtual, herramientas online, que nosotros, ya nuestra generación no es tan electrónica, bueno la mía no estaba negada, en ningún momento, me da risa, una reunión que tuvimos una oportunidad, en la Universidad Católica los docentes y eran muy poquitos los que estábamos manejando la plataforma Moodle y eso me llamo mucho la atención, porque, yo dije: bueno, entonces ¿qué estamos haciendo?

Los instrumentos tecnológicos permiten cerrar el presente código y dar paso al siguiente. Dussel (2020) describe las tecnologías de la siguiente manera: …"cualquier invención o artificio creado […] objetos (tenedor, lápiz, rueda, tiza, cuaderno, hasta edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales) […] incluyen tecnologías morales o tecnologías psicológicas" (p. 20). Por su parte, García Pascual (1998) define a las TIC como: …"aquellas que en algún momento del tratamiento de la información la digitalizan"… (p. 5). El común denominador de ambas definiciones radica en la utilización del lenguaje binario y en sus fines de comunicación e información. Entre los dispositivos tecnológicos se pueden incluir teléfonos celulares, lectores de DVD, multimedia, audios y videos. D1 aportó consideraciones sobre los instrumentos tecnológicos actualmente disponibles:

[…] hoy que hablamos del metaverso; por ejemplo, no sé cuándo lo vayamos a ver por acá establecido como tal y con el dominio de todos, pero, si ya hoy abrimos espacios para temas como ese, imagínate porque la educación no lo va a hacer. Si, la educación lo tiene que hacer y la educación ya lo ha venido haciendo […]

Analiza Dussel (2020), las primeras medidas adoptadas en su contexto para enfrentar los desafíos de la pandemia. Entre las preguntas que surgieron estaban: ¿qué hacer?, ¿cómo responder las inquietudes de los docentes? La iniciativa llamada: la clase en pantuflas fue una de las respuestas propuestas, la cual incluyó la entrega de un listado de herramientas digitales y capacitaciones para enseñar a los docentes a utilizarlas. Los entrevistados mencionaron el intercambio de inquietudes y experiencias entre ellos y seguramente con los estudiantes, aprender a utilizar las herramientas,

sacar el mayor provecho de estas, no fue tarea sencilla, era necesaria sin duda alguna la formación docente y el análisis de la formación en línea en el contexto universitario.

Otras preguntas que surgieron durante la pandemia fueron planteadas por Dussel (2020) y se ajustan al contexto de la investigación: …"¿dar clase en las pantallas es igual a dar clases virtuales? ¿Cómo trabajar con herramientas digitales? ¿Qué se enseña o se aprende en estas clases […] y qué pasa con el vínculo pedagógico? ¿Cómo evaluar en este contexto?" (p. 206). Sin duda, existieron más dudas que certezas, más dificultades que fortalezas y muchas expectativas. Las clases magistrales fueron reemplazadas en la mayoría de los casos por el uso de herramientas digitales innovadoras, no necesariamente por su novedad, sino porque representaban la primera experiencia de uso para la gran mayoría. Ejemplo de ello fue la transición hacia textos digitales y plataformas tecnológicas.

D1 planteó lo siguiente: …"*es muy válido, lo que tenemos es que mejorar el sistema, practicarlo y fomentarlo con una formación previa de lado y lado, del docente y estudiantes para que se pueda consolidar con mejores resultados".* Para demostrar la constaste evolución en la educación, D1 presentó analogías sobre la posibilidad de profundizar estudios en distintos países y modalidades. Si bien la presencialidad sigue siendo destacada, la tecnología permite acceder a programas educativos internacionales sin necesidad de traslado. Así indicó D1:

> *[…] es importante el acercamiento del alumno y el profesor, la presencialidad, pero también hay que entender que el desarrollo de ese orden tecnológico nos lleva al hecho cierto de que, oye yo puedo desarrollar unos estudios en Europa desde América y así sucesivamente, todo va a depender de que tanto se va a esforzar […] para que aquello sea realmente productivo.*

En cuanto a los instrumentos tecnológicos, Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020) señalaron que: …"las labores y responsabilidades como docente, se reducen a un equipo de alta gama tecnológica y conectividad, recursos escasos y en el mejor de los casos obsoletos, en los recintos universitarios de índole público en el país" (p. 202). Esta realidad es comparable con la de algunos docentes de la UCAT, como expresan Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020): "Con respecto a la tecnología, esta resulta difícil de adquirir, en primera instancia por las instituciones universitarias, y en segundo, por sus docentes y estudiantes" (p. 202). Las dificultades

persistían y siguen siendo un desafío: “La universidad padece las políticas de Estado y, la crisis afecta en la formación de talentos”… (p. 202)

Los testimonios de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, permiten comprender desde su perspectiva, la experiencia de enseñanza durante un periodo particular e inesperado de la historia contemporánea. Si bien ninguno de los objetivos de la investigación se enfocaba directamente en la pandemia, se consideró oportuno incluirlo debido a la incorporación de la virtualidad en la enseñanza y los aportes de cada uno de los informantes, por tal motivo, no se hace una síntesis, ni un desarrollo amplio de todo lo relacionado con la pandemia por SARS CoV-2.

A pesar de ello, este apartado ha permitido conocer la realidad vivida, reflexionar sobre los desafíos enfrentados y proyectar estrategias para el futuro. De hecho, así ocurrió, las resoluciones emitidas durante la pandemia reflejan medidas adoptadas para solucionar problemas y prevenir dificultades futuras. Los entrevistados insistieron en la importancia de la formación, la capacitación constante en la modalidad multimodal y la necesidad de incluir procesos similares para los estudiantes. Un aspecto positivo fue que, con el paso del tiempo, tanto docentes como estudiantes adquirieron mayor preparación para el uso de las nuevas tecnologías.

Enseguida se expone el código herramientas y aplicaciones utilizadas síncronas y asíncronas. Esta clasificación permite diferenciar las herramientas que facilitan la interacción en tiempo real, aunque en espacios físicos distintos, de aquellas empleadas en modalidades de tiempo diferido. Algunos datos obtenidos reflejan ciertos inconvenientes en el uso de esta modalidad, ya que problemas contextuales, vigentes en aquel entonces y aun en la actualidad, impiden una comunicación fluida en tiempo real. Varios docentes documentaron sus actividades en plataformas digitales, empleando herramientas como: Zoom, Jitsis o Meets, además de otras como el WhatsApp o el Telegram para facilitar el contacto entre docentes y alumnos.

Por su parte, Pereyra (2020) abordó la continuidad pedagógica mediante plataformas digitales y computadoras conectadas a internet en casas de profesores y alumnos, de ellas indicó: …“posibilitaron mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica […] al concentrar las actividades de las asignaturas o áreas de

conocimiento en un mismo entorno se pudo sostener una organización […] similar a la de la presencialidad" (Pereyra, 2020, p. 128). Posteriormente, se refirió a la innovación tecnológica y la incorporación de encuentros virtuales, tales como Google Meet y Zoom. Los informantes del presente trabajo han destacado estas herramientas, las cuales permitieron la realización de actividades sincrónicas en la UCAT, donde de igual modo se utilizaron programas como Word y PowerPoint.

En cuanto a los dispositivos digitales, Pereyra (2020) señaló la necesidad de que cada estudiante contara con una computadora o un teléfono celular inteligente, ya que su uso fue esencial para el desarrollo de las actividades. Asimismo, mencionó la importancia de las redes sociales y las herramientas de videoconferencias, como Google Meet o Zoom, las cuales ya se han mencionado. En contraste, algunos alumnos enfrentaron dificultades por falta de acceso a computadoras o conexión a internet en sus hogares, un problema que se presentó tanto en el contexto de la investigación como en el del autor citado.

Además, Pereyra (2020) resaltó la relevancia de las comunicaciones frecuentes mediante grupos. Precisa por su parte comunicaciones …"fluidas y frecuentes a través de grupos de WhatsApp"… (p. 129) Otros canales de comunicación utilizados por ellos fueron el Facebook y se crearon canales de YouTube institucionales, así como el empleo del Google Drive.

Finalmente, Pereyra (2020) confirmó que WhatsApp fue la herramienta más utilizada para actividades asincrónicas, además de su combinación con actividades sincrónicas con Google Meet, Zoom, Jitsi. Surge entonces la pregunta: ¿Por qué siempre sobresale el uso del WhatsApp? Es simple en primer lugar, ya era manejada por la mayoría de personas, luego a través de ella se intercambiaban materiales y recursos como videos y audios. Tal como comentó uno de los informantes la pandemia permitió observar gestos de solidaridad entre familiares, amigos y vecinos, como en el caso del estudiante de la Hernández, una aldea del Municipio Samuel Darío Maldonado, situada al norte del estado Táchira.

Estas herramientas sincrónicas fueron utilizadas por los entrevistados D1 narró su experiencia en estos términos: …"*he creado con cada sección un canal de telegram, tengo aparte el grupo de telegram".* Continuó: *"Una que utilicé, pero que dejé que eran*

los encuentros por zoom"… explicó: …"*éramos 15, entonces, eso primero desmotivaba al resto los estudiantes, que hacían un esfuerzo tremendo"* … Finalizó señalando la consecuencia: …"*en la idea de no generar más abismos y esquemas más para diferenciar entre los que avanzaban y los que se quedaban, pues deje de usar el zoom, pero es utilizado regularmente".*

D1 concluyó su testimonio: …"*bueno el WhatsApp también, por supuesto, para la difusión de muchos esquemas de comunicación"*… Por su parte, D2 dijo: …"*en estos días experimente, pero no lo he experimentado en privado, no, con Jitsy meet"*… y añadió: …"*me gusta muchísimo power point para presentaciones".* D4 compartió su experiencia con Zoom: …"*para mí ha sido muy interesante trabajar con la plataforma zoom, me ha permitido, tener una interacción con todos los estudiantes de la universidad, poder impartir las clases y poder utilizar las herramientas que nos da el zoom".* En un sentido similar se pronunció D4: …"*la interacción a través de las vías telefónicas sobre todo el WhatsApp y el Zoom, son las más utilizadas"…*

Ahora se consideran las herramientas y aplicaciones asíncronas empleadas. Es importante recordar lo señalado por Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) al respecto: …"el contenido en la plataforma puede ser consultado en cualquier momento e incluso más de una vez"… (p. 129). Del uso de tales herramientas se pronunció D1: …"*antes del aula virtual de la universidad utilizaba el classroom de Google"*… Lo propio hizo D2: …"*Google classroom, el aula virtual de la Universidad Católica"*… D3 contó con las que ha trabajado: …"*la plataforma Moodle de la ULA"* y después con la de la UCAT, como se observó en otras citas.

El pronunciamiento de D4 sobre el uso de instrumentos tecnológicos resulta relevante en este contexto. En particular, destacó YouTube como una herramienta útil para la enseñanza: *"me he apoyado mucho en realizar las clases a través de videos, y poderlos montar a través de la plataforma del canal de YouTube y que los alumnos los puedan observar y analizar"*… En el caso de D3 relató, varias actividades y el uso de distintas herramientas según sea el caso, contó: "*Con esta situación online, de la pandemia, ha habido resoluciones en donde se nos ha incentivado a la evaluación continua".*

A modo de recapitulación, se contrastó la teoría con la práctica, evidenciada en

los testimonios de los abogados entrevistados sobre el uso de herramientas síncronas y asíncronas durante la pandemia por SARS Cov-2. Los datos recopilados reflejan un uso predominante del WhatsApp y Telegram, así como menciones puntuales a las plataformas de aula virtual. En términos generales, esta información resulta valiosa para comprender la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Esta dimensión permitió explorar diversas experiencias y vivencias de docentes y estudiantes en un periodo de transformación social, que obligó a la reinvención de múltiples actividades humanas, incluida la educación, una de las áreas más impactadas.

De manera abrupta, se pasó del uso de los soportes escolares tradicionales como pizarra, cuadernos e implementos de escritura, a pantallas y otros dispositivos tecnológicos. La simplicidad o complejidad de estas herramientas dependió de cada contexto y de la accesibilidad a recursos tecnológicos. El objetivo de emplear estos medios ha sido evitar desigualdades educativas como lo explicó Dussel (2020). La presencia en vida diaria de la tecnología es innegable, el punto es lograr que su uso en la educación sea tan atractivo como en el entretenimiento, el trabajo y, en algunos casos, la investigación. El propósito es fomentar que el tiempo destinado al ocio también se aproveche para el estudio y generación de conocimiento.

La segunda dimensión es la educación presencial y sus códigos son: coyuntura SARS Cov-2 y regreso paulatino y su significado. En este sentido, los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT narran sus vivencias relacionadas con el avance de la pandemia por SARS-CoV-2, las medidas de bioseguridad, la vacunación y un retorno lento a las actividades cotidianas, incluyendo obviamente la educación y el trabajo. Después de un largo periodo de aislamiento y una pausa significativa en la mayoría de las actividades presenciales, estas poco a poco se reanudaron en los diferentes niveles educativos, sin excepción de la UCAT. Con la idea de respetar la distancia social, la individualidad, los sistemas de vacunación y los riesgos propios de cada familia, las clases se retomaron bajo el esquema indicado por el Ejecutivo Nacional.

Dicho esquema establecía un límite de aforo; es decir, se restringía el acceso para garantizar una distancia mínima entre los presentes en un lugar y momento determinado, particularmente, con el esquema siete por siete (7 x 7) establecido por las

autoridades respectivas. Estas indicaciones fueron ajustadas y aplicadas. En consecuencia, los días que el esquema permitía clases presenciales, que realmente eran encuentros para aclarar dudas, los grupos se dividían, y los docentes repetían la misma clase dos veces, la mitad de los estudiantes asistía a una asignatura y la otra mitad veía otra diferente. Finalizadas las dos horas de encuentro, se repetía la actividad con el otro grupo. Al respecto se pronunció D3:

> *[…] creo que nosotros los profesores, logramos algo con la resolución que entró en vigencia el día de hoy, fue demasiado estresante dar dos clases en el mismo momento, dividir el grupo en dos, eso fue lo más terrible, antipedagógico que pudo haber inventado la universidad.*

La informante expuso las inquietudes que los actores del hecho educativo tenían sobre el regreso a la normalidad y a las clases presenciales. Para los meses de septiembre y octubre de 2021, la mayoría de las actividades laborales, recreativas, culturales y sociales se realizaban con relativa normalidad. Sin embargo, el ámbito educativo aún no lo hacía completamente. Durante el periodo en que se realizaron las entrevistas, se anunció el retorno total a clases, específicamente en el mes de abril de 2022. Cabe señalar que en abril de ese año se celebró la Semana Santa, y en la UCAT las actividades académicas generalmente se extienden hasta el mes de mayo. En ese mes, se inician los segundos parciales, seguido de los diferidos, los finales y las reparaciones, llegadas estas últimas es el mes de julio y el fin del periodo académico. Sígase con el testimonio de D3:

> *Desgastante, nos sobre arropó a todos, es que no había pautas a seguir, estábamos todos como experimentando. Yo fui a preguntarle a las autoridades: ¿Epa Doctora YC, en enero empezamos presencial? La respuesta, no sabemos […] este llamado absoluto a clase, ya casi con un año cumplido, porque para nosotros lo que queda es mes y medio de clases y que seguimos todo desordenado.*

El informante E3, en tono de alivio, describe la situación al momento de la entrevista: …"*la Universidad termina con esta idea, cuando ya logramos consolidar los dos grupos, eso fue horrible, o sea, yo salía y uno oía a los profesores de mayor confianza: estoy cansado, mira qué locura, y bueno, ya lo pasamos".* Ante los problemas del retorno parcial, docentes y estudiantes, se organizaron para desarrollar estos encuentros de la manera más conveniente y cercana a sus necesidades:

> *[…] no fue la mejor decisión, y nosotros de manera espontánea, empezamos a ponernos de acuerdo los profesores. Entonces, empezamos a meter al grupo completo, al de la 1 y luego a de las 2:30, fuimos tratando de una manera muy espontánea de ubicar al muchacho y de ubicarnos nosotros de una manera más cómoda para poder dar la clase, sin que nosotros terminamos agotados y esa interrupción hacía que el agotamiento, que dejáramos cosas en el aire, que no las profundizarán, o sea, a un grupo le profundizaremos más y a otro menos, entonces, este, eso fue así.*

Así pues, se inicia el regreso paulatino a las aulas. Los informantes comparten sus experiencias vividas durante los meses previos al retorno total. Se utilizó el término nueva normalidad, según Dussel *et al.* (2020), para referirse en su contexto y en el venezolano, al intento de recuperar la rutina sin aumentar los contagios. En relación con la educación presencial, los docentes destacan la necesidad de dotar a las instituciones educativas de conectividad y plataformas digitales que permitan consultas asíncronas y encuentros sincrónicos con estudiantes organizados en aulas virtuales.

Hay que señalar desde el punto de vista Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020) el análisis acerca del: … “fuerte impacto en la salud […] de los individuos, en sus diferentes fases de vida, y en las actuaciones que impone la nueva normalidad, cargada de cambios radicales”… (p. 195). Se explican realidades ocultas en Venezuela durante la pandemia que afectaron el contexto educativo y social tales como:

> Ante la situación pandémica y de confinamiento extremo, producto del COVID-19, se oculta una realidad restrictiva y disruptiva, cargada de deficiencias y problemas que ponen a flote y desnudan el verdadero escenario en el que conviven los venezolanos y sus instituciones. Ante una susceptibilidad latente, la crisis permea y afecta. (p. 195)

Se retomaba la normalidad con incertidumbre, había que ver qué sucedía y qué iba a pasar. El informante D3, cuenta algunas de sus preocupaciones:

> *[…] si a nosotros nos hubieran llamado a clases, hubiéramos creado un caos, porque los horarios incluso están cabalgando, a mí me cabalgan cuarto y segundo, y cuando nos llamen a clase el año que viene, que va a ser presencial, […] no sé, que vamos a hacer porque yo tengo los horarios montados.*

Hasta ahora, se han expuesto narraciones sobre la actividad docente. D3, también menciona las dificultades que enfrentaban los estudiantes, como la falta de transporte, las largas distancias y el contexto del país. Indicó D3: …“*tú no puedes*

mandar a venir un muchacho de Táriba, de la Fría tres veces a la semana a clase, ahorita porque es continuo, entonces, ya volvieron a sus residencias pienso que ya vamos retomando". Sobre el retorno indicó: *…"ellos pedían la presencialidad, en la reunión de delegados pidieron la presencialidad y los profesores, también queríamos la presencialidad"…*

Finalmente, D3 reflexiona sobre los encuentros que se hacían antes del regreso definitivo:

> *[…] fue demasiado estresante dar dos clases en el mismo momento, dividir el grupo en dos, eso fue lo más terrible, antipedagógico que pudo haber inventado la universidad, a manera de fórum, para tener un cuórum a nivel de las medidas de bioseguridad, pero realmente lo que hizo fue desgastarnos de una manera horrorosa […] en las primeras había más alumnos y en las últimas horas menos, seguramente por la situación del transporte, pienso que no fue la mejor decisión…*

Ante esa situación, D3 describe cómo los docentes intentaron resolver los inconvenientes: …"*ponernos de acuerdo los profesores empezamos a meter al grupo completo, al de la 1 y luego a de las 2:30, fuimos tratando de ubicar al muchacho y de ubicarnos nosotros para poder dar la clase"…* Sucedía entonces que los actores del hecho educativo manifestaban un desgaste y un cansancio adicional, generado probablemente por los cortes que se da daban del grupo y del contenido, por ello añade el informante: …"*esa interrupción y el agotamiento, que dejáramos cosas en el aire, que no las profundizarán, o sea, a un grupo le profundizaremos más y a otro menos, entonces, este, eso fue así".*

A su vez el informante D2, expresó sus ideas acerca de la manera en que percibía a los estudiantes y a la virtualidad, señaló: "*Yo creo que debemos enfatizar en el compromiso que deben tener los alumnos con la virtualidad, muchos de ellos, no se sienten consustanciados, prefieren la clase presencial"…* Un aspecto que afectó el retorno a las aulas, es la situación propia de las universidades de frontera, tal y como indican Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020): "Las realidades de estas zonas fronterizas, son propicias para acentuar problemas sociales y culturales, complejos y que cada vez, se vuelven más estructurales, sumando la ilegalidad e informalidad, y a la normalidad impuesta por el COVID-19" (p. 198).

Un sinfín de situaciones coincidieron: racionamiento de combustible, de

electricidad, el aumento de escases en general y la reducción de los ingresos de los ciudadanos. Debe añadirse, según Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020): “Un docente desmotivado y sin incentivos y beneficios, reduce sus niveles de productividad, haciendo que la actividad investigativa y los trabajos de extensión universitaria desaparezcan lentamente” (p. 201). La realidad del mundo actual es distinta. Luego de la llegada del SARS-CoV-2, las personas y las familias cambiaron su forma de trabajar, practicar deporte, establecer relaciones interpersonales y comunicarse, y, por supuesto, la educación. Muchas de las actividades practicadas fueron improvisadas, era una situación nunca antes presentada y, además, afectada por las carencias de los actores y las particularidades del contexto.

No obstante, el tiempo pasó y se corrigieron las fallas detectadas. En algunos casos, los dispositivos requeridos lograron ser utilizados. La necesidad de regresar a las aulas era inminente. Este fue uno de los últimos sectores en volver a la normalidad. La petición era constante: la virtualidad resulta más efectiva como complemento. Tal y como plantean Meleán Romero y Contreras Bustamante (2020), “Se batalla con la virtualidad de la educación, ante una escasez de tecnología y recursos” … (p. 207). Esto ocurrió en todos los niveles educativos. Previamente, no se tenía conocimiento acerca de la disponibilidad de: …“electricidad, conectividad, un teléfono celular inteligente, un computador o al menos un televisor”… (p. 207).

Todo lo descrito se replicó en la UCAT. De allí parte del interés de los actores del hecho educativo por regresar a las aulas y participar de la educación en los modos habituales. De lo analizado, se desprende que tanto docentes como estudiantes manifiestan su preferencia por la presencialidad. Sin embargo, reconocen que deben formarse para desarrollar competencias tecnológicas que les faciliten asumir de manera racional y planificada la enseñanza virtual. Existen múltiples herramientas, recursos y metodologías dinámicas, atractivas y educativas, tanto en la modalidad síncrona como asíncrona. Se utilizaron las ya conocidas, consideradas como dominadas, aunque seguramente no fueron las mejores.

La subcategoría que aquí se concluye sobre educación multimodal no formaba parte de ninguno de los objetivos de la investigación. De hecho, al inicio de esta, no había sido declarada la pandemia ni eran imaginados todos los eventos que se

originaron consecuencia de ella. Las entrevistas, como se señaló, se llevaron a cabo al momento del retorno paulatino. Por esta razón, los entrevistados expresaron sus opiniones al respecto y así se obtuvieron los datos que hasta este momento se han revisado y categorizado en las dos dimensiones presentadas: educación virtual y presencial. Sin duda alguna, esta situación influyó en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT, esta, al igual que el resto de las asignaturas que conforman la carrera, se abordó de esas maneras.

A modo de recapitulación, se considera que los argumentos expresados por los entrevistados, contrastados con la teoría para verificar su idoneidad o la ausencia de esta en la enseñanza del Derecho Administrativo, presentaron un desarrollo amplio e interesante a partir de los datos. Estos permitieron conocer a fondo los contenidos con los que los profesores estructuran la asignatura según el año correspondiente. Además, revelaron el uso de los modelos de enseñanza por parte de los docentes, los materiales, recursos y estrategias. En síntesis, todo aquello que cada uno implementa en el aula de clase y fuera de ella al momento de preparar sus clases y actividades evaluativas. También se observaron las actividades adicionales realizadas con los estudiantes fuera del aula.

Tal subcategoría concluyó con el aspecto evaluativo, donde parece que se identifican las mayores carencias o aspectos que deben examinarse para mejorar la actividad desempeñada. Así, tal enseñanza podrá ser fructífera y productiva, favoreciendo un verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes y propiciando la formación de futuros profesionales requeridos para el beneficio colectivo y de la patria. Finalmente, la subcategoría multimodal, con sus elementos bajo las condiciones señaladas representó los resultados de la categoría enseñanza del Derecho Administrativo.

Análisis derivado de las entrevistas a los estudiantes

Enseguida, se presentan las categorías derivadas del análisis de las entrevistas efectuadas a un grupo de seis (06) estudiantes de Derecho de la UCAT, quienes fueron seleccionados según los criterios detallados en el capítulo III. Como resultado, se presenta la interpretación realizada a partir de las valiosas informaciones aportadas por los alumnos entrevistados.

Tabla 5
Resultados de las entrevistas a los estudiantes

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
La enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT	Enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo	Estrategias de enseñanza	Previas o de inicio, durante la clase, cierre de la clase
		Aprendizaje significativo del Derecho Administrativo	Valoración de la asignatura para la vida profesional, relación teoría y práctica, interacción comunicativa
		Reflexiones estudiantiles acerca de las evaluaciones	Formativa, sumativa, punitiva
Los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes	Experiencias de la enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo en la multimodalidad	Accesibilidad	Experiencias favorables, limitaciones de la multimodalidad para la enseñanza del Derecho Administrativo

Tabla 5 (cont.).

Categoría	Subcategorías	Dimensiones	Códigos
		Modelo multimodal	Herramientas y aplicaciones asíncronas utilizadas, preferencia por la presencialidad, regreso paulatino
	El docente de Derecho Administrativo	Docente que transita hacia el constructivismo	Excelente profesional, función mediadora
		Docente tradicional	Predominio de la clase expositiva, docente autoritario
	Implicación y compromiso del docente	Actitud	Docente dialógico, docente apático
		Compromiso con la enseñanza	Buen docente, estudiante motivado

Nota. La tabla 5 indica los resultados de las entrevistas a los estudiantes a saber: códigos, dimensiones, subcategorías y categorías producidas a partir de los datos obtenidos en las entrevistas a los estudiantes de Derecho de la UCAT.
Fuente: Elaboración propia de la autora

Con la finalidad de exhibir de forma abreviada los resultados obtenidos de entrevistas efectuadas a los estudiantes, se ha mostrado la tabla que precede. Esta engloba la totalidad del análisis efectuado; no obstante, antes de explicar cada categoría de manera detallada, se presenta una figura que corresponde únicamente a dicha parte. La razón esta acción es facilitar la comprensión del lector.

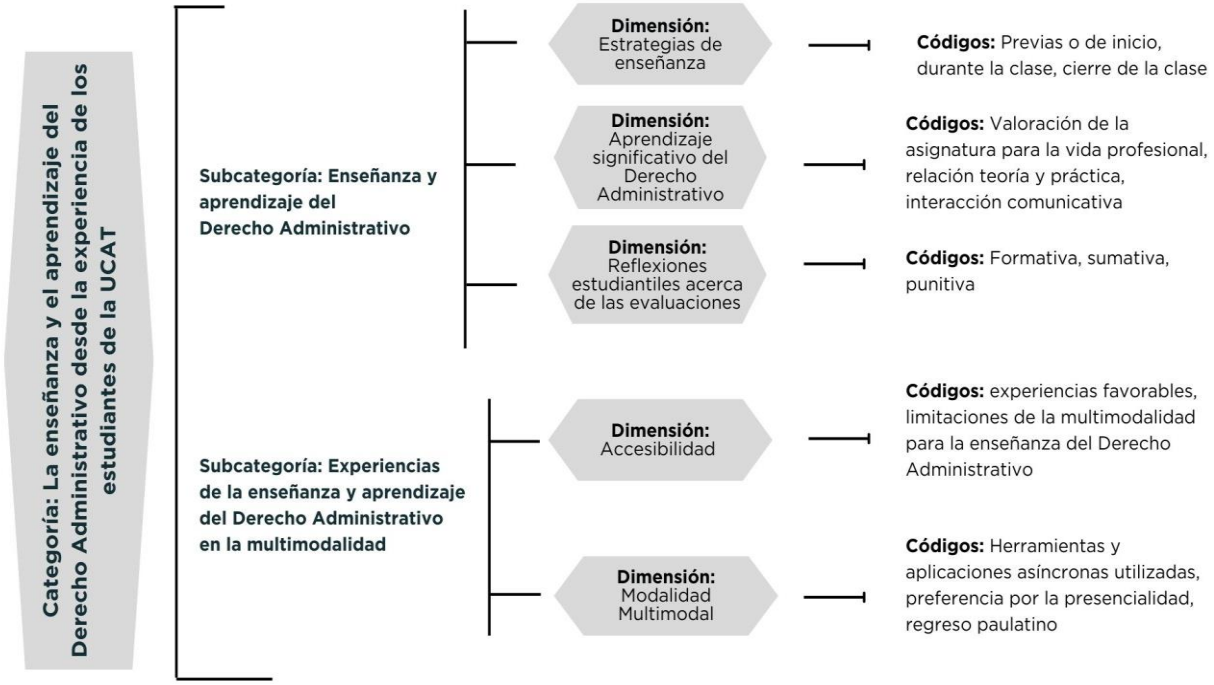
Categoría enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo

La primera categoría se ha denominado la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT, esta se compone de dos subcategorías que son: enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo y experiencias de la enseñanza y aprendizaje del Derecho

Administrativo en la multimodalidad. Se presenta la figura 5, cuya finalidad es ilustrar de manera simple los contenidos que se presentan a continuación.

Figura 5

Categoría la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT



Nota. La figura 5 muestra la estructura de la categoría la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT, las dos subcategorías que la conforman, las dimensiones que la constituyen y los códigos que permitieron integrar la información.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Subcategoría enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo

La enseñanza y el aprendizaje son procesos diferentes, aunque comparten aspectos. Esto hace que, en algunas ocasiones, puedan confundirse o que sus estrategias sean identificadas como similares. La presente subcategoría está compuesta por tres dimensiones: estrategias de enseñanza, aprendizaje significativo del Derecho Administrativo y reflexiones estudiantiles acerca de las evaluaciones.

En esta investigación se han presentado diversas definiciones de enseñanza; por ello, en este punto no se ahondará en el tema en este apartado. Simplemente, se toma como referencia la de Joyce y Weil (1985), quienes señalan: “Pensamos que la

enseñanza es un proceso en el que profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias (acuerdos acerca de lo que es importante)" (p. 11). La definición anterior se adecúa a la presente categoría por su referencia a la interacción entre docentes y estudiantes y a la acción que se espera de ella. En este apartado se analizan las diversas estrategias que pueden utilizarse y los momentos en que se emplean.

De conformidad con Montagud Rubio (2020), se entiende por estrategias de enseñanza un conjunto de: …"métodos, procedimientos o recursos utilizados por los profesores para conseguir que sus alumnos logren aprendizajes significativos" (p. 1). Por ello su uso, …"permite al profesorado transformar el aprendizaje un proceso activo, más participativo y que el alumno recuerda con mayor facilidad" (p. 1). El autor recalca la importancia de la vinculación entre cada estrategia y el propósito que persigue. Esta debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos:

> […] la enseñanza se ha centrado en transmitir conocimientos desde el profesor, visto como un absoluto experto, y el alumno, visto como un completo ignorante. Este proceso ponía especial énfasis en la memorización de los contenidos, evaluados por medio de exámenes o ejercicios escritos que, en muchas ocasiones, no invitaban a tomar posturas críticas, priorizando el ser fáciles de corregir por el profesorado. (p. 1)

Una gran ventaja de las estrategias de enseñanza es su doble función: activar los conocimientos que poseen los alumnos y proporcionarles nuevos saberes. Además, ayudarán a incentivar el espíritu crítico y mejorar las argumentaciones. Ciertas similitudes se encuentran con la definición hecha por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), quienes explican que son procedimientos empleados por el docente de manera reflexiva y flexible, con el fin de que los estudiantes alcancen el aprendizaje significativo. aspectos que se desarrollarán en la presente categoría; por ello, tal como se enunció la dimensión estrategias de enseñanza se conforma por tres códigos a saber: previas o de inicio, durante la clase y cierre de la clase.

Primeramente, es importante destacar desde el punto de vista de diversos autores, entre ellos Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) así como, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) una serie de ideas en torno al inicio de las clases, tales como: rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas, para conectar los contenidos existentes y los nuevos. También, se pretende motivar y captar la

atención de los alumnos respecto al tema a presentar. El profesor debe dar a conocer la importancia del aprendizaje propuesto y relacionarlo con la vida cotidiana o con otros conocimientos. Además de presentar los objetivos de la clase, debe proporcionar indicaciones acerca de la evaluación. Dicho esto, véase con atención lo señalado por los estudiantes acerca de su realidad.

Los entrevistados son estudiantes de distintos años de la carrera de Derecho, todos de la misma asignatura. En relación con el primer código, previas o de inicio, expresaron sus relatos acerca de la manera en que comienzan las clases de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Al respecto, E4 indicó: "*Iniciando la clase tenemos como un breve resumen acerca de los temas ya vistos con anterioridad"*… E4 añade más detalles:

> *Luego del breve resumen, es que se nos inicia el tema por seguir; por ejemplo, en el tema de los sujetos de Derecho, se nos hace un breve resumen de lo que se vio en el tema anterior, luego, se nos va explicando de una forma muy dinámica, donde lo que se busca es la participación del estudiante en la clase y no solo la de un profesor dando la materia y dictando, sino participando, de manera que, nosotros como estudiantes podamos entender y analizar y de esa manera poder aprender […]*

De acuerdo con lo señalado por el entrevistado, el docente inicia la clase con un resumen de los contenidos anteriores y establece una conexión entre estos y el nuevo tema. Se infiere que fomenta la participación de los alumnos, lo que guarda relación con las estrategias descritas en la teoría previamente expuesta. Adicionalmente, E4 expresa que la clase es …"*dinámica"*…*,* lo cual busca generar interés y facilitar la comprensión de los temas tratados en la asignatura. En un sentido similar, E2 expuso la experiencia con dos de sus profesores de Derecho Administrativo:

> *[…] las primeras clases con el profesor D4, de este año, en contencioso se basaron mucho como en un repaso generalizado de Derecho Administrativo uno y de Derecho Administrativo dos […] se tocaron varios tópicos de allí, porque, para poder arrancar a ver esto, pues necesitamos la base fundamental que era eso. Igual pasaba en Derecho Administrativo dos con la profesora FR, muchas veces a ella le tocaba volver a tocar temas de Derecho Administrativo uno, para poder seguir en el tema de ella.*

El comentario de E2 resalta la necesidad de los estudiantes de comprender ciertos temas fundamentales en el Derecho Administrativo, algunos de los cuales quizás no recuerdan con precisión o que, por diversas circunstancias, no fueron

impartidos en clase o estudiados en profundidad. Los docentes parecen llevar a cabo acciones adecuadas, aunque no del todo completas. Intentan refrescar los conocimientos previos y profundizar en ellos cuando es necesario, lo que favorece una mejor conexión con los estudiantes y generar expectativas sobre el desarrollo del curso. En otro sentido, E5 manifiesta el orden de su docente, quien presenta el tema, lo desarrolla y luego complementa con actividades adicionales. Eso contó E5:

> *[…] en Contencioso Administrativo las clases normalmente, inician con una introducción a la materia en general; por ejemplo, ¿Qué es el acto administrativo?, ¿Cuáles son las causales de nulidad? y después de que se da, como la introducción al tema, si se procede abordar los procedimientos de cada uno para impugnar el documento y para reforzar la enseñanza se están haciendo trabajos, ensayos sobre esas materias previas de las cuales ya deberíamos tener el conocimiento.*

En resumen, el testimonio anterior describe una estructura de clase que podría considerarse bastante completa, integra diversas estrategias del docente. Otro estudiante expresó que su profesor, a quien califica como muy teórico, utiliza ideas clave para introducir a los alumnos en el tema que se abordará en la clase. Indica según su percepción, lo que espera el docente del grupo y afirma que, es la modalidad común durante las clases. Así se expresó E1: …"*suele iniciar y agarrar el tema, por lo menos potestad reglamentaria"*… añade que: …"*él inicia, nos da las ideas claves y a partir de ahí vamos desglosando el tema, él espera la participación de nosotros y algún tipo de dudas, usualmente pues, él es un profesor muy teórico"…*

De acuerdo con lo descrito por los informantes, los docentes buscan explorar los conocimientos previos de los estudiantes, tal vez con la intención de estructurarlos y establecer una interacción entre docentes y estudiantes. Especialmente, se promueve la participación de estos últimos. Un nuevo caso del inicio de la clase, es el testimonio de E5 acerca de una de sus profesoras de Derecho Administrativo: …*"es muy específica también, a pesar de que da como la introducción, la parte general, ella explica cada procedimiento a su manera y el material que manda es muy acertado"…* Según lo dicho, existe una secuencia con introducción, desarrollo y material complementario.

El mismo informante habló acerca del uso de bases fundamentales como ejemplo de otra forma de iniciar la clase. E5 señaló: …"*antes de abordar el*

procedimiento como tal, se pregunta sobre el conocimiento base que requerimos para ese tema en particular". Es decir, se recurre a los conocimientos previos, que por distintas razones los estudiantes puedan tener: experiencias propias o relatos de terceros, estudios anteriores, entre otros. En definitiva, lo señalado por cada uno de los informantes, desde su experiencia, ha mostrado las diversas estrategias de inicio utilizadas por los abogados que enseñan el Derecho Administrativo en la UCAT.

Un contraste se presenta con la experiencia de por E6, quien difiere de los entrevistados anteriores y señaló: …"*empieza como una clase normal, ingresa al salón saluda y todo es saquen el material"…* Se tiene así un ejemplo de su clase de Derecho Administrativo, que en un primer momento parece coincidir con los demás: ingreso, saludo, son elementos comunes al inicio de las clases. Sin embargo, llama la atención que prosigue con el desarrollo de los contenidos. Es relevante mencionar que, al parecer, en el momento de inicio, no se menciona los objetivos del aprendizaje.

Al respecto, Rodríguez Sánchez (2011) afirma que en la introducción de la clase se tiene que: …"anunciar el tema a desarrollar, destacando su importancia en el seno de la disciplina y estableciendo conexiones con otros temas relacionados que ya son conocidos por los alumnos o como avance introductorio de temáticas nuevas" (p. 90). Del mismo modo, el autor destaca la necesidad de construir un verdadero aprendizaje significativo, permitiendo la relación entre el conocimiento previo del estudiante y los nuevos conocimientos. Es importante para iniciar la clase según Rodríguez Sánchez (2011): …"no abordar la temática sin presentar […] sintéticamente, la organización de la exposición […] que el auditorio pueda hacerse una idea global […] seguir sin dificultad el hilo del discurso y se facilite la comprensión de los aspectos interrelacionados" (p. 90).

A tal fin, se sugieren organizadores previos, que pueden formar parte de la planificación y ser entregados a los estudiantes para su revisión previa o mostrarse en una presentación utilizada durante la clase. En este aspecto, se coinciden con los planteamientos de Rodríguez Sánchez (2011) en cuanto a la duración del inicio de la clase, señala: …"la introducción no ha de ser extensa, debiéndose establecer en torno al 10 - 15 % del tiempo total de exposición" (p. 90). Esto se debe a que el desarrollo de la clase tiene que ser el espacio de mayor duración y el cierre el de menor extensión,

para poder contar con los tres momentos de la clase. En el presente caso, los entrevistados, a pesar de compartir sus experiencias, no mencionaron el uso de organizadores, ni al tiempo que los docentes dedican al inicio de la clase.

Ahora se abordará el código durante la clase, conocido de igual manera como desarrollo de la clase. Rodríguez Sánchez (2011) señala que las estrategias utilizadas en esta fase deben abarcar el mayor porcentaje del tiempo. Agrega al respecto: …"en esta fase se ha de conseguir que el alumno sea capaz de relacionar los conceptos esenciales del tema con los que ya poseía a través de procesos de diferenciación progresiva" … (p. 91) y debe ser de esa manera, si lo que se quiere es alcanzar del aprendizaje significativo del que habla Ausubel (2002), es en esa fase donde la estructura cognitiva del estudiante cambia, al encontrar nuevos significados a través de la reconciliación integradora.

Por ello, según Rodríguez Sánchez (2011), los docentes deben centrarse en lo más relevante, ayudando a comprender ideas clave y aspectos esenciales del tema. Su objetivo principal es influir en el pensamiento de los estudiantes: "Se trata de generar aprendizaje, no de producir enseñanza" (p. 91). Adicionalmente, destaca que: …"los mejores resultados se producen a partir de explicaciones claras, concisas y eminentemente conceptuales" (p. 91). De igual modo, Almeida Cantoni (2007) destaca que el desarrollo de la clase requiere de …"intencionalidad estratégica para la conducción de un proceso educativo, en el cual se colabore como un facilitador de un proceso de formación de esquemas socio-cognitivo-jurídicos y en dimensiones multiconsiderativas, tanto éticas, emocionales intuitivas, etcétera" (p. 8).

Por estas razones, el desarrollo de la clase debe ser estructurado y ajustarse a los elementos que la teoría asigna a la enseñanza. El análisis del presente código incluye presenta testimonios de los alumnos, con el fin de determinar las coincidencias o diferencias entre la doctrina y la realidad en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Del desarrollo de la clase, E6 contó:

> *[…] todo es saquen el material y vamos a leer una guía y lo que se hace en ese momento es que sí se tiene impreso se empieza a leer en el en el documento impreso o en su defecto, pues en el teléfono. En el momento que nosotros tengamos ese material, o sea leemos y leemos y ella lee el material textualmente, y en sus momentos hace pausas y explicaciones de lo que ella cree conveniente que debe explicar, de lo que nosotros no entendamos, o que*

sea más relevante.

Previamente, E6 ha descrito un ejemplo de su clase de Derecho Administrativo. En un primer momento, puede parecer que coincide con las demás clases en cuanto al ingreso y saludo, pero luego se evidencian las diferencias. Según el estudiante, el desarrollo de la clase consiste en una lectura interminable de una serie de guías, acompañada de explicaciones ocasionales o de algún complemento por parte del docente, motivados por su propia iniciativa o por las intervenciones de los estudiantes.

La situación descrita genera reflexiones acerca del docente y del grupo. No es un solo estudiante quien percibe esta realidad, sino toda la clase, aunque es un solo entrevistado, expresa la opinión colectiva como representante de sus compañeros. Estas lecturas extensas de guías, sin importar el soporte en que se presenten, no deberían constituir el desarrollo de una clase. Este debería incluir, al menos, un intercambio de ideas, conocimientos y experiencias entre el abogado y sus alumnos. Es fundamental revisar la ley, la jurisprudencia y la doctrina, pero reducir el encuentro únicamente a la lectura no puede considerarse una clase. Es posible imaginar, para el lector, el tono de frustración y resignación en las palabras del entrevistado.

El uso de bases fundamentales es otra situación que algunos docentes emplean. E5 señaló: …"*antes de abordar el procedimiento como tal, se pregunta sobre el conocimiento base que requerimos para ese tema en particular"*. Es decir, se recurre a los conocimientos previos que, por distintas razones, los estudiantes puedan tener: experiencias propias o de terceros, estudios anteriores, entre otros. Otra acción ejercida por los abogados que enseñan el Derecho Administrativo en la UCAT la presenta E3, quien dijo: …"*lo que hace la profesora, es reforzar y adelanta temas, empieza a explicar el tema en el que vamos y a hacernos preguntas también, para ver si nosotros tenemos el hilo de lo que ella está hablando".*

De lo anterior se deriva una secuencia seguida por el docente: refuerza los conocimientos previos, explica el tema que corresponde según la planificación y los contenidos programáticos y, cuando la dinámica o el tema lo permiten, concatena con otros temas, contenidos o instituciones que se trabajarán en un futuro. Lo narrado por el informante es destacable, indica la realización de ejercicios prácticos en la asignatura, la interacción del docente con el grupo y confirmación de los encuentros

presenciales de la asignatura para el momento de la entrevista. Enseguida, E3 contó de su participación en la clase: …"*cuando son ejercicios yo generalmente, contesto, lo que pasa es que, soy tímida, pero trato de contestar, porque generalmente estudio antes de la clase"…* Detalló cómo la docente verifica con la participación la atención y el interés en la clase.

Los testimonios precedentes pueden compararse con lo dicho por Rodríguez Sánchez (2011) acerca de hacer …"énfasis está en la planificación, el diseño, la secuenciación, la elaboración y la realización del contenido" (p. 94). Esto se vincula con las estrategias de enseñanza, que deben estar presentes durante la clase, ya que se emplean para: …"resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones" (p. 94) y deben estar concatenadas con los recursos didácticos, métodos de enseñanza, métodos de aprendizaje y las actividades que permitan alcanzarlas. En consecuencia, los profesores tienen que elaborar recursos didácticos para informar, motivar y guiar a los estudiantes.

Obsérvese la narración de anécdotas e ideas sobre el desarrollo de la clase por parte del docente. Presentar definiciones, solicitar explicaciones, resolver inquietudes y lograr la participación de los estudiantes son algunas de las estrategias que el profesor utiliza en el aula. Léase lo dicho por E4:

> *[…] cuando él está realizando la explicación de un tema, él nos da un concepto, por así decirlo y en base a eso él nos dice: de esto ¿qué entendieron? o ¿les quedó alguna duda? o ¿Cómo pueden explicar esto que les acabo de decir? o ¿me tienen algún ejemplo? Todo ese tipo de cosas permiten participar, lo que es muy bueno, porque si no sabemos él nos aclara esas dudas.*

En este sentido, E4 describe con mayores detalles el uso de diversas estrategias durante los encuentros. Véase con atención lo relatado por el alumno:

> *Iniciando la clase tenemos como un breve resumen acerca de los temas ya vistos con anterioridad, para tener una visión más holística de lo que vamos a ver más adelante, luego se nos inicia el tema por seguir; por ejemplo, en el tema de los sujetos de Derecho, se nos hace un breve resumen de lo que se vio en el tema anterior.*

Un testimonio adicional sobre las estrategias utilizadas por los docentes en el desarrollo de la clase y la participación de los estudiantes fue suministrado por E6,

quien detalló que su docente de Derecho Administrativo señala: *…"vamos a trabajar la Ley Orgánica para la Administración Pública, ¿Creo que es así?, deben de traerla y vamos a estudiarla, y entonces también tenemos que leer todos los artículos textualmente, y si hay alguna duda, ella la explica"…* Aunque esta estrategia permite la participación de los estudiantes mediante la lectura de las normas en el aula, ellos han manifestado que esto no es lo que esperan recibir del docente ni realizar en clase.

Los informantes opinan acerca de las estrategias de enseñanza y expresan su satisfacción, como en el caso de E2: "*Magnífico, son muy amenas, de verdad, este año no hay de que quejarse, de verdad, son muy amenas, incluso nos deja discutir" …* El uso de debates como estrategia permite a los alumnos ocupar diversos papeles, intercambiar ideas, defender puntos de vista y analizar situaciones concretas del caso trabajado. Por su parte, E3 manifiesta: *"A mí me parece bastante dinámica en ciertos momentos, porque no solamente habla la profesora, no solamente da la clase y ya"*… Explica: …*"nos pone a leer los artículos al menos y nos pregunta: ¿bueno, ustedes que creen de esto? Y nos pregunta de cosas que hemos visto el año pasado*".

Se infiere una clase participativa, en la que se busca conectar los nuevos conocimientos con los anteriores, considerar la realidad, valorar la opinión de los alumnos e incentivarlos a prepararse, estudiar e investigar. Estos aspectos resultan relevantes y positivos para su formación profesional. Lo señalado por los informantes ilustra el desarrollo de las clases por parte de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Según lo descrito, formulan preguntas, aclaran dudas, explican conceptos y, en algunos casos, logran captar el interés de los estudiantes en la asignatura, aunque esto no sucede con todos los docentes.

Los alumnos reconocen el trabajo de sus profesores en el aula, aunque no siempre ocurre en todos los casos. Como destaca Giné Freixes (2009), las ideas sobre lo que sucede en el aula varían, entre lo descrito por los docentes y por los estudiantes. Aunque se trate de la misma clase, el profesor necesita conocer la opinión del estudiante para: …"revisar y optimizar su acción en el aula, porque una mejor comprensión del hecho educativo facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia" (p. 117).

Debe considerarse a los alumnos en la planificación y desarrollo de la clase, el

hecho educativo es vivido por los actores. Giné Freixes (2009) les atribuye ciertas características: ser persona, tener autonomía frente el aprendizaje y consideraciones a las corrientes de pensamiento, para ser … "fuente impagable de información para la investigación educativa y, por lo tanto, para la mejora de la práctica docente" (p. 122).

En relación con la práctica en el tribunal y la organización de expedientes como estrategia de enseñanza, se pronunció D2. En Derecho Administrativo, se utilizan expedientes en la vía administrativa, donde la administración realiza procedimientos administrativos. De igual modo, se emplean en la vía judicial, cuando la administración actúa como demandante o demandada. Precisamente, en esta segunda posibilidad se vincula el asunto con el Derecho Procesal Administrativo. El informante planteó la dificultad de organizar pasantías, es un: …"*tema muy difícil de abordar, ejemplo: ¿cómo mandamos a todos los muchachos para un tribunal? Pudiéramos hacer pasantías de 2 meses no es fácil para el tribunal darles cabida a tantos estudiantes".*

Las ideas expresadas por los informantes se relacionan con el desarrollo de la clase y con las estrategias coinstruccionales descritas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004). Esto permite reflexionar sobre diversos aspectos: el contenido de las clases, el uso de estrategias didácticas, la relación entre docentes y estudiantes, la organización del entorno y la evaluación, cuya consideración no se ha realizado, empero se hará por separado. Lo que más se quiere resaltar en este momento, es la necesidad de que los abogados reflexionen sobre su práctica docente, especialmente en cuanto a la planificación y el uso de contenidos que despierten interés.

El último código de la presente dimensión se refiere al cierre de la clase. Desde la perspectiva de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), se consideran postinstruccionales; es decir, su fin es alcanzar una síntesis de lo trabajado en el encuentro académico. Para Rodríguez Sánchez (2011), la duración del cierre de la clase, puede oscilar entre cinco a diez minutos, en ellos el docente presentará una sinopsis de lo manejado, para que los estudiantes identifiquen los fundamentos y generar inquietudes que alimenten nuevos conocimientos. Mientras que, Rodríguez Sánchez (2011) hace notar que un tema puede durar varios encuentros; por ello, el cierre necesita establecer relaciones con el siguiente encuentro.

Ya con estas ideas claras, se retoman los datos aportados por los estudiantes

entrevistados. Específicamente, se presentan testimonios acerca de las formas en que puede culminar la clase. E6 aportó: …"*empieza con las últimas guías, esto es lo último en las estructuras […] bueno chao, listo, eso es todo".* Agregó: …"*no hay, cierre, conclusión, preguntas, un entendieron, ¿Qué les pareció la clase? Nada de eso".* De acuerdo con este informante, se deduce insatisfacción con la propuesta del docente en el desarrollo y cierre de clase, al parecer no se evidencia organización de la misma, lo que genera malestar según lo indicado por el estudiante durante su entrevista. Como consecuencia, surge falta de motivación, desinterés general y apatía, como se señalará en su debida oportunidad.

Quizás en una misma línea de pensamiento con el informante anterior, se ubica el planteamiento de E1, quien, al responder acerca de la pregunta vinculada con el final de la clase, respondió: …"*muchas veces con preocupación, porque se sabe que una materia un poco complicada, no por el contenido, sino por lo extenso, entonces, uno sale con preocupación"…* Ante la misma interrogante y en cuanto a su docente, el informante E4 afirma: "*La clase termina con el profesor resumiendo absolutamente todo, él hace su clase, normal, de una forma bonita, dinámica y luego la resume, dice: en el tema visto estudiamos hace una síntesis acerca de todo el tema".*

A partir de las informaciones aportadas por los entrevistados, no todos los profesores realizan el cierre de la clase. De hecho, se debe agregar que el comentario de E4, corresponde al abogado que cuenta con formación inicial la docencia. Es posible que, por tal razón, comprenda la importancia de los momentos de la clase y, en consecuencia, los implemente. De manera general, se concluye entonces que, a pesar de la falta de formación inicial como docentes, gran parte de quienes realizan esta actividad en la UCAT utilizan, según lo indicado por los informantes, los diversos momentos de la clase, lo cual se podría interpretar como un buen indicio del desempeño docente. A pesar de ello, es evidente el perjuicio que ocurre cuando no se toman en consideración.

Como se advierte, es recomendable orientar hacia la formación continua de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Se requiere afianzar especialmente el tema de las estrategias de enseñanza desde la óptica de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) entendidos como: …"recursos y procedimientos que los

enseñantes utilizan para regular sus acciones y las variables del contexto con el objeto de promover aprendizajes significativos"… (p. 144). Se requiere que los profesores tengan mayor dominio de estrategias, lo que favorecerá la manera en que ejecuten su práctica docente. Así, sus estudiantes podrán alcanzar aprendizajes significativos en la materia, desarrollar destrezas para el resto de la carrera, fomentar el pensamiento crítico, impulsar la necesidad de investigar y promover el amor por la formación, lo que traducirá en alumnos más autónomos.

La segunda dimensión formulada a partir de los datos suministrados por los informantes aborda al aprendizaje significativo del Derecho Administrativo. Esta dimensión cuenta con tres códigos: valoración de la asignatura para la vida profesional, relación teoría y práctica, y como ultimo código interacción comunicativa. Enseguida, se explica el contenido de cada uno de ellos. El primer código valoración de la asignatura para la vida profesional, resulta crucial para conocer las opiniones de los entrevistados, revela la importancia que otorgan al aprendizaje significativo en la asignatura para su desempeño como abogados. Además, es fundamentales para alcanzar el éxito profesional, ya que, como se ha mencionado, es una materia que ofrece una variedad significativa de posibilidades para el ejercicio de la profesión y el desempeño de cargos públicos. Por ello, lo ideal sería que los futuros abogados reciban una preparación con esas características.

Así, E1 profundizó acerca de su preparación previa y de su participación en clase: "*Yo antes de la clase suelo leer los contenidos, trato de preguntar en dónde tengo las lagunas, deficiencias".* Añadió enseguida: *"pienso que es una materia que se entiende, no es que pregunto mucho, pero si trato de estar atento al contenido de la clase".* Este relato presenta aspectos contradictorios, aunque afirma que comprende los contenidos, expresa preocupaciones. Asimismo, menciona que lee y que, aunque participa poco, procura mantener atención.

Por su parte, E4 corroboró la preeminencia de la asignatura a partir de una experiencia significativa inducida por su docente. Explica que fue él quien le enseñó que como: …"*ciudadanos tenemos básicamente, la facultad de cuidarnos de lo que viene siendo el Poder del Estado, a través de este Derecho Administrativo"…* La relevancia de la materia y la influencia del docente se describió así: *… "el profesor,*

muchas veces, no solo dicta una materia, no solo la enseña, sino que nos enseña el ámbito holístico del Derecho es muy hermoso"… Comprender el funcionamiento del Estado de Derecho, las normas, la teoría y la realidad de las instituciones nacionales, permite a los ciudadanos elegir lo que consideren más conveniente en cada caso concreto.

A los comentarios anteriores se suma que algunos estudiantes, al iniciar sus estudios de Derecho, son muy jóvenes, incluso menores de edad. Por ello, probablemente, no hayan enfrentado la realidad de la vida adulta, sus responsabilidades, ni conocido sus deberes y derechos. Así, E4 valoró como su profesor le enseñó cómo los ciudadanos pueden actuar ante el Estado, eso para el estudiante resultó significativo, entendió la relación entre el Estado y sus partes y valoró al Derecho Administrativo, así como su relevancia y utilidad.

En cuanto a la frecuencia de las clases y de su profesor, E1 indicó: …"*si se viera la materia con mayor regularidad, creo que se podría entender mejor"… y* añadió: …"*el profesor tiene una fama de que es filtro, bastante fuerte. Entonces no tienes el contenido constante, no estás en la interacción constante con la materia. Pienso que eso es algo que se podría mejorar".* Sin duda, el trabajo consecutivo en la asignatura es esencial, ya que permite mantener coherencia en los contenidos y temas trabajados y estudiados. La irregularidad puede conducir al olvido o a no considerar asuntos importantes. En el mismo sentido, el informante E3 aportó, su visión sobre el modelo idóneo de enseñanza:

> *[…] la profesora realmente ha dado en el punto como tiene que enseñar, porque, yo siento que, dé todo lo que ha dado, a mi realmente me ha quedado mucho, en todo, da muy bien la clase, lo hace muy bien, nos incluye tanto en la práctica y en la teoría, para que todo se complementen y podamos aprender mejor.*

Estas citas subrayan las bondades de la actividad docente y cómo acercan a los estudiantes al aprendizaje significativo. Cuando el estudiante participa en clase, realiza aportaciones, se vincula con el contexto laboral o incluso efectúa alguna lectura ocasional, experimenta una vivencia interna que le permite recordar conceptos, instituciones, casos y artículos. Esto equivale a aprender con sentido para la vida profesional. Estos hechos representan una mejor manera de aprender en comparación con la mera repetición de lo que dice el profesor, el libro, la guía o la ley. Un caso

similar, en el que el estudiante se siente a gusto con el trabajo de su docente, es manifestado por E2:

> *[…] es muy bonito que el docente te deje dar tu punto de vista, que haya un debate sano y con el profesor D4 tenemos eso: podemos aprender, inclusive dar nuestras dudas o debatir si es necesario y nunca hay una objeción acerca de eso.*

Nuevamente, los informantes destacan las bondades de formar parte activa en la clase. Emitir opiniones y debatir genera interés por aprender; lo que contribuye a desarrollar un ambiente agradable y de aceptación en el aula. Estos son aspectos positivos en general sobre las clases y profesores. La valoración de la asignatura para la vida también emerge en su vinculación con el campo laboral. Sobre esto, se presentan consideraciones realizadas por los estudiantes, especialmente en relación con los conocimientos previos, adquiridos en la universidad o a través de experiencias como ciudadanos. E5 comentó: …"*antes de abordar el procedimiento como tal, se pregunta sobre el conocimiento base que requerimos para ese tema en particular".*

Muy cerca están las consideraciones acerca del aprendizaje. En este sentido, E4 explicó: …"*he aprendido mucho, debido a que el profesor nos ha dado la materia de una forma muy bonita y se le comprende, sí, he aprendido"…*Cuando la investigadora indagó más al respecto, el estudiante profundizo:

> *[…] siempre los considera, puesto que el Derecho Administrativo al ser una rama del Derecho que desarrolla la parte procedimental del Derecho Constitucional que es una parte de estructura, pues siempre se ha de tomar en cuenta, porque han de estar de la mano.*

Un estudiante interesado en las asignaturas que conforman su carrera por lo general buscará sobresalir, participar, cooperar en las clases. Esto tiene una relación directa con el campo laboral. Por ello, se presentan algunas citas vinculadas con este aspecto. En este sentido, E1 afirmó: …"*algunas veces sí, es más que todo responsabilidad del estudiante, sí entiende la clase o no. Como buen estudiante muchas veces, pues, dejamos todo para último, y llegamos a clase un poco perdidos"…* El estudiante identificado como E3, acerca de la participación en clase expresó que: *"Es voluntaria"*. Así mismo, sobre su motivación personal, recalcó: …"*la verdad es que Derecho Administrativo me gusta muchísimo".* Compartió sobre su comportamiento en la asignatura, si: …"*se necesita la participación, yo la hago, tomo apuntes, apuntes de*

las cosas importantes que ella dice, para yo poder pasarlo, luego a una guía y de allí poder estudiar".

Las citas previas coinciden con lo que presenta Giné Freixes (2009), quien afirma: "El alumnado universitario adquiere, construye y utiliza conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual forma parte" (p. 120). Describe el saber del estudiante universitario como autorizado: "Porque el alumnado tiene suficiente autoridad para desarrollar saber […] sobre un proceso que, como el aprendizaje, le es propio" (p. 120). Formalizado, "Porque el saber del estudiante … es suficientemente inteligible" (p. 120) y visible, "Porque […] se manifiesta en forma de intervenciones explícitas" (p. 120). Giné Freixes (2009) invita a la …"reflexión del profesorado universitario sobre su práctica docente, específicamente sobre la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas que se usan en el aula y de los criterios que se emplean para seleccionar los contenidos de aprendizaje" (p. 120).

Esta situación debe ser una práctica constante, no solo para los abogados que enseñan Derecho Administrativo, sino para todos los docentes de la UCAT, con el propósito de orientar a los estudiantes hacia el aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos. Lo expuesto permite establecer que la valoración de la asignatura para la vida, en esta investigación, se vincula con su importancia práctica, la necesidad de conocerla y ejercerla conforme a la Constitución y las leyes de la República, así como el rescate de valores y principios esenciales en el ejercicio del Derecho. De esta manera, algunos estudiantes reciben en algunos casos reciben suficiente información e incentivo para reflexionar sobre estos asuntos, con la finalidad de conocer componentes y realidades que requieren, sin duda, el aprendizaje significativo.

Este incentivo, producto de la interacción comunicativa entre docente y estudiantes promueve la motivación y el interés por la asignatura. A esto se suma, la importancia que se otorga al <u>código relación teoría práctica,</u> representa la oportunidad de vincular lo aprendido con el ejercicio profesional. Esto se logra si el docente planifica y organiza actividades en espacios institucionales, como los tribunales. Tal como menciona E2: …"*uno empieza aplicar como tal el Derecho Administrativo, ya cuando sale de la sede y es más emocionante ir a tribunales, hacer esas partes prácticas y que*

uno se siente ya más parte de la carrera, más abogado"…

Esta afirmación describe una de las solicitudes de los entrevistados. Cada uno de ellos expresó su opinión acerca de la necesidad de relacionar la teoría y la práctica. Algunos solicitaron disminuir las clases teóricas y aumentar las prácticas, mientras que otros, más afortunados, narraron sus experiencias académicas, en las que ambas modalidades se complementan. Para comprender con mayor profundidad las vivencias de los estudiantes, es necesario considerar previamente algunos autores que enfatizan la imprescindible vinculación entre teoría y práctica.

Alude Zabalza Beraza (2011), que una buena metodología didáctica estará presente en la clase magistral, el trabajo grupal en el aula y el trabajo personal del estudiante fuera del salón. Si el docente así lo propone, puede aprovechar ventajas e inconvenientes de cada modalidad y resalta la utilidad de la clase magistral frente a la posibilidad de …"hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global" (p. 93). Esto se concatena con lo señalado por Marín Cano *et al.* (2019), cuando explica la práctica reflexiva del profesor y su relación con el desarrollo profesional, destaca desafíos, tareas y cuestionamientos, así como, la relación entre teoría y práctica en la formación del docente; si ellos no cuentan con desarrollo profesional difícilmente pueden practicarlo, como ocurre con los abogados que ejercen la docencia en la carrera de Derecho.

Con el presente código se busca ilustrar la importancia de la materia para los estudiantes, independientemente de su gusto o rechazo. Sin embargo, resalta la necesidad de vincular la parte teórica y práctica de la asignatura, de manera que los conceptos, principios e instituciones estudiados en la teoría tengan como contrapartida un aspecto didáctico, diferente y práctico, que permita al estudiante conocer cómo se presentan en la realidad y cómo debe actuar frente a cada una de ellas. Esto indicó E1: *…"es una materia muy elemental, que quizás no gusta a nivel general, pero que el hecho de que la materia sea tan importante, se podría buscar la forma, que el estudiante tuviera una mayor interacción con la misma".*

El informante E2 acepta la necesidad de la asignatura y desea, o espera, por parte de la UCAT, que se implementen diversos mecanismos para hacerla más atractiva, práctica y cercana. Sin embargo, siempre hay que recordar que toda

actividad práctica requiere conocimientos previos. Enseguida, E1 expresa los sentimientos que le genera la materia: …"*creo que he aprendido, pero quisiera orientarme un poco más a la práctica y no tanto la teoría"…* E1 explica detalladamente:

> *[…] quisiera, que Derecho Administrativo fuera un poco más práctico que teórico, porque de nada me sirve a mí, que me den las teorías que fundamentan el Derecho Administrativo, si no las voy a aplicar. Yo sé que es algo base, es un conocimiento base, previo que uno debe tener, pero me refiero que, quizás, al momento de la evaluación sería bueno orientar la evaluación al momento, a la práctica y no a la parte teórica.*

La investigadora no comparte la primera parte de la opinión de E1, afirma que: …"*de nada me sirve a mí, que me den las teorías que fundamentan el Derecho Administrativo*". El primer paso para desenvolverse en la práctica es conocer la teoría, la ley y los fundamentos doctrinarios y legales, ¿Cómo se puede intentar practicar un determinado aspecto de la asignatura, sin conocerlo a fondo?, ¿Cómo se pueden identificar los argumentos o comportamientos correctos? Ciertamente, la práctica es necesaria en la enseñanza, ya que facilita muchos aspectos, pero debe complementarse con la teoría y la guía de los docentes para lograr un equilibrio y facilitar la construcción del conocimiento.

A partir de lo anterior, se continuó explicando que, además de reconocer la labor formativa de sus docentes, E1 pidió mayor apoyo a la UCAT. Desde su perspectiva, la universidad no hace lo suficiente para incentivar la enseñanza del Derecho Administrativo. Esto argumentó E2: …"*para que sea más práctico, necesitamos apoyo de la universidad"…* Luego, detalló: …"*tiene muchísimas personas que trabajan en la parte estadal, del Estado, fácilmente, no solamente en el Derecho Administrativo sino en cualquier otra área, que tuvieran más prácticas"…*, ciertamente se aprende mejor en la práctica.

El entrevistado considera que se requiere apoyo que la UCAT podría brindar sin mayor problema. Afirma que, ella tiene acceso a funcionarios públicos, capacitados para poder mostrarles el aspecto práctico de su trabajo. Para él está sería una manera más favorable para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura. En este sentido, E5 continuó con su planteamiento: *…"hacerlas como un poco más práctico a la hora de la enseñanza, porque hay cosas que se aprenden más viendo o escuchando que leyéndolas".* De inmediato, amplió su argumentación con un ejemplo detallado ejemplo

de sus clases de prácticas administrativas:

> *[…] en mi caso particular si estamos viendo algo práctico, la metodología que utiliza la profesora, es buena, nos manda a hacer el expediente administrativo, etapa por etapa, y ahorita para la parte judicial, fuimos al tribunal y estamos como tal viendo un expediente, o sea, estamos yendo un poquito a lo práctico.*

Así, el informante E5 destacó dos aspectos completamente prácticos de las etapas fundamentales del estudio del Derecho Administrativo: uno en sede administrativa y otro en el ámbito jurisdiccional. Posteriormente, comparó: …"*veo otros profesores, que lo que hacen es, bueno hagan un texto de hoy para mañana, o hagan un ensayo de esto, en realidad, es muy alejado de lo que en realidad deberían ser las prácticas administrativas".* En conclusión, el informante narró dos posibles escenarios en la asignatura prácticas administrativas, que corresponde al Derecho Administrativo, tal y como se explicó al inicio de la presente investigación.

Resulta interesante la sugerencia de E4*: …"orientar la evaluación al momento, a la práctica y no a la parte teórica".* Sin embargo, siempre son necesarios los conocimientos teóricos. No obstante, si se realizan ejercicios y casos prácticos en clase, no debería haber inconveniente alguno en evaluar de manera práctica. El problema surge si los estudiantes se enfrentan por primera vez a un caso en la evaluación, eso podría generar confusión y ansiedad afectando negativamente su desempeño.

Si un docente universitario desea ser considerado como un buen profesor por sus estudiantes y colegas, según Casillas Martín (2006) no debe faltar la …"unión entre teoría y práctica, metódico y estructurado"… (p. 271). Este principio se complementa con algunas ideas de Giné Freixes (2009) sobre la mejora de la docencia universitaria, especialmente en lo relativo a los contenidos y estrategias didácticas. Ante la falta de estrategias adecuadas, se que requiere con carácter de urgencia …"la reflexión del profesorado universitario sobre su práctica docente" (Giné Freixes,2009, p. 120) y …"la revisión de los criterios que cada docente usa ordinariamente para la selección y la organización de los contenidos" (Giné Freixes,2009, p. 122) para de ese manera poder generar un "Equilibrio entre teoría y práctica" (Giné Freixes, 2009, p. 124).

Así, de acuerdo con Giné Freixes (2009), la selección de contenidos por parte del docente debe ser un: …"ejercicio profesional reflexivo y con implicación crítica y de

contenidos metodológicos o de habilidades cercanos a la práctica" (p. 124). En consecuencia, los alumnos perciben el contenido que quizás no les resulte tan interesante (teoría) y aquel que consideran más enriquecedor (práctica). Finalmente, E2 comparte su experiencia sobre la relación entre teoría y práctica durante su formación universitaria: …"*uno empieza a entender más la materia como tal, puesto que en años anteriores […] veía como eran las instituciones o el procedimiento en la institución aquí se coloca más emocionante y lo hace mucho más ameno".*

La combinación de la teoría con la experiencia práctica es descrita por E2 así: …"*ha sido más participativo, lo he disfrutado muchísimo más, las idas al tribunal, y esa cuestión. Inclusive nos dieron oportunidad de presentar ahorita pues un proyecto, un trabajo para ayudar un poco a la cuestión de las notas".* Se desprenden, entonces, una serie de sentimientos positivos hacia la asignatura, lo cual es provechoso. Para continuar, se quieren mostrar distintas ideas extraídas de los estudiantes al interrogarlos acerca de cómo le gustaría que le enseñaran el Derecho Administrativo. E5, respondió: …"*con casos prácticos, con dinámicas, que no sea algo teórico".* Reafirmó E5: *"Con lo práctico, no tanto la parte teórica, teorías, conceptos, sino hacerlo un poquito más dinámico, más a lo del día a día".*

En ese mismo sentido, se expresó E1 sobre su docente: *"No permite esa relación entre la práctica y la teoría, no existe".* Una explicación más específica la proporciona E2:

> *[…] los primeros años, pues como te digo era muchísimo más teóricos y era pues más de sentarse a escuchar y ya, pocas dudas había, y en Derecho Administrativo dos, pues menos aún, porque todo quedaban un audio grabado y pues si tenías alguna duda volvías al audio …yo anotaba hasta los minutos en las cosas importantes, así que fácilmente volver a la grabación y volverlo a escuchar las veces que quería […]*

Como pudo observarse, existen diversas opiniones en torno a la relación teoría y práctica. Es lógico, ya que varios los abogados que enseñan Derecho Administrativo y, aunque en principio todos trabajan los mismos contenidos programáticos según el año lectivo, puede que algún docente dedique más o menos tiempo a un tema, use diferentes estrategias o cualquier otra situación que marque la diferencia, aunque sea el mismo año. Un informante expresó una serie de ideas acerca de la necesidad de la relación teoría y práctica durante toda la carrera y en todas las materias, ese vínculo

entre ambos aspectos se aprecia en la formación de los futuros abogados. E3 expresó lo que desea en sus clases:

> *[…] que fueran más prácticas; por ejemplo, en el caso de Derecho procesal, yo sé, que ahorita es como la parte general, pero, hay profesores que dicen que sí, que debería haber más práctica, ¿Cómo escribir una demanda?, ¿Cómo redactar esto?, ¿Cómo redactar aquello? Yo creo que es importante, y siento que no lo vemos, por lo menos, este, ¿Cómo se lleva un caso? Más que la teoría, necesitamos práctica. Eso me gustaría.*

El contraste de las informaciones recibidas por parte de los estudiantes se hace evidente. Mientras algunos desean más relación entre la teoría y práctica, otros afirman tenerla en sus clases. Por ejemplo, E2 contó su experiencia como estudiante: …"*son muchísimos más prácticas, sí, y ya uno empieza aplicar como tal el Derecho Administrativo"…* Además, E2 relató la realización de debates, incluso sobre temas políticos en clase:

> *[…] este año no hay de que quejarse, son muy amenas, incluso nos deja discutir, lamentablemente, digo lamentablemente, porque en Venezuela no es un tema muy bonito, siempre en Derecho sale el tema político por donde quiera que te vayas, en cualquier materia, y siempre se forman debates bonitos y es muy bonito que el docente pues te deje dar tu punto de vista, que haya un debate sano y con el profesor D4 tenemos eso, podemos aprender, inclusive dar nuestras dudas o debatir, si es necesario y nunca hay una objeción acerca de eso.*

Es importante resaltar la experiencia en torno tanto a ejercicios prácticos y la relación teoría y práctica sugerida por los estudiantes, en ocasiones no es posible ir directamente a la práctica. La teoría es un fundamento necesario para comprender posteriormente las instituciones y poder realizar ejercicios dentro y fuera del aula, lo que es beneficioso para la participación del estudiante. E3 manifestó …"*el año pasado, no se podía tanto con prácticas"…* A pesar de ello:

> *[…] el profesor, si nos dijo: esto es mucha teoría, esto es para que nosotros tengamos una base de saberes: ¿Qué es un instituto autónomo?, ¿Qué es un órgano?, ¿Qué es un ente? Y poder al año siguiente, que es este, poder diferenciarlo, y poder tener esa base, como; por ejemplo, con los recursos jerárquicos, nosotros necesitamos tener esa información, y saber diferenciarlos. Ahorita, la profesora nos está enseñando, generalmente, con ejercicios, los recursos[…]*

Se aprecia la madurez del informante al comprender y valorar el trabajo de sus

docentes. Se requiere una secuencia, unas bases teóricas, un marco normativo, ejemplos y prácticas. Quizás sea posible iniciar de manera inversa, pero probablemente, el resultado será diferente. El entrevistado E3 explica cómo se evidencia la relación en su clase de Derecho Administrativo y todo lo que hace su docente para alcanzar una buena enseñanza:

> *[…] explicó la teoría por audios, en clase hicimos bastantes ejercicios, en caso de tener dudas, nos las explicó. A mí, me pareció súper bien, porque, generalmente, uno tiene dudas, eso es normal, y cuando se tenía; por ejemplo, un compañero tenía dudas, ella lo mandaba hacer un dictado, para ver ¿qué recurso era? y se lo ponía a hacer a él, y a los demás también, y le decía: bueno, explícame, ¿Qué crees que es?, ¿Por qué? y ahí te digo si vas bien, sí, sí lo podemos mejorar, y eso era lo que hacía ella, eso me parece súper bien. Generalmente, me gusta que incluyan eso en la clase.*

Este cotejo entre teoría y práctica según la informante se repite en múltiples ocasiones. El propósito es comprender el ejercicio profesional, mediante ejercicios y casos. E3 añadió: *…"ella hace ejercicios y nosotros los vamos respondiendo, en nuestra propia hoja, ella va dictando y nosotros vamos respondiendo, según la teoría que ella nos dio".* Coincide con lo señalado por E5, quien manifiesta que sus docentes utilizan casos prácticos en clase, con el fin de captar atención, lograr la participación del estudiante y relacionar la teoría con la práctica. Su experiencia fue la siguiente:

> *En segundo año, recuerdo que para hablar de los órganos y de los entes, se empezó precisamente, con el caso de una empresa, que tenía su aviso e iba pasando una persona y le cayó el aviso, y la pregunta era: ¿quién responde? Y, en base a ese caso se abordó la personalidad jurídica que tienen, son los entes y no los órganos y fue como que se me quedó, muy grabada esa clase, y me sirvió mucho para tercero y bueno, ahorita actualmente, todavía siento que recuerdo y fue una clase muy activa, todo el mundo participó […]*

Ese relato permite reflexionar acerca de la importancia de los conocimientos previos y el uso de estudios de caso u otras estrategias que favorecen el debate. Se evidencia que los informantes valoran lo que ya había sido explicado y que ahora se concreta en un caso práctico por uno de sus docentes. Esto se convirtió en un aprendizaje significativo, tanto que lo utilizó en el siguiente periodo académico. Ese ejemplo le permitió diferenciar conceptos que, en ocasiones, resultan difíciles de distinguir para algunos estudiantes, sobre todo cuando no hay ejemplos concretos que permitan establecer si se está en presencia de un órgano o de un ente, como ocurrió

en el precitado caso.

En una conversación más profunda, la investigadora pregunto a E3: *MH …"el requerimiento pareciera ser común, no tanta teoría, necesitamos más práctica, pero, para esa práctica tiene que haber una base previa".* Así la respuesta fue: *"Exactamente; por ejemplo, con la profesora YC, nosotros estamos viendo primero la teoría, en Derecho agrario, pero ella quiere hacer un libelo de una demanda, y a mí, me pareció maravilloso"…* Asimismo, E3 ratificó su interés: *"Más que la teoría, necesitamos práctica".* Expresó su expectativa tras una conversación con otro docente acerca de las materias de los años futuros: E3*. "Las prácticas que a él le gustaba implementar, no solamente, cuarto año, sino desde tercero, más atrás, para que ya nosotros vayamos familiarizándonos".*

A lo que el estudiante agregó: *"Por ejemplo, en penal, a mí me parece eso súper importante".* Para proseguir, E3 detalló, la experiencia en Derecho Administrativo en cuanto a la relación teoría y práctica, esto dijo al respecto E3:

> *[…] en las primeras clases, ella daba decretos y teníamos que colocar las partes del decreto, ¿cuál era el supuesto de hecho?, ¿cuál era el supuesto de Derecho? Y eso también fue para el examen, estuvimos dos o tres clases haciéndolo, ella quería que nosotros estuviéramos seguros, de que sabíamos las partes del decreto, los lapsos, todo y realmente, me pareció eso muy bueno, porque no es solamente la teoría: bueno este, este es el supuesto de hecho, supuesto de hecho es tal cosa, el supuesto derechos, el supuesto de derecho es tal cosa, algo así, lo podemos ubicar dentro de un decreto, y eso es lo importante.*

En conjunto, los aportes de los informantes brindan una visión amplia que permite a la investigadora y al lector cotejar las actividades efectuadas por docentes de la UCAT, entre ellos, algunos de Derecho Administrativo. Sus testimonios fueron considerados para evidenciar la solicitud de mayor practicidad en las clases y, en general, en el estudio de la carrera, petición planteada para las asignaturas que conforman el pensum de Derecho en la UCAT.

A partir de esos comentarios, se destaca la importancia de la planificación, el uso de estrategias didácticas, la adecuada relación teoría y práctica e, incluso, la necesidad de una interacción respetuosa entre los sujetos del hecho educativo. Algunos de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT deben fortalecer su práctica docente, mientras que otros deben ser incentivados a seguir

formándose y mejorar como docentes, a pesar de no haber sido preparados específicamente para la enseñanza. Se observa la importancia de implementar el aprendizaje significativo, fomentar la motivación de los estudiantes, emplear estrategias intencionadas tanto de enseñanza como de aprendizaje y, por supuesto, enseñar según lo señalado por Castillo Claure *et al.* (2006) …"conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de todo un nutrido arsenal de instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos" (p. 100).

De las entrevistas surgió el código interacción comunicativa, allí se muestran expresiones sobre la percepción de algunos estudiantes respecto al Derecho Administrativo, esto indicó E4: …"*no hay tanta motivación por parte de muchos grupos a la hora de estudiar".* Hecho similar ocurrió con E5 al preguntarle sobre su participación en clase, respondió: …"*muy poca".* Este comentario llamó la atención, ya que anteriormente el informante había resaltado las bondades de su docente. Sin embargo, al referirse a la participación de los estudiantes, manifestó que era escasa. Durante la entrevista, se solicitó a los estudiantes indicar el uso de casos concretos que les permitan expresar opiniones o vivencias sobre el tema en clase. E6 contestó: "*A veces lo hace, no todo el tiempo, pero si lo hace, a veces coloca los ejemplos" …*

Otras evidencias similares sobre este tema fueron planteadas por E5 en el siguiente diálogo: …"*como una discusión, donde se plantee un caso y se pida que den cuales serían las soluciones pertinentes para ese caso o situación en particular, sean erróneas o no, pero que se corrijan en clase, en ese momento".* La investigadora pregunto: *MH. ¿Eso sucede?, E5 respondió: "La verdad sí.".* Siguió el intercambio de preguntas: "*MH. ¿En la actualidad, en este Derecho Administrativo? E5. Sí. MH. ¿En los otros? E5. En segundo también, en tercero no".* En ese mismo sentido, E4 indicó que su docente siempre les pregunta: *"¿Qué entendieron? O ¿les quedó alguna duda? O ¿Cómo pueden explicar esto que les acabo de decir? O ¿me tienen algún ejemplo?".*

Hasta este momento, se ha podido observar la interacción comunicativa en los testimonios de los entrevistados, aunque uno de ellos no hizo ningún comentario al respecto y otro informante contó su experiencia contraria a los otros. Así, ante la misma interrogante, E1 respondió: "*Por ahora no, y, eso es algo que particularmente, a mí me gustaría que pasara*". Un relato similar fue sobre el material que suministran algunos

docentes. Así se pronunció E3: …"*traté de leer del material que habían enviado, pero pues era mejorable, realmente".* La continuidad de las clases es fundamental para mejorar el entendimiento, tal y como dijo E1: …"*pienso que eso sería una mejor formación, si se viera la materia con mayor regularidad, creo que se podría entender mejor"*… La enseñanza y el aprendizaje requieren coherencia, continuidad, significados, generar interés y evidentemente la comunicación.

Las fallas en la comunicación o su ausencia total pueden generar consecuencias, tales como rechazo hacia la asignatura. Un docente que explica, enseña, se relaciona, atiende, comunica, es receptivo, tiene dominio de la disciplina que enseña conjugado con el conocimiento didáctico, en cuanto a la enseñanza tendrá asegurado gran parte del logro. Por el contrario, los casos que difieren del descrito probablemente generarán una respuesta opuesta; es decir, negativa. Un ejemplo de esto lo proporcionó E3:

> *[…] el año pasado a mí me fue mal en constitucional, no siento que haya aprendido nada, […] este año, la profesora dio, los controles, ella dijo: eso lo debieron ver en Derecho Constitucional. Yo de verdad, no recuerdo nada de eso, tenía como ciertas partes, que había leído […]*

Si no hay una buena comunicación, los estudiantes no pueden manifestar sus dudas e inquietudes, por lo que las fallas se remarcan, esto se convierte en problemas tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Los estudiantes que no se sienten motivados, no participan en la clase, E5 dijo de la participación de sus compañeros: … *"muy poca",* al preguntar sobre la suya contesto: "*En particular me gusta mucho la materia, entonces sí participo mucho en clase, las preguntas que tengo las planteo en el momento, y posteriormente, desarrollo la clase, en alguna oportunidad leo antes, pero no es lo común".* Entonces, algunos estudiantes participan y se sienten motivados, mientras que otros no.

Después de esta digresión, queda en evidencia que las estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden favorecer o dificultar el aprendizaje significativo. Así pues, la didáctica es fundamental para promover el aprendizaje. Por supuesto, todo ello debe adecuarse al contexto específico; es decir, trabajar con ejemplos apropiados para la asignatura y acordes con la realidad nacional. Se requiere empatía por parte del docente, así como compromiso y dedicación por parte de los estudiantes. Tal como se

ha señalado, es viable el empleo de varias estrategias, por lo que una de las funciones del docente es diseñar y poner en práctica estrategias que promuevan aprendizajes para la futura vida profesional.

La última dimensión muestra las reflexiones de los estudiantes sobre las evaluaciones de Derecho Administrativo, está conformada por los códigos formativa, sumativa y punitiva. La evaluación es asociada, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), con: …"mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular" (P. 353). Agregan que incorpora: …"actividades de estimulación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo involucra otros factores que van más allá y que en cierto modo la definen" (p. 353).

Además, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) exponen como requisitos de la evaluación aspectos tales como: la especificación del objeto de la evaluación, sus criterios, la información sistematizada, emisión de juicios y toma de decisiones. Estos elementos deberían estar presentes en las evaluaciones. Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza del docente y su vínculo con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996).

La función pedagógica se relaciona directamente con la comprensión, regulación y mejora de la dinámica de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la evaluación permite obtener información sobre el desempeño de las estrategias de enseñanza y cómo ocurren los aprendizajes, a fin de adecuar ambos procesos. Esto es lo que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) llaman enseñanza verdaderamente adaptativa. Por su parte, la función social trasciende a la enseñanza; por ejemplo: …"la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros" (p. 7). Dicha función social debería mantenerse frente a la idea que evaluar solo ocurre al finalizar el proceso instruccional con el propósito de certificar el aprendizaje.

Lo indicado hasta aquí, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), es especialmente relevante para la perspectiva constructivista, ya que la evaluación brinda herramientas para identificar y superar dilemas, permitiendo que los estudiantes construyan significados duraderos. No debe limitarse a la simple cuantificación del

rendimiento en cifras numéricas, esto condicionaría la validación del aprendizaje.

Es interesante conocer la percepción de los estudiantes de Derecho Administrativo, acerca de las evaluaciones de sus profesores y cómo deberían ser según la teoría. Para definir el código formativa, se considera a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), quienes señalan que la evaluación formadora busca: …"ayudar a que el alumno aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprenden a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje" (p. 410). Por su parte, Cruz (2008) expone las ventajas de la evaluación formativa. Afirma que requiere una planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje, el seguimiento del progreso de los alumnos y la aceptación de la evaluación como elemento esencial, además de considerarla una habilidad indispensable para los profesores.

Para recapitular, la evaluación formativa, según Malbergier y Campero (2009), posibilita la adaptación de estrategias y recursos a las necesidades de los alumnos. Esto permite observar sus logros y dificultades, con el fin de aplicar los correctivos pertinentes. Por tales motivos, se diseña un contexto vinculado con la evaluación sumativa, ya que la evaluación sumativa, ya que la evaluación formativa siempre está presente y se manifiesta en diversas modalidades. Antes bien, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) añaden que, debido a su coexistencia con otros tipos de evaluación, la formativa debe considerarse como: …"una parte reguladora y consustancial del proceso" (p. 406) por tanto, sus fines son pedagógicos. Afirman que se necesita: …"comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ*" (p. 406).

Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), son fundamentales: …"las representaciones logradas por los alumnos" (p. 406), …"su naturaleza y características […] el sentido de la significatividad de los aprendizajes"… (p. 406). Si esto es así, …"está orientada a que el docente, como agente evaluador, logre regular el proceso de enseñanza- aprendizaje"… (p. 410), mientras que: …"la evaluación formadora estaría dirigida a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje" (p. 410). Lo anterior sirve de preámbulo para la comprensión aportada

por los alumnos.

En primer lugar, E4 expresa la necesidad de mayores actividades evaluativas. Así lo señala: …"*me gustaría en un ámbito un poquito más dinámico, no solo un examen parcial, o un trabajo, sino que tengamos actividades grupales, individuales, etcétera, ese tipo de cosas es muy bueno."* Añadió: …"*más evaluativas, mapas conceptuales, todo eso" …* Dicha petición se repite en el caso de E6: *…"me gustaría que ella enviara algún tipo de trabajo, o una exposición, aplicara algún tipo de conocimiento, o que uno adquiera"…* Es importante notar que ninguno de los dos alumnos utiliza la frase evaluación formativa, a pesar de ello, de sus expresiones se deduce que se refieren a ella.

En otras palabras, los entrevistados abogan por la valoración del proceso, es decir una evaluación formativa cuyo énfasis está en regulación del aprendizaje, en la indagación sobre los progresos de los estudiantes para su reajuste y para la toma de decisiones que favorezcan los aprendizajes. Las líneas anteriores muestran el deseo de los estudiantes de que la evaluación del Derecho Administrativo esté presente de manera continua, que se empleen diferentes modalidades y estrategias. Asimismo, el último entrevistado hace una sutil referencia al aprendizaje significativo al indicar la necesidad de aplicar el conocimiento adquirido por el alumno, lo cual puede vincularse más con la activación de los conocimientos previos y sus resultados, en lugar de la simple repetición de conceptos y normas.

Una vez más, es preciso indicar que el testimonio citado refleja los anhelos de algunos estudiantes, representantes de sus respectivos años y secciones, los cuales serán comparados enseguida con otro caso, como el de E3, quien describe lo realizado por su docente: …"*la profesora nos está enseñando, generalmente, con ejercicios, los recursos jerárquicos van a ir con un ejercicio en el examen. Explicó la teoría, hicimos bastantes ejercicios y en caso de tener dudas, nos las explicó".* La cita anterior evidencia las actividades que la docente implementa en la clase: realiza ejercicios, que serán evaluados en el examen, lo que permite que los estudiantes comprendan la metodología de trabajo y sepan cómo enfrentar la prueba. De este modo, al momento a situaciones desconocidas para ellos, o por lo menos, para los que asisten y participan en la clase.

La información precedente se configura como una evaluación formativa, el profesor explica y guía el ejercicio en clase. En otras palabras, muestra la forma correcta de ejecutarlo, aclara dudas, brinda consejos e indica que en la evaluación sumativa se considerarán casos similares a los trabajados en clase. Así, los alumnos pueden practicar y estar preparados para la siguiente evaluación. A partir de lo anterior, se infiere que la evaluación formativa tiene cierta presencia en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. En efecto, algunos profesores la aplican, mientras que otros no la consideran en lo absoluto, ya sea por desconocimiento o por exceso de trabajo.

Son estas situaciones interesantes que llaman la atención de quien escribe, un abogado dedicado a la docencia durante tantos años, lo que presumiblemente le confiere la experiencia para desempeñar dicha labor. ¿Qué motivo tiene para limitarse a una formación sumativa? Otro escenario es el de un abogado con formación inicial en la docencia, quien, ciertamente, domina la teoría y práctica de la evaluación sumativa, ¿Por qué la usa o no lo hace? La teoría ha mostrado las ventajas e importancia de la evaluación formativa. Sin embargo, esta debe enfrentarse a la arraigada premisa según la cual lo más relevante es la calificación, lo que constituye un argumento totalmente erróneo. Lo verdaderamente importante es el conocimiento nuevo, las conexiones que los alumnos pueden establecer y los correctivos que el docente implemente en su propia práctica, así como en las estrategias y herramientas utilizadas en la enseñanza.

Véase ahora lo relacionado con el código sumativa, también conocido como evaluación final. Sobre ella Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) declaran que se valora como la manera de evaluar …“por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación […] inmediatamente se le asocia con ella” (p. 412). Cualquier persona que ha estudiado, piensa en ella al escuchar la palabra evaluación, esta está presente al culminar el periodo académico. Su función es …“verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 413). Su importancia radica en que: …“provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 413). Lo que exhibe el producto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el uso de instrumentos de

evaluación.

El nexo entre la evaluación sumativa y aprendizaje se comprobará, según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) cuando sea posible determinar: … “si los alumnos serán o no capaces de aprender otros nuevos contenidos”…(p. 413). En caso de que se evidencia la imposibilidad de lograrlo, deberán ejecutarse acciones para solventar las fallas encontradas incluida la revisión de: …“eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas propuestas en el proceso o ciclo terminado” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 413). Enseguida, se presenta los instrumentos utilizados, tales como: “Los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos- tales como ensayos, monografías, etcétera” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 414). A pesar de ello, se recomienda que el instrumento evaluativo enfatice el aprendizaje significativo, es decir, aquel que perdura en el tiempo.

La evaluación sumativa, según Herrera Capita (2009) permite determinar: …“el valor del resultado del proceso de aprendizaje del estudiante a partir de la comprobación de los conocimientos y habilidades que ha adquirido”…” (p. 16); es decir, estima los resultados obtenidos y otorga calificaciones. De los principios que sustentan la evaluación final, García (2010) indica que son la asimilación de los contenidos y valoración del aprendizaje mediante conceptos y su aplicación en la resolución de diversas situaciones, las cuales ponen a prueba los conocimientos adquiridos en cada periodo. También se destaca el uso de estrategias cognitivas y métodos de observación, fundamentados en reglas y objetivos previamente establecidos para cada etapa, área y materia.

Para Ley Leyva y Espinoza Freire (2021), el propósito de la evaluación sumativa es:

> […] determinar el nivel de conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para el cumplimiento de una actividad determinada; permite certificar el conocimiento alcanzado por el estudiante en una asignatura, área, grado y/o nivel, mientras que la evaluación formativa busca valorar el proceso de enseñanza aprendizaje, para lo cual necesita la obtención continua. (p. 366)

Una vez considerados los precitados aspectos de la evaluación sumativa, se presentan las ideas de los alumnos acerca de este tema. El entrevistado E2 expresa su

descontento con el modelo de evaluación aplicado en la UCAT y señala:

> *[…] el aprendizaje práctico queda más marcado en la mente de los estudiantes, a veces lo teórico es más fugaz y más, si no se estudia con responsabilidad, de no estudiar por estudiar, sino estudiar para la carrera como tal, por el tema del tipo de evaluación, no acumulativa de la universidad, lamentablemente, los estudiantes van a tener que introducir en sus mentes un gran temario y por ende muchas de esas cosas se van, son fugaces, […] por el tema evaluativo, la Católica para mí no va en evolución constante y en los temas evaluativos nos quedamos en la prehistoria […]*

El informante reconoce la responsabilidad que tienen los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, deberían estudiar a diario, prepararse, investigar, asistir a las clases, participar activamente en ellas y en las actividades complementarias de cada materia. Todo ello contribuye al aprendizaje significativo, que es precisamente lo que se busca con la evaluación formativa. Sin embargo, el entrevistado enfatiza en que solo se evalúan los resultados, basándose en una gran cantidad de información que el estudiante debe memorizar para el examen. Por ello, considera que la universidad debería replantear los tipos de evaluación que aplica.

Es muy posible que tenga razón al señalar que el proceso de la evaluación debería ser constante, seguramente existen mejores alternativas, frecuencias y tipos de evaluación, entre otros aspectos, que pueden generar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la forma que enfrentan las evaluaciones. Ahora es oportuno presentar otra cita que evidencia una experiencia evaluativa distinta, relacionada con el momento específico de sus estudios de Derecho Administrativo. En este caso, el estudiante se muestra satisfecho con el modelo de evaluación, consistente en un trabajo acumulativo que incluye tutorías, correcciones previas, defensa y atención personalizada. Al respecto se pronunció E2:

> *[…] a cada grupo se asignaron sus temas, no es solamente trabajar, mandar un trabajo para nosotros desarrollarlo, ir a presentarlo y ya, sino que, el trabajo tiene sus tutorías, se nos asignaron nuestros puntos, nosotros nos montamos en el capítulo uno y cualquier duda él siempre está muy ameno en responder, ya sea en el momento de la clase o inclusive por otras herramientas como WhatsApp o correo electrónico y nos asignó una fecha para ir a hacernos una tutoría, una revisión y nosotros vamos, nos hace las correcciones, nos guían, si, para poder desarrollar más ese trabajo, para el momento de la defensa poder hacerlo de mejor manera.*

Se demuestra cómo algunos docentes aplican la evaluación formativa, lo que

permite observar el compromiso tanto del docente como de los estudiantes. El primero proporciona las herramientas y guía el proceso de formación, busca fomentar y estimular la participación de los alumnos a través de la revisión, seguimiento y defensa de la actividad evaluativa descrita. El segundo, por su parte, aprovecha la oportunidad de aprender y de obtener una buena calificación. Frente a estas ideas, es necesario señalar la finalidad expresada por el docente al ser entrevistado. Él declaró que se trata de una actividad que estará presente en la nota final, pero que también evidencia los avances del estudiante. Este, guiado por el docente formador, investiga, aprende de sus errores y se prepara de manera más profunda en relación con un tema concreto de la materia. Por esta razón, se considera es una evaluación formativa y sumativa, ambas buscan efectos distintos, pero no por ello opuestos.

Para explicar más de la evaluación sumativa, la cual conlleva a la obtención de un puntaje determinado, un informante expresó sus ideas frente a las preguntas que conforman la evaluación parcial que les realiza su docente, la cual caracteriza como un examen, E4 dijo:

> *El examen parcial, yo lo veo sencillo, a decir verdad, no es un examen parcial donde yo pueda decir, que eran preguntas que no me dieron, que eran preguntas de que yo tenía que analizar al punto de que esto no tiene que ver con lo otro, realmente, era un examen simple que si nosotros como estudiantes tenemos la disposición de estudiar y de aprender vamos a conocer las respuestas.*

El párrafo anterior concluye con una gran verdad: en efecto, si el estudiante tiene la disposición de estudiar, aprenderá. No hay excusas ni límites para ello. Este es otro efecto que se logra con la evaluación formativa, junto con el uso adecuado de herramientas y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Si el estudiante reflexiona sobre sus avances y limitaciones, acepta sus errores y recibe orientación del docente, puede mejorar sus resultados. Desde allí, los actores del hecho educativo podrán aplicar los correctivos necesarios. En este sentido, la investigadora señala que ese testimonio se ha repetido durante su práctica profesional educativa.

En relación con la evaluación, uno de los informantes hablo del examen diferido; es decir, la posibilidad de no presentar una evaluación en su fecha programada y realizarla en otro momento, sin necesidad de explicación o solicitud previa. Suele decirse que estos exámenes son más complejos que los ordinarios. Al respecto E3

contó su experiencia: *…"diferí, porque estaba pasando por un momento difícil y cuando me hizo el examen, recuerdo que me preguntó: ¿por qué había diferido? Y yo le expliqué, me dijo que me sabía todo muy bien"…*

Los exámenes diferidos, en la UCAT se presentan una vez transcurridos ambos parciales y antes del final. Para poder rendir esta prueba, el alumno debe cumplir con el promedio mínimo necesario para presentar el final. Este, a su vez, puede diferirse, o, si el estudiante no logra presentarlo deberá recurrir a la reparación correspondiente. Este es uno de los casos más claros de la presencia de la evaluación sumativa, requiere una cifra numérica que, conforme con las normas, determine si el estudiante puede avanzar en sus estudios, si debe reparar o no y cómo proceder en cada caso concreto. Una de las funciones esenciales de la evaluación sumativa es la promoción al año inmediato superior. Por tanto, lo que cobra relevancia es la cifra obtenida de acuerdo con el reglamento de evaluación de la universidad.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) señalan que, a pesar de la función social de la evaluación sumativa, esta no constituye, de manera inequívoca, un síntoma de acreditación. La evaluación debe sustentarse en observaciones, registros e interpretaciones de preguntas y respuestas, así como en las aptitudes de los alumnos ante determinadas situaciones que demuestren el aprendizaje. Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004), la evaluación sumativa se aplica al finalizar el periodo académico y se encarga de los resultados obtenidos, los cuales deben cotejarse con la evaluación diagnóstica para permitir el control y la acreditación del aprendizaje.

En esta investigación no se evidenció rastro de la evaluación diagnóstica o exploratoria. Los datos aportados por los docentes y los estudiantes no hicieron referencia a su aplicación. Ambos señalaron carencias en la preparación de los estudiantes, sin embargo, no indicaron los métodos mediante los cuales se obtuvo esta información. Los estudiantes manifestaron preferir una evaluación que les ayude a aprender, que respete su proceso y que haga más productivo su aprendizaje. Por ello, solicitaron la realización de más actividades grupales o individuales dentro de una evaluación continua, en lugar de limitarse a un examen parcial. También expresaron su deseo de contar con más actividades prácticas, lo que fue mencionado reiteradamente durante las entrevistas en el contexto de la enseñanza del Derecho Administrativo en la

carrera de Derecho.

Una vez más, queda en evidencia la necesidad de la evaluación formativa y la demanda de los estudiantes por valoraciones más frecuentes sobre su desempeño en el aula, su vinculación con la materia y los aprendizajes alcanzados. Sin embargo, para que estos procesos generen el efecto positivo esperado, es fundamental, no solo la preparación y el compromiso del docente, sino también el del alumno, que exista una verdadera fusión, una retroalimentación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para alcanzar a superar las fallas y carencias descritas por los informantes.

El último código se refiere a las evaluaciones punitivas; ellas son consideradas más como un castigo que como una oportunidad de valorar el esfuerzo del estudiante. En esta óptica, Casasola Rivera (2020), frente al papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, afirma la necesidad de caracterizar la evaluación como: …"formativa, motivadora y orientadora" (p. 41) y no sancionadora. Por ello, los modelos didácticos buscan: …"optimizar las competencias en los estudiantes y […] facilitar la labor docente" (Casasola Rivera, 2020, p. 41). Así, la planificación didáctica debe dirigirse a la: …"innovación de la docencia y el mejoramiento de las habilidades de aprendizajes de los estudiantes" (Casasola Rivera, 2020, p. 41). El autor recomienda que: "La docencia universitaria no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica" (Casasola Rivera, 2020, p. 49).

Entonces, la didáctica tiene que estar presente en todos los momentos de la enseñanza y del aprendizaje, incluyendo la evaluación. Es imprescindible su presencia, garantizará que lo aplicado se relaciones con lo enseñado y que lo aprendido se acerque a los objetivos de la clase o de la materia. Por ello, lo peor que puede hacer un docente, tenga o no preparación, es orientar la evaluación a convertirse en un castigo; esa no es su función. Así, se retoma a E2, quien consideró: …"*el tipo de evaluación debe ser más acumulativa, más continúa, evaluación continua, no esa evaluación parcial arcaica de dos parciales y vas a final o no vas a final como un castigo o regaño"*. Para el informante, no queda duda alguna, de que el sistema evaluativo de la UCAT, está previsto como una herramienta sancionadora.

Es importante volver a la teoría para poder exhibir las variedades de la evaluación desde la perspectiva De la Orden Hoz, y Pimienta Prieto (2016), especialmente de la evaluación sumativa, conocida como evaluación sumativa total, caracterizada como la: “Certificación de los aprendizajes logrados por los estudiantes y procedencia de su instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. Centrada en el producto final. Evaluación terminal. Uso de instrumentos de máxima objetividad” (p. 43). Esto significa que esa valoración cuantitativa, proviene del producto alcanzado mediante evaluaciones objetivas que permiten determinar la capacidad de los estudiantes para avanzar al siguiente nivel educativo, muy parecida a la aplicada en la UCAT.

La evaluación sumativa parcial, por su parte, es caracterizada por De la Orden Hoz y Pimienta Prieto (2016) con la: “Integración de logros parciales y procedencia de su promoción de nivel. Evaluación en períodos establecidos y terminal. Uso de instrumentos objetivos, exámenes escritos y orales, para la prueba final y las parciales, y análisis de productos” (p. 43). Esto permite comprender que se consideran los resultados de diversas actividades realizadas en tiempos diferentes. Por otra parte, la evaluación formativa se conforma por la: “Certificación de aprendizajes y perfeccionamiento de procesos. Evaluación continua. Uso de instrumentos diversos: observación directa, análisis de productos, rúbricas, escalas, listas de cotejo, pautas evaluativas y preguntas orales, portafolios” (De la Orden Hoz y Pimienta Prieto, 2016, p. 43). Este tipo se observa en algunos docentes, empero no en la mayoría.

Es evidente la diferencia entre la evaluación como castigo o sanción; es decir, la evaluación punitiva, y las anteriores: la sumativa y la formativa. Estas son permanentes y buscan mejorar y superar los obstáculos. Por ello, no puede esperarse hasta el final del periodo académico; un buen docente debe realizar este tipo de evaluación. Adicionalmente, se evidencia en la enumeración hecha por De la Orden Hoz, y Pimienta Prieto (2016) el uso de técnicas, herramientas y modelos didácticos para alcanzar el fin educativo. Se destaca que la evaluación formativa debe ser la deseada, porque busca, entre otros aspectos, mejorar el aprendizaje, integrar los procesos, permitir que los estudiantes evalúen sus progresos y participen en coevaluación y autoevaluación.

A manera de sinopsis, la información suministrada por los estudiantes permite afirmar la presencia predominante de la evaluación sumativa. la inexistencia de la diagnóstica, la presencia eventual y el requerimiento por parte de los estudiantes de la evaluación formativa, con el reconocimiento expreso de fallas en el proceso evaluativo por parte de los estudiantes. Todos estos resultados deben ser considerados por docentes y autoridades en caso de que exista un real deseo de mejorar las condiciones expuestas por los estudiantes.

Ahora bien, es necesario recapitular acerca de los diferentes aspectos desarrollados en esta subcategoría, en la cual se analizó la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la perspectiva de sus estudiantes; es decir, la visión de los alumnos sobre el tema de la presente investigación. Mientras que las tres primeras categorías se refirieron a las opiniones, experiencias y creencias de los docentes, esta última correspondió a los alumnos, quienes expresaron sus percepciones sobre la manera en que los abogados que les dan clase utilizan las estrategias de enseñanza, distribuidas en los diferentes momentos de la clase, aunque no siempre sean utilizadas de manera expresa, casi siempre están presentes en la práctica.

En un segundo momento, los estudiantes hablaron sobre el aprendizaje significativo de la asignatura; es decir, el valor que le dan a la misma para la vida profesional, que pronto iniciaran en algunos casos y que, en otros falta un poco aún para ello. Expresan su deseo casi unánime de recibir en las clases una auténtica relación entre teoría y práctica, entendiendo como la participación en diversas actividades tanto en el aula como en organismos públicos, que les permitan conocer la realidad de la práctica profesional como testigos directos. Prefieren eso antes que permanecer en el aula recibiendo información de manera pasiva. No obstante, los conocimientos teóricos son la base fundamental para una práctica profesional. Finalmente, abordaron la importancia de la interacción comunicativa en el hecho educativo.

La presente subcategoría culmina con una serie de reflexiones vinculadas con el aspecto evaluativo de la carrera, realizadas por los estudiantes, quienes narraron diversas vivencias, clasificadas según la teoría educativa en evaluaciones formativas,

sumativas y punitivas. Sobre ellas se reflexionó en la primera parte del cierre de la subcategoría.

Subcategoría experiencias de la educación multimodal y el Derecho Administrativo

La segunda subcategoría que se produjo está compuesta por las dimensiones: accesibilidad y modalidad multimodal. En esta oportunidad, se harán algunas breves referencias a las vivencias de los estudiantes durante la época de la pandemia por SARS-CoV-2. Las entrevistas se realizaron en un periodo en el que se iniciaba el retorno al aula física y, aunque el tema de la virtualidad no formaba parte de los objetivos, algunos informantes abordaron aspectos relacionados con este, por lo que fueron incorporados.

La primera dimensión es la accesibilidad, que se refiere al acceso y uso de un determinado espacio de manera sencilla, ininterrumpida y autónoma; es decir, que el usuario de un servicio específico no enfrente limitaciones al momento de utilizarlo. En este caso concreto, se habla de la accesibilidad a los entornos virtuales; es decir, cómo los informantes vivieron esa experiencia. Por accesibilidad puede entenderse según Peralta Morales (2007), …"el conjunto de características que debe disponer un entorno, producto o servicio para ser utilizable en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad" (p. 52).

Así, el ámbito de la accesibilidad va más allá de la presencialidad e incluye: escuelas, salones, aulas virtuales y redes sociales. También abarca los recursos educativos utilizados por los profesores, independientemente de su formato físico o digital, siempre que estén relacionados con la educación. Por ello, la accesibilidad académica se enfoca en los diseños de los entornos y recursos educativos digitales para garantizar su uso efectivo por parte de los actores del hecho educativo, aun cuando existan dificultades de comunicación y comprensión. Según Kap (2012), el concepto de la accesibilidad invita a reflexionar sobre los aspectos pragmáticos, especialmente en el impacto que puede generar en quienes …"transitan, que desean acceder o atravesar las barreras que les imponen algunos ámbitos universitarios" (p. 2).

Ahora bien, la accesibilidad en la universidad …"plantea el desafío de pensarla

desde diferentes espacios entretejidos, complementarios, que permiten interrogarse sobre la vida cotidiana, tanto al interior de las aulas como fuera de ellas; como un lugar complejo, heterogéneo y enriquecido por las diferencias" (p. 3). Lo anterior invita a considerar las prácticas docentes y la accesibilidad como un trabajo colaborativo que involucra diversas disciplinas para optimizar el aprendizaje. La accesibilidad académica es considerada por Viano *et al.* (2021) …"como una de las posibles barreras el contar con materiales de estudio en formatos poco accesibles"… (p. 221); lo que hace imprescindible reflexionar sobre el papel de las TIC en la educación actual. En este sentido, la accesibilidad académica busca eliminar las limitaciones a la participación plena y efectiva de los actores del hecho educativo en el ámbito universitario.

Estas ideas encuentran sustento en López (2018), quien resalta la existencia de …"soluciones tecnológicas para eliminar o mitigar el impacto de las barreras a la accesibilidad y lograrlo con un relativo bajo costo" (p. 12), tales como el uso de principios de diseño universal, modificaciones específicas para determinados estudiantes con necesidades adicionales y, por último, las políticas de accesibilidad de cada institución. Todo ello contribuye a mejorar la accesibilidad académica, tanto de los entornos virtuales como en el ámbito general.

Ahora corresponde abordar el tema de la multimodalidad. ¿A qué se refiere?, ¿En qué consiste? Según Baumann (2022), es: …"una técnica educativa que reúne múltiples estilos para hacer que la información llegue al estudiante"… (p. 12) a través de … "los canales: visual, auditivo o táctil, buscando diferentes sentidos para que interactúen entre sí y lograr una experiencia de aprendizaje dinámica y diversa"… (p. 12) Su propósito es …"es atender los diferentes estilos de aprendizaje […] Un estudiante podría necesitar tantas imágenes como sea posible, mientras que otro cambiaría una imagen por una explicación verbal en un abrir y cerrar de ojos" (p. 15). Esta técnica puede aplicarse tanto en la educación presencial como a distancia.

Desde otra perspectiva, Kress (2010) define la multimodalidad como una …"estrategia que involucra diversos recursos semióticos o medios de comunicación (escritos, de gestos, audiovisuales, pictográficos, musicales, literarios, etc.) para la generación de significado" (p. 19). El autor describe varios modos para construir significados, lo que permite afirmar que: …"recae en el docente la responsabilidad de

preparar contenido adaptado a las condiciones y contexto de los/ as estudiantes en diversas modalidades" (Kress, 2010, p. 20). Esta posición es respaldada por Montoya Martínez (2024), quien enfatiza que la importancia de la multimodalidad radica en permitir que:

> […] los estudiantes tracen sus propias trayectorias escolares, de acuerdo a sus estilos de aprendizaje propios, materializándose a través de diversas modalidades educativas (presencial, virtual, flexible, etc.) y articulando dinámicamente diversas plataformas tecnológicas (internet, televisión, radio, etc.) en el marco de un enfoque de la educación como un derecho humano. (p. 18**)**

La virtualidad abordada en esta investigación no respondió a ninguna política educativa previa ni a una propuesta pedagógica de la UCAT; por el contrario, fue una respuesta ante una contingencia completamente inesperada que tomó por sorpresa a los actores del hecho educativo. Esto sucedió de manera similar en otros países de la región, donde, en algunos casos, se utilizó la denominación: "Fase de educación a distancia en la emergencia", cuyo propósito, según Montoya Martínez (2024) era dar continuidad a la educación y organizar los materiales de trabajó en categorías tales como: "a) materiales de enseñanza y de apoyo a la enseñanza; b) materiales y recursos para promover el apoyo de las familias al aprendizaje en el hogar y c) materiales de educación comunitaria" (p. 5).

Para profundizar en la práctica de la denominada multimodalidad y comprender lo sucedido durante su implementación, se presentan algunas resoluciones emitidas por el Consejo Universitario de la UCAT. En ellas se regularon diversos temas; no obstante, en este caso, solo se hará referencia a los vinculados con la presente investigación. Es importante destacar que no fueron las únicas resoluciones adoptadas en esa época.

La primera resolución a considerar, fechada el 22 de abril de 2020, organizó las actividades a seguir en el primer periodo de evaluaciones posterior al Decreto No. 4.159 del 13 de marzo de 2020, el cual suspendió las actividades educativas presenciales desde el 16 de marzo de 2020 para evitar la propagación del SARS-CoV-2. En ella se asumió que la universidad tiene:

> […] un personal docente de comprobada idoneidad académica, quienes desde el pasado 16 de marzo de 2020, comprometidos con la misión de la

> Universidad, han ofrecido continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del plan de prosecución de actividades académicas de la UCAT, procurando con ello el avance de los contenidos programáticos a través de los medios disponibles. (p.1)

Adicionalmente, la resolución consideró el traslado del acto pedagógico al proceso *e-learning*, con el uso de …"plataformas virtuales y otros recursos digitales, en los que se desarrollan actividades sincrónicas y asincrónicas, para todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyéndose en esto la fase de evaluación" (p.1). En consecuencia, para la culminación del periodo académico 2019-2020, resolvió que:

> Las evaluaciones serán virtuales, podrán realizarse a través de trabajos escritos, ensayos analíticos, elaboración de informes de contenido, investigaciones, o por medio de participaciones orales y exposiciones, apoyados por el uso de herramientas digitales. Cada docente tendrá en cuenta la herramienta tecnológica que más se adapte a la evaluación que realizará: Moodle, Google Classroom, Zoom, correo electrónico, WhatsApp, entre otras posibles. Parágrafo único: Se recomienda al cuerpo docente realizar las evaluaciones de manera asíncrona. (p. 1)

Así, la UCAT aceptó el uso de las herramientas tecnológicas con las que los actores del hecho educativo en su contexto probablemente estaban familiarizados. Es importante destacar la recomendación de realizar las evaluaciones de forma asíncrona, especialmente porque, en ese momento, se presentaban fallas en los servicios públicos requeridos para el uso de estas plataformas. En este sentido, se recopilaron algunas de las herramientas mencionadas en los testimonios de los informantes. La segunda resolución del Consejo Universitario de la UCAT, emitida el 24 de septiembre de 2020, estableció las normas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones excepcionales durante el periodo lectivo que inició el 1 de octubre de 2020 y terminó el 30 de septiembre de 2021, en los siguientes términos:

> Artículo 2º. Durante esta situación excepcional, el acto pedagógico de la UCAT se ejecutará mediante plataformas virtuales y otros medios digitales disponibles, a través de actividades sincrónicas y asincrónicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje incluida la evaluación; dentro de los parámetros del sistema de enseñanza multimodal, con la flexibilidad que impone el contexto. La Universidad podrá¸ en cualquier momento del año académico, regresar al sistema presencial de enseñanza. Parágrafo único: Se autoriza la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje, así como la presentación de evaluaciones parciales, diferidas de parciales, finales, diferidas de finales, de

> reparación y cualesquiera otras actividades académicas evaluativas no presenciales. (p. 2)

Se deben destacar los siguientes aspectos clave de esta norma: en primer lugar, la aclaratoria sobre la excepcionalidad de la situación; es decir, que la educación en la UCAT es presencial, pero una circunstancia impidió esa modalidad y llevó al uso de los recursos digitales. En segundo lugar, la determinación de las modalidades de enseñanza: síncronas y asíncronas. Si bien el contacto en tiempo real era lo más deseable, las limitaciones del contexto hacían más efectiva la asincronía. En tercer lugar, el decreto de la multimodalidad apostó a la flexibilización, que luego se reflejaría en los esquemas ordenados por el Ejecutivo Nacional, como; por ejemplo, el llamado 7+7.

En cuarto lugar, la expectativa del regreso al sistema presencial, el cual ha sido históricamente predominante. Sin embargo, la resolución estableció la posibilidad de realizar clases y evaluaciones mediante una serie de mecanismos detallados a continuación. En principio, el artículo 5to de la resolución sugirió el: …“uso de la plataforma Moodle de la UCAT”… ofrecieron oportunidades de capacitación para los docentes. Además, se permitió el uso de otras herramientas virtuales que permitieran registrar actividades, siempre privilegiando los métodos y herramientas asincrónicas, así como la web 2.0.

Otro aspecto relevante considerado en la resolución fue el establecimiento, según el Artículo 7º, de las dimensiones que integrarían las tecnologías de aprendizaje. Se definieron las actividades de enseñanza-aprendizaje como: …“las acciones y tareas que realiza el docente en el aula virtual, tales como: clases sincrónicas o asincrónicas, grabadas por el profesor mediante audios o videos” (p. 2). Asimismo, se recomendó el uso de … “foros, debates, lecturas, ensayos, ejercicios matemáticos, resolución de casos, investigaciones, entre otros” (p. 2).

Desde la resolución se entendió por recursos de enseñanza-aprendizaje: …“los materiales de contenido […] con el fin de profundizar el contenido programático, tales como presentaciones multimedia, gráficos, mapas conceptuales, esquemas, imágenes, sitios web, entre otros” (p. 3). Asimismo, se reglamentaron las actividades de información y comunicación, como la: … “interacción social entre estudiantes y

profesores a través de herramientas digitales, como foros, videos conferencias, audio conferencias, mensajes (WhatsApp, Telegram o correo electrónico)". La razón de esto era evitar que … "el aula virtual no se convierta en un repositorio" (p. 3).

Posteriormente, se consideró el monitoreo de los aprendizajes, definido como el conjunto de …"acciones orientadas a verificar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. El docente es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje"… (p.3). Para ello, debía realizar…"actividades de evaluación y seguimiento, tales como: exámenes escritos, orales o prácticos, interrogatorios, trabajos de investigación, foros de análisis, ensayos analíticos, estudio de casos, elaboración de informes de contenido, exposición mediante videos, entre otras modalidades" (p. 3). El último aspecto a considerar de las resoluciones es la presunción hecha por la UCAT, según lo establecido en el Artículo 4º:

> La formalización de la inscripción, por parte de los alumnos, y la aceptación de la inclusión en la Organización Académica, por parte de los docentes, equivale a la manifestación de tener las habilidades y competencias necesarias para el cumplimiento de las actividades académicas del sistema educativo multimodal establecido en esta resolución. (p. 2)

En este sentido, la UCAT estableció una condición fundamental para el desarrollo del periodo académico que, posiblemente, no fue considerada realmente por los actores del hecho educativo, especialmente según los testimonios de los mismos. Lo virtual es algo que se puede imaginar; en consecuencia, el aula o entorno virtual reemplaza a la física o la complementa. Para comprender los desafíos y obstáculos enfrentados por los estudiantes de Derecho Administrativo durante la pandemia por SARS-CoV-2, se desarrolla este apartado con el propósito de contrastar la teoría con los relatos de los estudiantes y así conocer la realidad vivida por ellos, hasta comprender los aspectos favorables y los que no lo fueron de esta experiencia.

Continúa el <u>código experiencias favorables</u>, que exhibe la conformidad de los entrevistados, a pesar de la complejidad del momento, la virtualidad brindó facilidades y ventajas para algunos estudiantes. Se pronunció E5: …"*yo estudio medicina y se me facilita cuando suben las clases a YouTube, porque no siempre puedo asistir. Entonces, ayuda también en ese caso a las personas que trabajan, y les da esa facilidad"…* Una de las bondades de la virtualidad es la flexibilidad. Sus herramientas y

aplicaciones permiten acceder, en diversas ocasiones, a los contenidos trabajados; incluso, al utilizar el modo síncrono, muchas veces se puede respaldar las intervenciones de los participantes.

Una posible ventaja del trabajo asíncrono es su acceso es más sencillo, incluso ante las fallas o dificultades en los servicios públicos necesarios para la conexión en tiempo real requerida para las actividades síncronas. Existen puntos de encuentro y desencuentro en lo que expresan los estudiantes acerca de los audios y notas de voz: para algunos son un aspecto favorable; para otros, lo contrario. En todo caso, en este apartado se harán consideraciones sobre las herramientas y aplicaciones utilizadas. Ahora se destacan las perspectivas positivas, según E3:

> *[…] la profesora envía audios, bastante completos, de verdad, que yo estudié solamente para el primer parcial de los audios y de las clases presenciales y me fue muy bien, de verdad, aprendí muchísimo, lo mismo puedo decir del profesor E1 el año pasado […]*

El informante describió dos vivencias favorables del periodo virtual, incluido en el modelo híbrido, esta cita se refiere al momento en que se tenían encuentros presenciales complementados con la virtualidad. Se complementa el testimonio sobre el uso de los audios, bien sea para facilitar, explicar, repasar o completar la clase y guiar actividades adicionales, con las ideas de E3, quien agregó: *… "la profesora explicó la teoría por audios, y en clase hicimos bastantes ejercicios y en caso de tener dudas, nos las explicó" …* Una vez más, explicó las razones por las que prefiere los audios: … "*los videos pesan más, así que es preferible las notas de voz".* Se deduce que el alumno considera ventajoso recibir archivos más livianos para acceder a ellos.

Desde la resolución se entendió por recursos de enseñanza-aprendizaje: …"los materiales de contenido […] con el fin de profundizar el contenido programático, tales como presentaciones multimedia, gráficos, mapas conceptuales, esquemas, imágenes, sitios web, entre otros" (p. 3). Asimismo, se reglamentaron las actividades de información y comunicación, como la: …"interacción social entre estudiantes y profesores a través de herramientas digitales, como foros, videos conferencias, audio conferencias, mensajes (WhatsApp, Telegram o correo electrónico)". La razón de esto era evitar que …"el aula virtual no se convierta en un repositorio" (p. 3).

Posteriormente, se consideró el monitoreo de los aprendizajes, como el conjunto

de …“acciones orientadas a verificar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. El docente es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje” … (p.3). Para ello, debía realizar …“actividades de evaluación y seguimiento, tales como: exámenes escritos, orales o prácticos, interrogatorios, trabajos de investigación, foros de análisis, ensayos analíticos, estudio de casos, elaboración de informes de contenido, exposición mediante videos, entre otras modalidades” (p. 3). El último aspecto a considerar de las resoluciones es la presunción hecha por la UCAT, según lo establecido en el artículo 4º:

> La formalización de la inscripción, por parte de los alumnos, y la aceptación de la inclusión en la Organización Académica, por parte de los docentes, equivale a la manifestación de tener las habilidades y competencias necesarias para el cumplimiento de las actividades académicas del sistema educativo multimodal establecido en esta resolución. (p. 2)

En este sentido, la UCAT estableció una condición fundamental para el desarrollo del periodo académico que, posiblemente, no fue considerada realmente por los actores del hecho educativo, especialmente según los testimonios dados por los mismos. Lo virtual es algo que se puede imaginar; en consecuencia, el aula o entorno virtual, reemplaza a la física o la complementa. Para comprender los desafíos y obstáculos enfrentados por los estudiantes de Derecho Administrativo durante la pandemia por SARS-CoV-2, se desarrolla este apartado con el propósito de contrastar la teoría con los relatos de los estudiantes y así conocer la realidad vivida por ellos, hasta comprender los aspectos favorables y los que no lo fueron en esta experiencia.

Continúa el <u>código experiencias favorables</u> exhibe la conformidad de los entrevistados, a pesar de la complejidad del momento, la virtualidad brindó facilidades y ventajas para algunos estudiantes. Se pronunció E5: …“*yo estudio medicina y se me facilita cuando suben las clases a YouTube, porque no siempre puedo asistir. Entonces, ayuda también en ese caso a las personas que trabajan, y les da esa facilidad”…* Una de las bondades de la virtualidad es la flexibilidad. Sus herramientas y aplicaciones permiten acceder, en diversas ocasiones, a los contenidos trabajados; incluso, al utilizar el modo síncrono, muchas veces se puede respaldar las intervenciones de los participantes.

Una posible ventaja del trabajo asíncrono es que su acceso es más sencillo,

incluso ante las fallas o dificultades en los servicios públicos necesarios para la conexión en tiempo real requerida para las actividades síncronas. Existen puntos de encuentro y desencuentro en lo que expresan los estudiantes acerca de los audios y notas de voz: para algunos son un aspecto favorable; para otros, todo lo contrario. En todo caso, en este mismo apartado se harán consideraciones sobre las herramientas y aplicaciones utilizadas. Ahora se destacan las perspectivas positivas, según E3:

> *[…] la profesora envía audios, bastante completos, de verdad, que yo estudié solamente para el primer parcial de los audios y de las clases presenciales y me fue muy bien, de verdad, aprendí muchísimo, lo mismo puedo decir del profesor E1 el año pasado […]*

El informante describió dos vivencias favorables del periodo virtual, incluido en el modelo híbrido, esta cita se refiere al momento en que se tenían encuentros presenciales complementados con la virtualidad. Se complementa el testimonio sobre el uso de los audios, bien sea para facilitar, explicar, repasar o completar la clase y guiar las actividades adicionales, con las ideas de E3, quien agregó: … *"la profesora explicó la teoría por audios, y en clase hicimos bastantes ejercicios y en caso de tener dudas, nos las explicó" …* Una vez más, explicó las razones por las que prefiere los audios: …"*los videos pesan más, así que es preferible las notas de voz".* Se deduce que el alumno considera ventajoso recibir archivos que sean más livianos para acceder a ellos.

Más detalles sobre los beneficios de los audios fueron proporcionados por un estudiante, quien destacó la posibilidad de escucharlos en reiteradas oportunidades. Además narró lo que hacía con los que consideraba más relevantes. Así se expresó *E2:*

> *[…] en Derecho Administrativo dos, todo quedaba un audio grabado y pues si tenías alguna duda volvías al audio y pues quien desgravaba, yo anotaba hasta los minutos en las cosas importantes, así que fácilmente volver a la grabación y volverlo a escuchar las veces que quería, pues eso fue una herramienta pues, muy buena […]*

Las experiencias descritas por los entrevistados hasta ahora reflejan el uso de algunas herramientas y aplicaciones durante el periodo *in comento.* No obstante, no se evidenció ninguna referencia directa al uso de aulas virtuales o entornos de aprendizaje por parte de los docentes. Esto no significa que no se utilizaran, en la presente

investigación también se incluyen referencias expresas sobre las razones para su uso o ausencia, tanto por parte de los abogados que enseñan Derecho Administrativo como de algunos estudiantes que indicaron expresamente que su docente no utilizaba este tipo de plataformas.

En cuanto al código limitaciones de la multimodalidad para la enseñanza del Derecho Administrativo, expone los obstáculos que la virtualidad representó. Si previamente los informantes manifestaron sus experiencias favorables, en esta oportunidad explican las dificultades del cambio de modalidad, tanto para docentes como estudiantes. Especialmente, se debe considerar el enfoque de Umaña Mata (2020), quien señala las limitaciones en la implementación del modelo debido al paso de la modalidad presencial, con encuentros físicos en los que la enseñanza se realizaba …"cara a cara entre el docente, el estudiantado y las interacciones en un espacio físico"… (p. 38), hacia el modelo a distancia, con limitaciones para su implementación, según los relatos de los informantes.

Desde la resolución se entendió por recursos de enseñanza-aprendizaje: …"los materiales de contenido […] con el fin de profundizar el contenido programático, tales como presentaciones multimedia, gráficos, mapas conceptuales, esquemas, imágenes, sitios web, entre otros" (p. 3). Asimismo, se reglamentaron las actividades de información y comunicación, como la: …"interacción social entre estudiantes y profesores a través de herramientas digitales, como foros, videos conferencias, audio conferencias, mensajes (WhatsApp, Telegram o correo electrónico)". La razón de esto era evitar que … "el aula virtual no se convierta en un repositorio" (p. 3).

Luego se consideró el monitoreo de los aprendizajes, como el conjunto de …"acciones orientadas a verificar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. El docente es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje"… (p.3) para ello tendría que efectuar "actividades de evaluación y seguimiento, tales como: exámenes escritos, orales o prácticos, interrogatorios, trabajos de investigación, foros de análisis, ensayos analíticos, estudio de casos, elaboración de informes de contenido, exposición mediante videos, entre otras modalidades" (p. 3). El último aspecto a considerar de las resoluciones es la presunción hecha por la UCAT, según lo establecido en el artículo 4º:

> La formalización de la inscripción, por parte de los alumnos, y la aceptación de la inclusión en la Organización Académica, por parte de los docentes, equivale a la manifestación de tener las habilidades y competencias necesarias para el cumplimiento de las actividades académicas del sistema educativo multimodal establecido en esta resolución. (p. 2)

En este sentido. la UCAT estableció una condición fundamental para el desarrollo del periodo académico, que posiblemente, no fue considerado realmente por los actores del hecho educativo, especialmente por los testimonios dados por los mismos. Lo virtual es algo que se puede imaginar, de tal manera, el aula o entorno virtual, reemplaza a la física o la complementa. Así que para poder hacerse una idea de los desafíos y obstáculos que encontraron durante sus estudios de Derecho Administrativo los informantes, específicamente durante la pandemia por SARS-CoV-2 se produce este apartado en donde se quiere contrastar la teoría con los relatos de los estudiantes y así conocer la realidad vivida por ellos, hasta comprender los aspectos favorables y los que no lo fueron de esta experiencia.

Continúa el código experiencias favorables aquí se exhibe la conformidad del entrevistado, a pesar de la complejidad del momento, la virtualidad brindó facilidades y ventajas para algunos estudiantes. Se pronunció E5: …"*yo estudio medicina y se me facilita cuando suben las clases a YouTube, porque no siempre puedo asistir. Entonces, ayuda también en ese caso a las personas que trabajan, y les da esa facilidad"*… Una de las bondades de la virtualidad es la flexibilidad, sus herramientas y aplicaciones, permiten tener acceso en diversas ocasiones a los contenidos trabajados, incluso al utilizar el modo síncrono, muchas veces se puede tener respaldo de las intervenciones de los participantes.

Una posible ventaja del trabajo asíncrono es que su acceso es más simple incluso ante las fallas o dificultades para el uso de los servicios públicos necesarios para lograr la conexión que en tiempo real, se requiere para las actividades síncronas. La verdad es que existen puntos de encuentro y desencuentro entre lo que expresan los estudiantes acerca de los audios y notas de voz, para algunos de ellos es un aspecto favorable, para otros es todo lo contrario. En todo caso en este mismo apartado se harán consideraciones de las herramientas y aplicaciones utilizadas, ahora se quiere destacar las perspectivas positivas, esto dijo E3:

> *[…] la profesora envía audios, bastante completos, de verdad, que yo estudié solamente para el primer parcial de los audios y de las clases presenciales y me fue muy bien, de verdad, aprendí muchísimo, lo mismo puedo decir del profesor E1 el año pasado […]*

El informante describió dos vivencias favorables del periodo virtual, que estuvo incluido en el modelo híbrido, esta cita se refiere al momento en que se tenían encuentros presenciales y complementos a partir de la virtualidad. Se complementa el testimonio acerca del uso de los audios, bien sea para facilitar, explicar, repasar o completar la clase y guiar las actividades adicionales, con las ideas de E3, quien agregó: … *"la profesora explicó la teoría por audios, y en clase hicimos bastantes ejercicios y en caso de tener dudas, nos las explicó"*… Cuenta una vez más los motivos por los que prefiere los audios: … "*los videos pesan más, así que es preferible las notas de voz".* Puede deducirse que el alumno considera ventajoso el envío de archivos que sean más livianos para acceder a ellos.

Mayores detalles acerca de las bondades de los audios, son proporcionados por un estudiante que indica como un atributo de los audios enviados por sus docentes de Derecho Administrativo es la posibilidad de escucharlos en reiteradas oportunidades, e incluso cuenta lo que hacía con lo que consideraba de mayor relevancia, así se expresó *E2:*

> *[…] en Derecho Administrativo dos, todo quedaba un audio grabado y pues si tenías alguna duda volvías al audio y pues quien desgravaba, yo anotaba hasta los minutos en las cosas importantes, así que fácilmente volver a la grabación y volverlo a escuchar las veces que quería, pues eso fue una herramienta pues, muy buena […]*

Las experiencias descritas y deducidas de los aportes de los entrevistados, hasta ahora reflejan el uso de algunas herramientas y aplicaciones durante el periodo *in comento;* no obstante, no se evidenció ninguna referencia directa al uso de aulas virtuales, o entornos de aprendizaje por parte de los docentes, esto no significa que no se utilizaran, se tienen de igual modo en la presente investigación referencias expresas de las razones para su uso o no por parte de los abogados que enseñan Derecho Administrativo, y de algunos estudiantes al indicar expresamente, que su docente no utilizaba esta clase de plataformas.

En cuanto al código limitaciones de la multimodalidad para la enseñanza del

Derecho Administrativo, si previamente los informantes manifestaron las bondades de la virtualidad, en esta oportunidad, hablan de los obstáculos que representó, como se mencionó la realidad era que faltaba preparación para el cambio de modalidad, tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes, especialmente al considerar el enfoque de Umaña Mata (2020) que indica las limitaciones para la implementación del modelo, especialmente por el paso del modelo presencial, con preponderancia de los encuentros físicos donde se hacía, …"cara a cara entre el docente, el estudiantado y las interacciones en un espacio físico"… (p. 38) al modelo a distancia y con limitaciones para su implementación, según los relatos de los informantes.

El trabajo de Guzzetti de Marecos (2020) alude a un ejemplo de barrera que enfrentaron los actores de esta investigación, específicamente el caso de …"problemas de conectividad"… (p. 868), así como la idea según la cual: …"las limitaciones no se encuentran en la metodología y los métodos implementados, sino en el desafío de introducir, en una cultura institucional tradicional, perspectivas de aprendizaje y prácticas de colaboración" … (Guzzetti de Marecos, 2020, p. 869). También señala la necesidad de que el profesor reflexione acerca de: …"su praxis y tomar más en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, cumpliendo su papel de mediador del aprendizaje como promotor de la participación activa y reflexiva del educando" (Guzzetti de Marecos, 2020, p. 869), aspectos que son considerados igualmente por Vázquez Arango *et al.* (2021).

Al evocar a Vital Carrillo (2021), se comprende la evolución del hecho educativo, especialmente con la implementación de …"herramientas tecnológicas modificando la relación que existe entre docente y estudiantes"… (p. 9), al introducir esta modalidad se vuelven … "obsoletas algunas actividades pedagógicas" … (Vital Carrillo, 2021, p. 9). Por ello, se requiere trabajar con …"diferentes herramientas que permitan la interacción y motivación de los alumnos en sus diferentes actividades académicas" (Vital Carrillo, 2021, p. 9), de lo contrario, se corre el riesgo de generar un efecto contrario al esperado. Este problema no debería ocurrir, especialmente dado que existe una amplia variedad de herramientas diseñadas para responder a casi cualquier necesidad o actividad educativa gracias a las TIC, lo que permite un aprendizaje significativo.

Se han observado diversas ventajas en el uso de las plataformas, como las que

destaca Guzzetti de Marecos (2020) quien señala que: …“permite hacer un trabajo acorde con los tiempos […] mejor uso y distribución del tiempo …retroalimentar el trabajo realizado por los estudiantes, evaluar un proyecto”… (p. 868), entre otras. Sin embargo, no todos los entrevistados experimentaron estas condiciones. Aunque admite que no fue su caso, el informante E2 comenta como limitación la existencia de clases incompletas o de la ausencia de ellas: …“*en pandemia las clases fueron por audios, dos veces por semana nos daban nuestra clase por audio […] aunque muchos no tuvieron la oportunidad de ver las clases completas, nosotros en Derecho Administrativo si las tuvimos”.*

Pese a que el informante aclara que se refiere a vivencias de otros estudiantes de la carrera, la situación descrita sigue siendo preocupante. Además, se debe subrayar que las clases fueron impartidas mediante audios; es decir, no se utilizaron las plataformas diseñadas para ese propósito, lo que se relaciona con el testimonio de E5, quien sugiere que las clases deberían reposar en las plataformas establecidas para tal fin. E5 sentenció: … “*la organización y las plataformas que es utilizan para esas clases en todas las materias, que todo se concentre en una sola plataforma, no por notas de WhatsApp” …* No parece exagerado afirmar la molestia del estudiante ante la situación que plantea, la cual, sin duda, lo afecta.

Los datos expresados evidencian las consecuencias generadas por el desconcierto y el caos derivados de la improvisación en la enseñanza virtual. El estudiante afirma que no podía comprender los contenidos y, por ello, no se producía conocimiento. Así declaró E5:

> *[…] tercer año fue virtual y aparte fue como desordenado, unas eran clases virtuales, otras por zoom, unas si se grababan y había muchas, a veces no veíamos las clases, sino que nos mandaban guías […] a la hora de la verdad, no las estudiaba, porque no las entendía, no tenía un conocimiento para entenderlas […]*

Probablemente, de hubiesen trabajado con las herramientas apropiadas para la educación, los estudiantes no habrían padecido las situaciones descritas en el testimonio anterior. ¿Cómo puede estudiarse ante tal grado de improvisación y desconcierto?, ¿Dónde podrían consultar los contenidos de las clases si no había un respaldo visual de la clase, en el caso hipotético de una falla de conexión? ¿Se

justificaba, acaso, reemplazar una clase por una guía? Para todas estas interrogantes, no existe una respuesta correcta ni incorrecta; hay que recordar que se habla de una etapa de contingencia, con fallas en los servicios, en los recursos e incluso en los protagonistas, los docentes señalaron la poca participación en las clases en línea.

El relato en estudio culmina con una consecuencia lógica: el entrevistado confiesa que no estudiaba las guías. Simplemente, no las entendía, y tampoco consta que haya hecho un esfuerzo adicional para ello. Ahóndese un poco más en los inconvenientes padecidos por los entrevistados, su trascendencia es tal, que se quiere dejar constancia de un testimonio donde el entrevistado reflexiona acerca de la apertura de espacios, los cambios que han de ser impulsados por la universidad y el uso de las diversas plataformas y herramientas educativas. E2, señaló:

> *[…] la educación tiene que evolucionar, yo no estoy cerrado a la virtualidad, ha traído muchísimas cosas y me atrevo a decir que más positivos que negativos ¿estamos o no estamos preparados para la virtualidad? y en lo personal, por lo menos, en Venezuela, no lo estamos del todo, por el tema electricidad y algunos otros temas. Sin embargo, pues hay que seguir intentándolo, porque allá hacia es dónde apunta el futuro de la educación futura […]*

En pocas palabras, el estudiante interpreta, desde sus vivencias lo relacionado con la modalidad virtual y la compara con la realidad de su contexto. Evalúa los aspectos que la virtualidad genera y concluye a su favor. A pesar de ello, se cuestiona sobre lo necesario para tal fin y su deducción es negativa; no obstante, invita a continuar con su uso, así como con la formación de los actores del hecho educativo y la búsqueda y aplicación de los instrumentos necesarios. Un contenido que no se ha considerado hasta este momento en esta categoría es el tema de la evaluación. Aunque García Riveros *et al*. (2021) se refieren de forma específica a la formativa, sus ideas pueden extenderse de forma específica a la evaluación sumativa que se aplicó durante la pandemia por SARS-CoV-2.

Propone la comparación ante la dificultad, en ocasiones, de realizar en el aula …“la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento y descriptiva como estrategias para verificar los niveles de logro” … (p. 51). Con mayor razón, se presentaban dificultades para …“la evaluación en los espacios educativos a distancia donde la comunicación es más limitada”… (p. 52). Estos planteamientos introducen al informante E6, quien expresó su disconformidad con la combinación de clases virtuales y

evaluaciones presenciales. Al respecto, señaló: *…"estaba un poco desacuerdo, porque no era lo mismo, una clase virtual y presentar presencial"…* ¿Cómo estar conforme ante esta situación?, si ya existían múltiples complicaciones y carencias frente a este tema.

El tema de los desafíos ante la virtualidad fue tratado por E4, al manifestarse sobre el comportamiento de sus compañeros: *"En el ámbito virtual un poquito más de participación por parte de los estudiantes, porque no es solo por parte del profesor".* En un sentido parecido, E2 se pronunció acerca de las mejoras que requiere la virtualidad: *…"hay muchísimo que mejorar, sí, hay muchísimas otras herramientas que utilizar"…* De tal manera que, hay un reconocimiento tácito del intento de trabajo con estas modalidades por parte de los docentes, E2 concluye su idea al sentenciar: …"*si hay que mejorar, las herramientas y las plataformas para la virtualidad la invitación a utilizar otras herramientas"*.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se puede apreciar que el uso de las herramientas síncronas por los docentes fue escaso. Así, una de las expresiones obtenidas de E6 fue: …"*un compañero, le había propuesto, hacer algunas clases por Google meet, ella dijo que eso no lo sabía, que si querían se organizaran e hicieran la llamada que más bien, la invitáramos a ella"…* Esta cita evidencia la falta de iniciativa para el uso de herramientas de las TIC. E6 reafirma su posición: …"*me gustarían las clases así por el Google meet"…*

Las revelaciones de los estudiantes entrevistados permiten deducir la carencia de estrategias didácticas con herramientas síncronas, así como el posible desinterés del grupo. Esto representa una falla importante para el aprendizaje significativo, especialmente cuando ya se conoce que utilizar diversidad de herramientas, tanto síncronas como asíncronas, de manera intencional y planificada, es una forma eficiente, efectiva y eficaz de enseñar y aprender. Por supuesto, se requiere disposición y conocimiento del docente sobre estas.

De manera sumaria, las herramientas síncronas permiten simular la clase en tiempo real, con los actores en el mismo espacio mediante herramientas digitales. A partir de la interrogante ¿Qué mejorar de la enseñanza? Surgieron carencias sobre el uso de la modalidad síncrona. E5 señaló: *"De la virtual, la organización y las*

plataformas que es utilizan para esas clases, que todo se concentre en una sola plataforma"…

En algunos lugares, la virtualidad consistió en el traslado de la clase magistral al internet. Sin embargo, hay que considerar a Cázares Sánchez (2021), quien establece las características que requiere una clase de Derecho para mantenerse en el alumno y las sugerencias que plantea especialmente para las sesiones virtuales sincrónicas, con especial referencia a la …"clase magistral interactiva […] aplicable a las sesiones virtuales sincrónicas del sistema presencial *on line"*… (p. 32).

Además, es importante considerar los riesgos que pueden derivar de extensos periodos a la computadora, como explican Hodelín, Reyes, Hurtado y Batista (2016). Porque, al final de cuentas, como indicó E3: …"*nunca iba a ser lo mismo, sentarse uno a escuchar audios de veinte, treinta minutos, una hora, eso cansa".* Este aspecto requiere un análisis profundo, no se trata solo de utilizar recursos tecnológicos y acceder a todas las redes si se mantiene el modelo de enseñanza presencial. No se trata únicamente de trasladar el discurso ni la metodología de enseñanza, sino de que el estudiante desarrolle autonomía para aprender con el apoyo de un mediador que posea conocimientos y aplique una modalidad innovadora.

Tal como indicó E1 acerca de la responsabilidad de los alumnos, el tiempo para estudiar y preparar las actividades, durante la pandemia, las personas experimentaron situaciones diversas e inesperadas. Fue un periodo en el que múltiples vivencias y sentimientos se entrelazaron y afectaron lo que se denominó la nueva normalidad, sin duda alguna diferente en cada contexto específico.

Seguidamente, se presenta la dimensión modalidad multimodal, integrada por los códigos: herramientas y aplicaciones asíncronas utilizadas, preferencia por la presencialidad y regreso paulatino. Esta dimensión busca recoger las opiniones de los estudiantes sobre la posibilidad real de retomar las clases presenciales, aunque fuera de manera parcial, hasta lograr el retorno total. Al momento de algunas entrevistas, esto era una expectativa y, en la actualidad, solo permanecen los recuerdos de esa época. Los informantes manifestaron su alegría por el fin de la práctica multimodal.

Es interesante reflexionar sobre el funcionamiento de la educación híbrida, el verdadero nombre de lo aplicado en la UCAT durante el periodo analizado. Consiste en

una simbiosis entre la educación tradicional y la virtual. Esta última definida por Osorio Gómez (2011) como: …“un enfoque pedagógico, basado en competencias, centrado en el estudiante, que incluye una combinación de instrucción e interacción cara a cara con la instrucción mediada por computadora” (p. 25). Esto significa que se trabaja en formatos presencial y virtual, resalta la interacción entre docentes y estudiantes. A pesar de ello, este modelo representa un desafío, para algunos actores implica beneficios, mientras que para otros conlleva grandes dificultades. Por ello, según cada contexto, deben analizarse sus ventajas y desventajas.

En este estudio, los informantes de Derecho Administrativo en la UCAT afirmaron que las actividades realizadas respondieron a una situación de emergencia y que no deben ser descartadas en su totalidad, especialmente por las consideraciones de la UNESCO (2009):

> La demanda […] de enseñanza superior no podrá satisfacerse únicamente con las actividades tradicionales […] Será preciso utilizar otras estrategias, como la enseñanza abierta y a distancia, y el aprendizaje en línea, especialmente en esferas como la educación permanente de adultos y la formación de docentes. (p. 762).

En teoría, el modelo busca construir sistemas educativos con mayor calidad, inclusión y flexibilidad. Involucra el uso de plataformas y clases presenciales para desarrollar los contenidos, considera siempre el contexto y las actividades necesarias en cada espacio. Si esto no se implementa correctamente, el modelo está destinado al fracaso. Ahora bien, en la UCAT se adoptó la multimodalidad, y es importante recordar que, según Montoya Martínez (2024), esta se relaciona con el uso de las TIC, ya sea en formato presencial o a distancia, lo que podría facilitar el logro del aprendizaje significativo. Los sujetos involucrados contarán con flexibilidad y herramientas diseñadas para optimizar el aprendizaje y proporcionar comodidad. Lo más destacable, según Vital Carrillo (2021) es que: “Con el uso de las plataformas educativas los estudiantes dejan de ser pasivos y se vuelve críticos y reflexivos para lograr sus objetivos académicos” (p. 12).

En la educación multimodal, se adaptan los métodos e instrumentos para evaluar la participación de los estudiantes según las necesidades del proceso educativo. El primer código aborda las herramientas y aplicaciones asíncronas

utilizadas, que se agrupan en los códigos WhatsApp y Telegram. Estos códigos representan, desde los testimonios de los estudiantes, el uso que se dio a dichos instrumentos durante la virtualidad en la UCAT. Es fundamental tener claridad en los términos analizados, por lo que se toma la definición de Salinas (2008) sobre los entornos virtuales de aprendizaje (EVA): …"un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica." (p. 1). Se caracteriza por ser ambiente electrónico, de acceso remoto a su contenido mediante el internet, con aplicaciones o programas que permiten la interacción entre docentes y alumnos, aunque no coincidan en tiempo y espacio.

Sin duda alguna, quienes han experimentado tareas en un EVA, coinciden en reconocer la presencia de estas características y afirman que su principal elemento para existir es el uso del internet. Por ello, se sostiene que posee una doble dimensión: tecnológica y educativa, como describe Salinas (2008). Es importante aclarar, según el precitado autor, que la plataforma cuenta con variedad de tipos y cantidades de herramientas para alcanzar los objetivos o competencias establecidas, tales como: …"un módulo de foro, otro de chat o de videoconferencia, uno de agenda de tareas, otro para crear pruebas objetivas, etc" (p. 3).

La asincronía, como su nombre indica, se relaciona con los procesos asíncronos. Estos, según Machuca Vivar *et al.* (2021), permiten evitar las fallas de: …"la clase síncrona con la estructura y los recursos creados por el docente […] deben contribuir a que el estudiante pueda construir su propio proceso de aprendizaje"… (p. 274). Por estas razones, se asemeja a la forma de comunicación y educación fuera del tiempo real. Entre los recursos que pueden considerarse están los foros, videos, clases, pizarras electrónicas y el intercambio de archivos, como libros y correos electrónicos, o páginas web. Esto significa que la comunicación no es espontánea como en la presencialidad.

Para los estudiantes, es posible que esas herramientas y dispositivos no fueran desconocidos, han crecido en un entorno tecnológico. Sin embargo, en el caso de los docentes, muchos de ellos eran inmigrantes digitales con escasa preparación e, incluso, algunos eran totalmente novatos. Ante la falta de directrices específicas y una planificación adecuada, se vieron en la necesidad de aplicar lo conocimientos

disponibles. Es fundamental planificar la enseñanza, definir su intencionalidad, seleccionar el material, establecer el aprendizaje esperado y fomentar la participación de los estudiantes. Solo de este modo, el encuentro será productivo.

El uso de videoconferencias es considerado por la mayoría de los participantes como una herramienta complementaria utilizada de forma asíncrona. Por otro lado, el correo electrónico es una de las aplicaciones más utilizadas en Internet, presente en prácticamente todos los dispositivos electrónicos. A través de él, se pueden enviar y recibir mensajes entre usuarios en cualquier lugar, facilita la comunicación abierta. Incluso, en algunos casos, los alumnos prefieren comunicarse por ese medio que en la presencialidad. Algo similar ocurre con los teléfonos celulares y el uso del WhatsApp, aplicación y red social gratuita.

El uso del WhatsApp llegó a la educación, como destacan Monguillot *et al.* (2017), funciona como herramienta síncrona y asíncrona, dependerá de la inmediatez de la respuesta y el uso asignado: …"para monitorizar las situaciones de aprendizaje, aumentar la comunicación y facilitar el seguimiento a tiempo real de lo que sucede en el aula"… (Monguillot *et al., 2*017, p. 57), especialmente porque … "ha ofrecido información instantánea sobre lo que iba sucediendo en el día a día en el aula" … (Monguillot *et al., 2*017, p. 57). Sin embargo, esto no debería justificar la desvirtuación de su propósito ni convertirlo en una herramienta que desplaza a otras más pertinentes.

Si bien WhatsApp no fue creado con fines educativos, su practicidad permite compartir diversos formatos, como audios, imágenes, PPT, Word, PPD, libros y formularios, entre otros, lo que facilita el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento grupal. Lo mismo sucede con aplicaciones similares, como Telegram, e incluso algunas redes sociales como el Facebook. Estas últimas se caracterizan por la inmediatez en la transmisión de información, el alcance masivo y la facilidad para captar del público. En este contexto, se presentan los testimonios de los estudiantes sobre el uso de a estas herramientas.

Los alumnos mencionaron el uso del WhatsApp por parte de sus docentes, junto con otras aplicaciones similares. En casos concretos, algunos estudiantes manifestaron su preferencia por otras herramientas. Véase lo dicho por E5: …"*no por notas de WhatsApp, porque, esto también, es escuchar un desgravo del libro, en audio no se*

puede, para mí lo ideal son los videos, que la persona se grabe, que suba su video" … En el mismo sentido, E2 afirmó: …"*el profesor con mayor edad en la universidad, él grababa sus videos en YouTube, no todo es WhatsApp".* Lo anterior evidencia el uso de la aplicación y el rechazo de los estudiantes ante el uso del mismo.

Asimismo, se destaca el uso Telegram, como herramienta para compartir la información. E2 agregó: … "*todo quedaban un audio grabado, eso fue una herramienta pues, muy buena, nos daban clases por Telegram la profesora FR, el canal de estaba disponible siempre, a cualquier hora del día para nosotros"…* En términos similares, se pronunció E3: …"*la profesora envía audios vía Telegram y estos audios son bastante completos" …* Añadió su preferencia: … "*los videos pesan más, así que es preferible las notas de voz."* E1 repitió: …"*en la semana virtual suele mandarnos unos párrafos, unas partes de la clase por el canal de Telegram"…*

Los testimonios previos permiten afirmar que, durante el tiempo de la multimodalidad, al menos en la asignatura del Derecho Administrativo, además de los encuentros presenciales, se utilizaron herramientas asíncronas. Independientemente de los motivos, no se emplearon herramientas síncronas. Según algunos estudiantes, los docentes no las usaron o lo hicieron de manera parcial. Para los docentes, los estudiantes no participaban, mientras que otros confesaban no estar formados para eventualidades imprevistas y de emergencia, como la que surgió en marzo de 2020. Por ello, la mayoría optó por herramientas de uso cotidiano, tales como WhatsApp y Telegram, mientras que unos pocos decidieron hacer sus propios videos y subirlos a la plataforma de YouTube, como lo plantean los testimonios anteriores.

Esto no implica que haya sido lo académica ni didácticamente correcto, pero sí lo que funcionó en ese contexto. Por tanto, en necesario implementar cambios en las filosofías y metodologías de enseñanza a distancia, virtual y presencial para alcanzar diversas competencias. Actividades aparentemente asíncronas, como el uso de correos electrónicos, videoconferencias y chat en sus distintas modalidades, junto con herramientas sincrónicas, como las mencionadas, contribuyeron en un momento determinado y podrían favorecer la construcción de aprendizajes tanto de docentes como de estudiantes. No obstante, esto debe realizarse de manera intencional y planificada, con la formación adecuada de los docentes.

En consecuencia, se debe promover la formación continua de docentes y estudiantes para estas modalidades de trabajo, con el fin alcanzar procesos de enseñanza y aprendizaje más interactivos. Especialmente debido a la gran variedad de herramientas disponibles, aunque aún es difícil encontrar una que abarque la totalidad de funciones y sea de dominio colectivo. Por ello, será indispensable trabajar y actualizarse en estos temas, especialmente debido al tiempo y entrenamiento necesarios para su óptima gestión.

El segundo código es la preferencia por la presencialidad. Las opiniones expresadas por algunos entrevistados se centraron en la preferencia por la clase presencial, le atribuyen cercanía, orientación y dirección, elementos característicos de los encuentros entre profesores y alumnos. Esto acotó E3: …"*siempre he preferido la enseñanza presencial es más dinámica, nosotros siempre preguntamos, siempre nos responden"…* De acuerdo con Martínez (2017), la educación presencial es una comunicación personal que ha prevalecido con el tiempo. Constituye una actividad enriquecedora y socializadora que favorece el aprendizaje, mediado por la interacción personal y el contacto directo, algo que difícilmente puede lograrse en la educación a distancia.

De manera que, el contacto directo con la clase y el docente resulta más beneficioso desde las vivencias de los entrevistados. En ese mismo instante, pueden aclarar dudas, solicitar más información y recibir apoyo del docente, lo cual es complicado en la virtualidad. Así lo enfatiza E3 al comentar sobre las instrucciones que recibía de sus profesores: *"¿Qué tan amplia debe que ser la respuesta?, ¿Cómo la quiere? Tal vez esto ya no sea importante. Entonces, es preferible que, al menos, una semana presencial".*

Agregó E3: …"*siempre he preferido la enseñanza presencial, siempre, es más dinámica, nosotros siempre preguntamos, siempre nos responden" …* Ante una pregunta de la investigadora sobre posibles cambios en la clase, el informante fue enfático: "*Absolutamente, no. Los profesores dan la clase muy bien, y siempre explican. Ahorita, por el factor tiempo, pues explican lo esencial, y esa es la idea que expliquen lo esencial para nosotros poder complementar en la casa"…* En un sentido similar se pronunció E1:

> *[…] gracias a Dios esa enseñanza virtual paró, cesó, se ha ido dejando poco a poco y el encuentro presencial con el docente ha sido más común, ha sido más constante. Yo pienso que la enseñanza virtual, de verdad, es algo que debería dejarse de lado.*

Un agradecimiento muy sentido vino de E1, un alivio saber que los encuentros presenciales volverían a ser la regla, que su frecuencia estaba siendo e iba a ser más constante, así como su deseo hacia la enseñanza virtual fueron expresados en el testimonio anterior. Ante la misma pregunta, otro informante contó de su experiencia: su docente no asistía a las clases de manera constante, lo que los perjudicaba, tal y como explica E2:

> *En cuanto a la presencialidad, en Derecho Administrativo uno, la responsabilidad de la asistencia a clases, porque las clases no se dan, dos horas hoy y dos horas dentro de dos días. Entonces, creo que, que hay que ser pertinente en el tema de la responsabilidad para impartir las clases.*

La falta de continuidad en el desarrollo de la asignatura, por causas imputables al docente y no a la virtualidad, es descrita por el entrevistado como un factor que perjudica la enseñanza del Derecho Administrativo. También menciona la irresponsabilidad del docente. Finalmente, respecto a la preferencia por la clase presencial, E1 indicó que le gustaría: …"*ir más hacia la empatía del docente"…* Este vínculo solo se logra en la presencialidad. En un sentido similar, se pronunció E3: *…"siempre he preferido la enseñanza presencial"…*

En relación a lo anterior, E6 reitera algunas opiniones sobre la práctica de su docente, en las clases presenciales y en las virtuales, afirma: E6…"*me gustarían las clases así por el Google meet, más dinámicas, y en lo presencial igual, más dinámicas, algo que no sea solo de lectura".* Durante su entrevista, la estudiante enfatizó en reiteradas ocasiones su desencanto por la materia y por la docente. Posteriormente, E5 habló sobre su experiencia y expresó que el desorden en el acceso a las clases, debido a la diversidad de canales utilizados, representó una limitación: …"*unas eran clases virtuales, otras por zoom, unas si se grababan, a veces no veíamos las clases, sino que nos mandaban guías"…*

Esta narración presenta múltiples escenarios: clases con y sin soporte, guías en lugar de clase, la imposibilidad de estudiar por falta de comprensión del material recibido. Sin clase, sin explicación, sin secuencia, con materiales dudosos, ¿cómo

podrían esos estudiantes alcanzar el aprendizaje? Ahora es oportuno comentar la participación de los estudiantes en este modelo híbrido; es decir, ¿cómo era su conducta?, ¿qué hacían?, E4 indicó lo que esperaba:

> *[…] más participación por parte de los estudiantes, porque no es solo por parte del profesor, porque en el ámbito del Derecho Administrativo el profesor siempre se esmera en enviarnos audios explicativos y material. En el ámbito presencial, no tengo quejas de que mejorar, porque el profesor siempre está dado a que realicemos debates dentro del grupo, preguntas, todo ese tipo de cosas.*

A propósito del testimonio anterior, se observa una referencia a los actores del hecho educativo. El informante destaca la participación de los estudiantes y el trabajo del docente en la virtualidad. En la enseñanza presencial, manifiesta su conformidad con la labor del abogado que enseña Derecho Administrativo, resalta su enfoque práctico. En una línea de pensamiento similar, aunque con una perspectiva diferente, E2 valoró el esfuerzo del docente frente a la problemática de los servicios públicos: *"Que fuera aún más práctico, ya no sería culpa el profesor, más bien los profesores hacen mucho, tomando en cuenta toda la problemática país: gasolina, electricidad, disponibilidad y más bien hacen mucho"…*

En relación con lo señalado, es necesario aclarar que la educación multimodal asumida por la universidad combina diversos: "modos de representación y comunicación para mejorar el aprendizaje, mientras que la educación híbrida combina la enseñanza presencial y en línea para ofrecer una experiencia educativa flexible y personalizada" (Montoya Martínez,2024, 23). Según los testimonios anteriores, hubo experiencias positivas. Sin embargo, predominó la confusión, el desconcierto y la desinformación, lo que generó ansiedad y deseo de retorno a la prespecialidad, como puede observarse en la siguiente dimensión.

Ahora bien, el código regreso paulatino fue reiterado por los estudiantes. La mayoría coincidió en la necesidad de volver al aula. Actualmente, esta situación ha sido superada. Aunque en las clases presenciales se ha implementado el uso de las TIC, persiste cierta resistencia entre los estudiantes para desarrollar habilidades de autogestión en actividades académicas. Por ello, durante el curso a distancia, se mantuvo contacto constante vía grupo de WhastApp, lo que permitió a los alumnos seguir la materia y fortalecer el perfil del estudiante universitario ucatense.

En el caso de la UCAT, se utilizó un modelo híbrido denominado educación multimodal. Debido al distanciamiento social y los primeros encuentros presenciales, aun bajo las normas establecidas por el Ejecutivo Nacional, se vivieron experiencias presenciales con la intención de orientar, apoyar, explicar y aclarar las dudas de los alumnos. No obstante, en la realidad funcionó diferente. Por este motivo, E3, se refirió al desarrollo de la clase presencial cuando correspondía y agregó de la participación del grupo en general:

> *[…] ahorita están viniendo muy pocos alumnos. Generalmente, somos doce, trece, por clase, más o menos, y como te decía, lo que ella hace es hacer ejercicios y nosotros los vamos respondiendo, en nuestra propia hoja, ella va dictando y nosotros vamos respondiendo, según la teoría que ella nos dio.*

El siguiente testimonio presenta el caso de una estudiante motivada, quien, sin embargo, expresa la dificultad de estudiar por su cuenta durante la pandemia. En este aspecto, E3 explicó:

> *[…] tengo yo que empezar a buscar, preguntarle a un abogado, a un amigo de mi mamá y además siempre da como pereza, estudiar así desde la casa, yo lo hice, yo lo hice de verdad, sí, me sentaba, total fuerza de voluntad, a sentarme a estudiar, y, pero siento que, con las clases presenciales, con los alumnos, así sea una semana si una semana no, yo tengo, como la base, de lo que el profesor habla, para seguir haciéndolo, seguir estudiando […]*

Las palabras de E3 explican el sentido y las oportunidades que ofrece asistir al aula. Compartir con el profesor y compañeros le facilita profundizar en su aprendizaje. Menciona que algunas dudas quedan sin responder, como: …"*¿qué tan amplia debe que ser la respuesta?, ¿cómo la quiere? Tal vez esto ya no sea importante. Entonces, esas cosas y además complementarlas con la base legal, todo eso es muy importante y la jurisprudencia, también"…* Si de complementar se trata, hace una solicitud: "*Yo entiendo que es parte y parte, que nosotros tenemos que poner de nuestra parte y ellos también. Entonces, den los puntos claves, para nosotros guiarnos, tener la base, y así construir el resto de los conocimientos".*

Obsérvese ahora, las ideas de los estudiantes del modelo que utilizaban para las clases: mixto, multimodal o híbrido. En este sentido, E1 relató que primero: *"Era un encuentro presencial cada quince días" …* y luego, *"Uno por semana"…* Es decir, aumentó la frecuencia de los encuentros presenciales. Por ello, E1 expresó que, para

ayudar a los estudiantes con la asignatura concreta y así promover su enseñanza:

> *[…] estamos muy principiantes en el Derecho Administrativo, de repente, la universidad podría formar alguna especie de talleres que promuevan un poco más la enseñanza del Derecho Administrativo fuera del aula de clases, con profesores capacitados en el área eso sería algo bueno que, una forma en la que nos podría ayudar a los estudiantes.*

Es relevante la petición del estudiante, tiene plena pertinencia. Si es una materia de las más importantes, su enseñanza, su aprendizaje y su práctica deben ser promovidos dentro y fuera del aula. Según el entrevistado, esto beneficiaría a los estudiantes. Es posible que la observación de actividades prácticas, conversatorios, conferencias y jornadas, así como la integración del Derecho Administrativo con diversas tareas les permita percibirlo menos rígido, más flexible y no tan teórico. Incluso, podría generar mayor interés por la materia. Acerca del modelo semipresencial, E1 relató su experiencia:

> *[…] ahora que venimos del modelo semipresencial, él en la semana virtual suele mandarnos unos párrafos, unas partes de la clase, que espera que nosotros los veamos antes de ir a clase, para que al momento de que estemos allí debatir.*

Aunque el testimonio denomina este método como modelo semipresencial, en realidad se refiere al uso del aula invertida. Para Martínez (2017), este modelo consiste en trasladar parte del: …“trabajo pasivo de determinadas actividades fuera del aula, utilizando el tiempo de clase presencial para atender dudas, […] realizar ejercicios y prácticas, o realizar tareas de asimilación de conceptos que previamente han sido estudiados fuera del aula…” (p. 113). Además, García Peñalvo y Corell (2020) sugieren que el uso de este modelo en la etapa híbrida perseguía que el alumno:

> […] tuviera los contenidos teóricos previamente grabados y el equipo docente definiera un plan de trabajo para que el estudiante fuera consumiendo contenidos y realizando tareas de forma no presencial, para orientar las sesiones presenciales en el aula física a aquellas actividades docentes que dieran un valor añadido sobre la mera transmisión de contenidos. (p. 92)

En algunas ocasiones, los estudiantes recibían retroalimentación sincrónica, aunque no siempre ocurría. Lo que se pretendía era que trabajaran previamente, de modo que, en el encuentro, pudieran aclarar dudas, profundizar conocimientos y potenciar sus habilidades, favoreciendo el aprendizaje significativo y la evaluación continua. No obstante, la realidad se acercó más a una experiencia opuesta, Como

indicó E6, el material para los encuentros presenciales, se recibía a través del correo electrónico, mientras ellos esperaban …"*hacer algunas clases por Google meet"…* Esta cita evidencia el escaso uso de aplicaciones para encuentros síncronos, quizás debido a la falta de formación o iniciativa docente en el manejo del modelo híbrido.

A manera de compendio, los aportes realizados por los estudiantes en este último apartado reflejan la preferencia por la clase presencial. Cada modelo posee características propias, ventajas y desventajas. Lo fundamental es seleccionar el más apropiado para cada contexto y fomentar una comunicación efectiva que permita el aprendizaje significativo sin sobrecargar de trabajo y dudas a los estudiantes. Para ello, la planificación es esencial, especialmente porque el concepto de educación híbrida busca combinar la enseñanza presencial con la educación en línea, a fin de ofrecer, al menos teóricamente, flexibilidad, comodidad y una interacción enriquecedora en el aula.

Se concluye este análisis sobre las experiencias de la educación multimodal y el Derecho Administrativo con la consideración de que, si bien es cierto que la UCAT, como institución educativa, implementó diversas estrategias para continuar con la prosecución de periodos académicos afectados por la pandemia SARS-CoV-2, como aquel en el que se recolectaron los datos, también lo es que, desde las experiencias de los estudiantes, dichos encuentros no alcanzaron los objetivos esperados. En múltiples ocasiones, generaron más incertidumbres que certezas. Da la impresión de que ni docentes ni estudiantes estaban suficientemente preparados. Se trabajó con los recursos disponibles, en medio de una realidad social, económica y política diferente a la de otros países.

Para cerrar, se recuerda que, esta temática no formaba parte de la investigación, por ello, son pocos los testimonios al respecto. Sin embargo, a partir de tales circunstancias se estableció una serie de consideraciones sobre las experiencias en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde la multimodalidad. Los informantes describieron la accesibilidad que tuvieron, narraron experiencias favorables y expusieron las limitaciones vividas. Posteriormente, se refirieron a las herramientas empleadas durante la multimodalidad, para concluir con la preferencia por el modelo presencial una vez realizado un tránsito hacia el retorno.

Categoría los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes

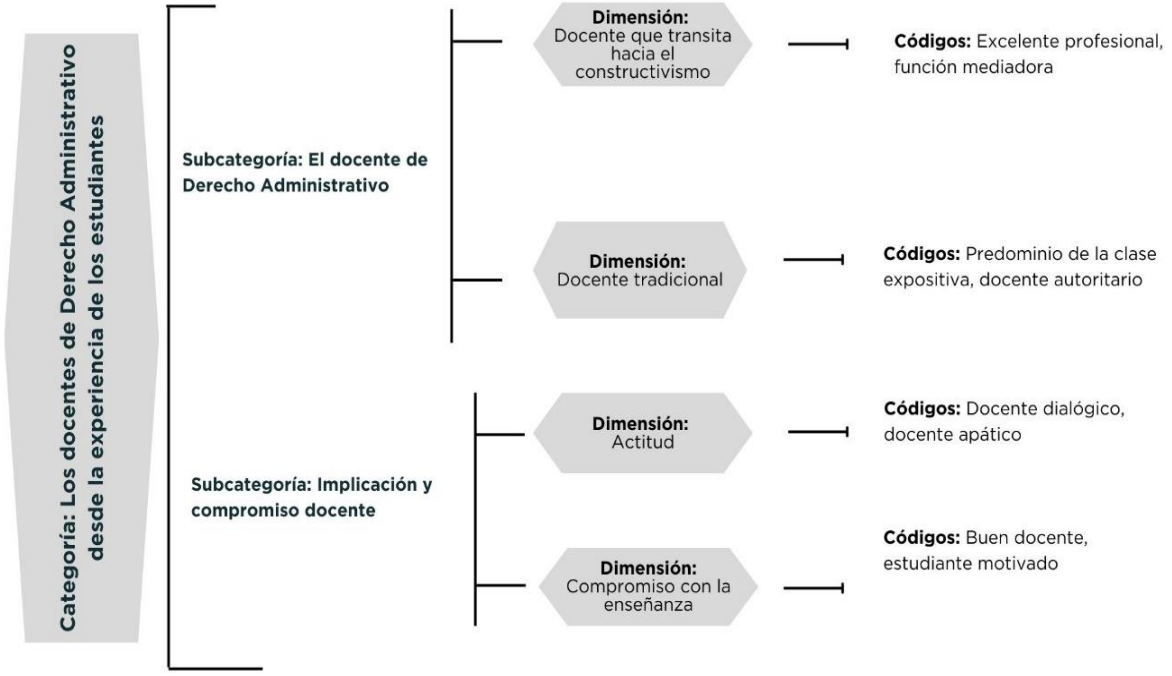
La segunda categoría, derivada de los datos brindados por los informantes, se ha designado como los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes. Se compone de dos subcategorías: una describe al docente de Derecho Administrativo y la segunda, implicación y compromiso del docente. La primera subcategoría cuenta con dos dimensiones: una describe al docente que transita hacia el constructivismo y, la otra al docente tradicional, a su vez, la primera dimensión se conforma por dos códigos: excelente profesional y función mediadora.

Todos estos calificativos fueron expresados, de manera directa o indirecta, por los informantes al referirse a los abogados que imparten Derecho Administrativo. El constructivismo, empleado adecuadamente puede contribuir a la generación de saber jurídico. En este sentido, Taeli Gómez y Menares Ossandón (2014) afirman que no son únicamente los legisladores quienes elaboran las normas, sino que también se debe considerar la inclusión de los docentes y alumnos de Derecho.

Por tales razones, es importante que los profesores de Derecho orienten de la mejor manera a sus estudiantes para que, con posiciones filosóficas, epistemológicas, y de manera ética, contribuyan a la resolución y prevención de conflictos jurídicos. Ahora bien, el trabajo no es solo del docente: los estudiantes deben organizarse para avanzar hacia el constructivismo y usar los recursos necesarios. Según Taeli Gómez y Menares Ossandón (2014), en el estudio de la ciencia del Derecho se requieren: … “sujetos dinámicos críticos, creativos y partícipes. Principalmente, porque los conflictos que son considerados como aquellos jurídicos, no pueden ser limitados a las clásicas linealidades hecho-ley-aplicación” (p. 217).

Figura 6

Los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes



Nota. La figura 6 muestra la estructura de la categoría los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes, las dos subcategorías que la conforman, las dimensiones que la constituyen y los códigos que permitieron integrar la información.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Para culminar Taeli Gómez y Menares Ossandón (2014) asienten que: “Formar abogados es una responsabilidad que debe favorecer un compromiso ético para responder a tal poder adquirido”… (p. 217). En consecuencia, los abogados que actúan como docentes en la carrera de Derecho deben poseer características que los constituyan como profesionales preparados, honestos, íntegros, competentes y aptos para el ejercicio del Derecho y la docencia. Especialmente, como ya se ha indicado, por el efecto multiplicador que logran. Por lo general, los estudiantes recuerdan más a los malos docentes que a los buenos, por ello, los últimos deben sobresalir para marcar la diferencia.

Para Guerra *et al.* (2005), no es posible limitar el constructivismo a una sola perspectiva debido a las diversas maneras de concebir el aprendizaje. Por tanto, afirman que es: …“una teoría, un modelo, una metodología para orientar la acción

pedagógica activa, la cual se fundamenta de los aportes de diversas corrientes psicológicas" (p. 95). En consecuencia, el constructivismo se basa en los procesos de los alumnos y orienta la construcción de conocimientos entre los actores del hecho educativo. Así, se dice que: …"el constructivismo es un concepto holístico y sistémico, donde interactúan todos los elementos antes descritos en las diferentes posturas o corrientes psicológicas" (Guerra *et al.,* 2005, p. 95).

Considerado así, una práctica constructivista solo será posible con un docente mediador, que trabaje con las herramientas adecuadas y fomente procesos interactivos para construir aprendizajes significativos. En esta investigación, se ha considerado esta práctica a través de las clases tradicionales y con el uso de las TIC, especialmente por el rol transformador de los docentes. Adicionalmente, deben conocer el esquema conceptual de los estudiantes para alcanzar la: …"reflexión sobre el entorno y estimulen la creación de modelos que permitan dar una explicación a su mundo. Para esto, se hace necesario crear en el aula un clima favorable para la libre expresión; es decir, fomentar la creatividad" (p. 96).

De aquí se desprende el código excelente profesional, uno de los calificativos utilizados por algunos alumnos para categorizar a sus profesores de Derecho Administrativo. El estudiante E1 expresó: …"*mi profesor de Derecho Administrativo es una excelente persona, muy preparado, se le ve las ganas que tiene por impartir la materia"…* Más adelante, E1 repitió: *…"un excelente profesional"…,* idea que complementó de la siguiente manera: *"Lo describo como un profesor serio y a pesar de ello, un excelente profesor, un excelente docente, me he dado cuenta, de que hace lo posible por desarrollar la materia de la forma más entendible posible".*

El entrevistado reveló rasgos positivos vinculados con su docente de Derecho Administrativo, cabe agregar que el docente descrito por E1 es el abogado que cuenta con la docencia como formación inicial, por lo que no es de extrañar el reconocimiento efectuado por este entrevistado y por otros estudiantes que han tenido como profesor a D1, en alguna oportunidad durante la carrera. Por su parte, el alumno identificado como E4, quien ya había tenido otros docentes en la misma materia, repitió aspectos similares al mencionar:

Es una persona que usa mucha pedagogía, es una persona muy amable, muy

> *dispuesta a enseñar, no solo dentro del salón de clase, porque muchas veces los que tenemos dudas le decimos: profesor, ¿me podría explicar acerca de esto?, ¿me podría facilitar?, es una persona muy dada y muy colaboradora en ese aspecto, lo cual es muy bonito, porque hay muchos profesores que son solo en el aula de clase y no en el aula externa.*

El testimonio expuesto reafirma las bondades de los docentes según los entrevistados. Estos facilitadores probablemente, utilizan estrategias según el tipo de contenido. Según Giné Freixes (2009), la forma de enseñar y aprender debe ajustarse al contenido trabajado en la educación. Por ende, los docentes adaptaran el contenido con las estrategias didácticas. Un docente bien preparado posee didáctica y pedagogía, esto lo indicó E4 en las siguientes palabras: "*Me gustaría que me lo enseñaran de la manera como el profesor lo está haciendo, porque es una forma muy buena, posee una muy buena pedagogía y se le logran entender las clases".* Al repreguntar al estudiante acerca de su docente, E1 señaló: *…"mi profesor de Derecho Administrativo tiene un excelente currículo, una excelente trayectoria, es una experiencia muy gratificante, con la cual me quiero quedar"…*

Un excelente profesional logrará expresar ideas claras y garantizar que sus estudiantes. Esto significa que debe captar la atención, mantenerla durante la clase y garantizar que sus planteamientos y explicaciones sean accesibles para todos. Más allá de eso, tendrá el reto de incentivar la producción y generación de aprendizajes por parte de sus alumnos. En este sentido el informante E2, destacó la comprensión y el aprendizaje alcanzado con uno de sus docentes, quien enseña a través de la práctica: …"*el profesor D4 le hace muchísimo más prácticas. Entonces, uno empieza a entender más la materia, lo hace mucho más ameno".* En términos similares, se pronunció E5 sobre la metodología utilizada en las prácticas administrativas:

> *[…] en mi caso particular, si estamos viendo algo práctico, la metodología que utiliza la profesora, es buena, nos manda a hacer el expediente administrativo, etapa por etapa, y ahorita para la parte judicial, fuimos al tribunal y estamos como tal viendo un expediente, o sea, estamos yendo un poquito a lo práctico.*

Los entrevistados resaltaron la importancia de las clases prácticas como modelo educativo. Se conforma por distintas actividades en las cuales los alumnos emplean conocimientos, habilidades y destrezas. A su vez, reciben orientación e instrucciones de sus docentes para resolver situaciones que pueden presentarse en la práctica

cotidiana de su profesión. Como se sabe, en la teoría existe una gran variedad de estrategias didácticas, y cada una se adapta al nivel educativo y los contenidos a trabajar. No obstante, el punto en común es la orientación a los estudiantes acerca de su actuación. En el caso de la enseñanza del Derecho Administrativo, las más frecuentes suelen ser las clases prácticas simuladas, desarrolladas en las aulas teóricas o su traslado para algún organismo público.

Estas experiencias permiten al estudiante aplicar conocimientos en escenarios reales, fortaleciendo su formación y comprensión de los procedimientos. Pues, aunque el docente sea excelente profesional, utilice herramientas, recursos, estrategias, aplique los momentos de la clase, si, el estudiante no es responsable, no asiste a clase, no estudia, no se podrá lograr el aprendizaje, así lo contó *E1: …"pienso que es una materia que se entiende"…* Añádase una observación de E4 sobre el dinamismo de su docente:

> *[…] busca la participación del estudiante en la clase y no solo la de un profesor dando la materia y dictando, sino participando, de manera que, nosotros como estudiantes podamos entender y analizar y de esa manera poder aprender […]*

En este contexto, Seivane y Brenlla (2021) interpretan la docencia universitaria como un proceso de formación. En él coexisten prácticas intencionadas que culminan en la relación entre los actores del hecho educativo, con el propósito de formar profesionales preparados en el campo laboral en un contexto determinado. Por esta razón se emplean modelos centrados en la enseñanza y en el aprendizaje. El primero se fundamenta en el docente, mientras que el segundo se enfoca en el alumno. Las explicaciones para alcanzar el aprendizaje, como afirmó el estudiante anterior son viables, aunque a veces requieren un componente adicional; por ejemplo, el uso o la expresión de ideas claras, esto respondió E4, a la pregunta de la investigadora: "*MH. ¿Las preguntas son claras?", "E4. Sí, claras, sencillas".*

De inmediato agregó E1: …"*al momento de que estemos allí, empezar a debatir, darnos las ideas más claras, más importantes de hacia dónde debemos orientarnos".* En este caso, a partir de argumentos simples, comprendidos por los estudiantes, o que hayan captado su atención, se busca generar discusiones sobre del tema en estudio. Para que esto sea posible, es necesario que la clase esté planificada. No puede ser improvisada, la planificación muchas veces es descuidada a pesar de ser una de las

más importantes para el proceso educativo. En este sentido Reyes Salvador (2017) la caracteriza como: …“una tarea permanente de los educadores indagar, innovar y transformar su práctica educativa a partir de los paradigmas contemporáneos que favorecen la formación integral de la personalidad de los estudiantes” (p. 88).

Lo dicho por los entrevistados permite considerar la existencia en UCAT de profesores que enseñan el Derecho Administrativo de forma completa y organizada. Aunque quizás no de forma consciente o planificada, transitan hacia el constructivismo; es decir, sus actuaciones orientan a los estudiantes. No buscan la simple repetición o memorización de información, sino que priorizan la producción de conocimientos por parte de los alumnos y su permanencia en el tiempo. Este docente, ilustrado por los informantes, cuenta con lo descrito en el código función mediadora; es decir, considera los aspectos fundamentales para promover el aprendizaje a través de sus prácticas. Cuando selecciona los contenidos, toma en cuenta la intencionalidad del aprendizaje, las actividades, los recursos y conoce o investiga los intereses de sus estudiantes.

Para Bolaño Muñoz (2020), los profesores deben mediar el conocimiento con el fin de que los alumnos comprendan los contenidos y construyan aprendizajes más complejos. Por ello, deben asignar actividades relacionadas con contextos reales. El docente forma parte del proceso educativo, está llamado a mediar en el análisis y generar cambios en los alumnos. Debe incentivar nuevas experiencias en ellos, aunque el papel del estudiante es fundamental, …“el docente guía los procesos que debe asumir el discente” (Bolaño Muñoz, 2020, p. 496). Esto significa que el docente ejerce un rol de mediador según el constructivismo, al guiar los procesos cognitivos de sus alumnos y facilitar herramientas para organizar, analizar y comprender información.

Bolaño Muñoz (2020) señala como dificultad el caso de los profesores que se niegan a cambiar …“su postura instruccionista para pasar a ser facilitadores y mediadores del proceso de aprendizaje”… (p. 497). Especialmente por el cambio en la manera de enseñar para dar relevancia al aprendizaje. En consecuencia, implica revisar la práctica docente y dirigirla hacia la pedagogía y la didáctica. Lo más importante …“no es la instrucción, sino la construcción del conocimiento a través de una práctica docente renovada y redefinida en términos de beneficios para el estudiante” (Bolaño Muñoz, 2020, p. 497). Una recomendación final del autor es la:

…“coherencia entre lo que dice y lo que hace”… (Bolaño Muñoz, 2020, p. 497). Es decir, el docente reflejará identidad entre sus acciones y su discurso, esto demanda reflexión sobre su rol y métodos de enseñanza.

Cabe anticipar las funciones del docente establecidas por Pessoa (1997), entre ellas: formar estudiantes autónomos, generar interacción entre ellos, transformar errores en situaciones de aprendizaje, hacer que la evaluación medie entre la enseñanza y el aprendizaje, y guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento. Para Flórez (1999), el docente necesita cuatro características clave: la primera, apoyarse en la estructura conceptual de los estudiantes; la segunda, prever la interacción entre el nuevo concepto y los que ya poseen; la tercera, propiciar la confrontación de las ideas; y la cuarta, ampliar la transferencia de conocimiento.

En este sentido, se presentan las opiniones de los estudiantes sobre la pertinencia, propiedad y conocimiento que cada docente demuestra al trabajar con sus alumnos. El primer testimonio es parte del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado:

> *MH. […] dices que inicia la clase haciendo un repaso, o trayendo ideas de otras actividades. E4. Aja, del tema anterior. MH. ¿Él previamente les ha enviado algún material o es de la clase anterior? E4. Sí, siempre nos envía materiales; por ejemplo, cuando vemos un tema, se nos envía una separata acerca de ese tema para poder ampliar la información y de esa manera tener una versión más amplia de las cosas.*

Del comentario se infiere que el docente planifica, conoce los temas, contenidos y objetivos o competencias de aprendizaje. Además, orienta a sus estudiantes hacia un encuentro interactivo mediante lecturas previas, de modo que lleguen preparados para plantear inquietudes y aportar ideas. Los docentes que transitan hacia el constructivismo, no solo generan reflexiones sobre la asignatura, sino que incentivan el análisis, la argumentación y la reflexión personal. E3 indicó:

> *[…] yo realmente no quería estudiar Derecho, yo quiero salir bien, pero realmente, no es lo que yo quiero estudiar, siento que uno los profesores que ha marcado ese antes y ese después, de que yo quiero seguir estudiando, de que me gusta muchísimo esto, es el profesor D1, desde que entramos en Derecho Administrativo, realmente, me gusta muchísimo. La Profesora SL, también una materia que me llamo muchísimo la atención, y siento que eso es lo que me ha incentivado muchísimo, a seguir estudiando, y a salir bien, a investigar más, no solamente en Derecho Administrativo, sino en las demás materias.*

Lo dicho por E3 evidencia la función mediadora del docente y su intervención educativa. El primero se destaca porque su enseñanza trasciende la transmisión de contenidos y evita modelos estrictamente expositivos. Los comentarios de los informantes permiten deducir que los docentes guían, orientan, motivan y se adaptan a los estudiantes. Además, cuentan con habilidades emocionales, fomentan un buen ambiente de trabajo y tienen dominio de los contenidos, lo que facilita el aprendizaje. En cuanto a la intervención educativa, se resaltan las bondades del constructivismo y del aprendizaje significativo cuando se cumplen ciertas condiciones, como explican Castillo Claure *et al.* (2006):

> El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico. (p. 97)

La figura del docente mediador va más allá de la simple enseñanza de una materia. D1 se destaca no solo por la asignatura concreta, sino por su capacidad de inspirar a sus estudiantes, hecho que lo orgullece, como manifestó en su entrevista. Al expresarse E3, reconoce la labor inspiradora de sus docentes, aunque cada estudiante tiene experiencias únicas que pueden acercarlo o alejarlo de profesores y/o materias. Esto ocurre por la diversidad de estilos docentes existentes.

Según Martínez Otero (como se citó en Cadoche, 2004), los alumnos pueden encontrarse con diversos tipos de docentes. El profesor-enseñante informa a los estudiantes y evita aspectos afectivos. Es tradicional, busca ser el centro de atención y no interactúa con los alumnos, además: “Es un técnico que transmite contenidos a los escolares, pero se olvida de la dimensión humana” (p. 100). La segunda categoría es el profesor-progenitor, quien se involucra en los: …“problemas y el desarrollo afectivo de sus alumnos […] desatiende la formación intelectual del alumno” (p. 100).

De igual manera, Martínez Otero (como se citó en Cadoche, 2004) comenta al profesor-presentador caracterizado por …“un discurso hueco. Hay gran preocupación por la imagen […] no se promueve la formación de los educandos” (p. 100). Otro personaje es el profesor-predicador, cuenta con: …“enseñanzas […] inoportunas y superficiales no forma a sus alumnos, aunque es posible que sigan su “código de

conducta” por temor a los castigos” (Martínez Otero, como se citó en Cadoche, 2004, p. 101). Finalmente está el profesor-educador, el modelo a seguir:

> […] promueve la formación integral de los alumnos. Cultiva las vertientes intelectual y ética […] transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, […] fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. No se reduce su labor a la explicación a los alumnos, por más que la acción sobre la vertiente cognitiva del educando sea fundamental. (Martínez Otero, como se citó en Cadoche, 2004, p. 101)

Esta clasificación permite visualizar los tipos de docentes que los estudiantes pueden encontrar en cualquier nivel educativo. El último de ellos; es decir, el profesor-educador, cuenta con todos los aspectos de un buen docente. Se asimila al docente mediador, quien motiva a los alumnos mediante el vínculo entre ambos sujetos del hecho educativo. Otro aspecto expresado por un informante es el uso de los momentos de la clase y las actividades realizadas, E3, señaló: *…“reforzar y adelantar temas, empieza a explicar el tema en el que vamos y a hacernos preguntas también, para ver si nosotros tenemos el hilo de lo que está hablando”.*

En concreto, un docente bien preparado que transita hacia el constructivismo, guiará y facilitará la experiencia educativa del estudiante. Al ejercer su función como mediador, los conocimientos y aprendizajes construidos perdurarán en el tiempo y se alcanzarán de manera significativa. Mediante estrategias interactivas, que faciliten el intercambio, la pregunta y el análisis de casos, se orientará a los estudiantes para que sus inquietudes sean atendidas. Esto evitará que la enseñanza se limite a repetir contenidos. Así se expresó el estudiante E5:

> *[…] en cuarto año, también me ha gustado, este, la profesora, pues, es muy específica también, a pesar de que da como la introducción, la parte general, ella explica cada procedimiento a su manera y el material que manda es muy acertado, o sea, no se extiende con demasiado material, sino lo más concreto, preciso y lo necesario.*

Lo anterior confirma que el profesor universitario cuenta con diversas alternativas para el desarrollo de su función. Por ello, al planificar, debe determinar las metodologías más apropiadas, bien sean clases teóricas o prácticas. En el primer caso, Almeida Cantoni (2007) explica:

> […] parte fundamental de la docencia […] el método más empleado en las enseñanzas jurídicas, […] a través de la explicación oral del profesor, se efectúa

> … transmisión y demostración de conocimientos en la materia, mientras el alumno realiza la transcripción de los conocimientos […] para posteriormente proceder a su repaso y memorización. (p. 488)

A pesar de su uso frecuente, este método tiene un resultado adverso: la pasividad de los alumnos. Por otro lado, las clases prácticas buscan que el estudiante experimente cómo será su labor al graduarse y logre concatenar hechos, teorías, instituciones y normas. Su mayor bondad es la preparación profesional para el uso y aplicación de los contenidos. Algunos ejemplos son: …"la realización de formularios legales de contratos, demandas o recursos; la resolución de supuestos prácticos; comentarios de jurisprudencia, doctrina o normas legales; concordancias legislativas o elaboración de informes, dictámenes o trabajos especializados, entre otras" (Almeida Cantoni, 2007, p. 489).

Después de esta digresión, se retoma la idea inicial. Los ejemplos detallados corresponden a profesionales del Derecho con dominio sobre la asignatura que enseñan. Como se observa en los testimonios presentados y en los datos aportados por los informantes, se trata de abogados que, aunque tienen carencias frente al tema de la formación docente, no tienen deficiencias frente a su área específica de competencia. Aunque no es la mejor opción para la enseñanza, es necesario comprender, manejar y tener capacidades sobre los temas que se imparten. Lo ideal sería adoptar el modelo del docente-educador o mediador.

La dimensión docente tradicional abarca los códigos predominio de la clase expositiva y el código docente autoritario. Se fundamenta en comentarios que se acercan a las características que Cadoche (2004) atribuye al docente tradicional. Es un enseñante que solo transmite contenido, conceptos y doctrina; da ejemplos, pero no permite participación ni responde preguntas. Él monopoliza el tiempo de la clase. Se puede agregar al profesor-presentador, cuya meta es atraer a sus alumnos, y al profesor-predicador, con sus exhortaciones, recriminaciones y amonestaciones.

Este docente tradicional no es del todo malo. De hecho, en muchas ocasiones, es uno de los más necesitados. Sin embargo, su presencia puede generar apatía y desinterés en los alumnos. Un caso frecuente en la enseñanza del Derecho es el estudio de jurisprudencia, que implica largas lecturas de sentencias y normas. Por lo general, captar la atención y el interés de los estudiantes no es fácil. Como resultado,

se observa dificultad para argumentar y generar el pensamiento crítico. El docente tradicional en el Derecho, según Gatica Saavedra y Rubí González (2021) puede ser trascendente y formativo, siempre que se otorgue protagonismo al estudiante, que sea activo, demuestre interés y le quite protagonismo al docente.

Si esto es así, según Gatica Saavedra y Rubí González (2021), el docente tradicional trabaja con la clase magistral. Puede hacer su disertación y permitir intervenciones que favorezcan el aprendizaje, sin importar la manera en que los alumnos aprendan. Es fundamental conocer cómo se enseña y cómo se aprende. Aquí vuelve a aparecer la referencia a la necesidad del aprendizaje significativo, el cual debería ser posible incluso con un profesor tradicional. En consecuencia, no se puede descalificar a un docente con estas características, la efectividad de su enseñanza depende de su capacidad oratoria y su habilidad para motivar la participación estudiantil.

Así las cosas, el primer código, predominio de la clase expositiva, evidencia, a través de los testimonios de los entrevistados, cómo son sus clases de Derecho Administrativo. Al respecto, E1 expresó lo extensa y tediosa que es la clase: …"*pienso que a nivel de los estudiantes se hace un poco tedioso, el entendimiento de la misma"…* Reafirma el mismo alumno: *"Es una clase muy buena, aunque se hace bastante larga algunas veces, tediosa, diría yo".* De estas esas breves afirmaciones, se deduce que la clase es pasiva, lo que dificulta su comprensión y procesamiento, probablemente por su extensión en la cual solo tiene voz el docente.

En este sentido, *E6* comentó dos experiencias: en la primera, afirmó sobre su docente que: …"*no le he sabido entender lo que ella quiere dar"…* En la segunda, habló de otro profesor: …"*tampoco han podido entenderle mucho […] empieza hablando aquí y termina allá" …* E5 detalló sobre la clase presencial: …"*no hacerlas tan teóricas, de dictar"…* Finalmente, E2 señaló: *… "llegamos a ver clase los sábados y nos metía 5 temas"…* Los testimonios anteriores indican algunos aspectos que reflejan la aplicación de una clase expositiva, aunque no se expliciten directamente por los estudiantes.

Efectivamente, no todos los estudiantes reaccionan de la misma manera frente al docente tradicional ni ante la clase magistral. Para algunos, esta metodología genera

indiferencia; para otros, resulta agotadora. Muchos prefieren la interacción entre los protagonistas del hecho educativo. Por ello, se coincide con Gatica Saavedra y Rubí González (2021) al afirmar que el diálogo y la discusión enriquecen la clase, así como el uso de herramientas complementarias. Los precitados autores concluyen que a pesar del descrédito de:

> […] la clase magistral, se proponen formas de optimizarla y no eliminarla, entendiendo que la combinación con otras estrategias potencia la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las implicancias de este estudio se señala la necesidad de no perder de vista que lo importante no sería la estrategia o metodología, sino que esta permita la adquisición de competencias necesarias para la adecuada inserción del estudiantado en el mundo laboral. (Gatica Saavedra y Rubí González, 2021, p. 1)

En todo caso, es interesante observar todas las aristas vinculadas al tema de la clase magistral. Por ejemplo, Casasola Rivera (2020) señala que, en ocasiones, se entiende como: …“aquella en la cual el docente lo único que hace es hablar y hablar y hablar y hablar […] y hablar. De esta forma, desarrolla una lección entera. Algunas lecciones se pueden prolongar hasta por tres horas continuas” (p. 46). Esta conducta se observa en algunos de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, según los comentarios de los entrevistados, tanto de manera explícita como implícita. Incluso, Casasola Rivera (2020) apunta: “Las clases magistrales semejan más el deseo narcisista de un profesor de demostrar su erudición empolvorada, que la disposición comprometida hacia el aprendizaje de los estudiantes” (p. 46).

Una clase actualmente no debe limitarse a ninguna de las ideas expresadas por Casasola Rivera (2020). Por el contrario, es menester emplear estrategias didácticas para alcanzar un aprendizaje significativo. El autor sostiene que un verdadero profesor investiga su práctica profesional y aplica estrategias que generen mejores resultados. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje deber ser realmente efectivos, incluso con clases magistrales. Cabe resaltar que esto solo será posible con un docente comprometido, que incorpore en su práctica las fases de planeación, implementación y evaluación.

Por estos motivos, Casasola Rivera (2020) exhorta a los docentes a: …“adaptar un modelo didáctico […] sacarnos de la zona de confort pedagógica que caracteriza a muchos docentes universitarios” (p. 47). Explica que esta exhortación surge porque

muchas veces “El profesor universitario se identifica con su profesión, no con la profesión docente […] la capacitación docente no se percibe como tal, sino como pérdida de tiempo, o […] como un instrumento para ganar puntos para escalar de categoría profesional” (Casasola Rivera, 2020, p. 47). Una preocupación adicional expuesta por el autor es que: “La experiencia acumulada y medida en años de actividad no necesariamente es un indicador de habilidades y de conocimientos didácticos en el campo de la docencia. Es decir […] no significan docencia de calidad para los estudiantes” (Casasola Rivera, 2020, p. 47).

En otras palabras, un abogado que ejerza la docencia universitaria por un tiempo prolongado, no necesariamente refleja una buena práctica docente. Lo que marcará la diferencia será su formación en temas educativos y en el área específica en la que trabaje. Por tanto, no es el tiempo, sino la calidad, lo que debe medirse para una experiencia universitaria enriquecedora. Concluye Casasola Rivera (2020) que, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario investigar e innovar, evitando rutinas pedagógicas como las clases magistrales tradicionales y la simple lectura de diapositivas. El autor destaca el uso de un lenguaje pedagógico más que técnico, para complementar las habilidades que requerirán los alumnos en el futuro.

Durante la clase expositiva o tradicional, los profesores presentan contenidos que pueden ser teóricos y prácticos, en el sentido de que el alumno, posteriormente, debe realizar actividades sobre lo trabajado en el aula. Sin duda, aunque no surte el efecto deseado, la clase magistral es una modalidad expositiva cuya intención es mostrar diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio según diversos autores. Sin embargo, se considera que, en este caso, el aprendizaje se basa en la memorización. Si se gestiona adecuadamente, la clase magistral podría convertirse en una estrategia más efectiva.

Dicho de otro modo, es el trabajo del docente el que marca la diferencia entre una clase expositiva y una clase didáctica, entre una que despierte interés en los estudiantes y una que genere apatía y no aporte conocimiento. Como ya se indicó, en gran parte, esto se relaciona con la necesidad de la formación permanente en docencia. Como señala Cázares Sánchez (2021), algunas críticas hacia la clase tradicional, surgen de la: …“mala fama […] a partir de una interpretación meramente

unilateral de la clase; es decir, la clase magistral es asimilada a un monólogo de duración similar al tiempo institucional de la clase"… (p. 28)

Para Cázares Sánchez (2021), en la clase magistral se aplica el: …"método expositivo sin […] disentir […] exaltación de la memorización […] clases donde se leen los códigos o se repiten textuales pasajes de los libros […] la clase netamente teórica […] el docente se limita a dictar"… (p. 28). A pesar de esto, afirma que hay: …"evidencia teórica y práctica para rescatar y reformular la clase magistral, que además se sigue utilizando aún de forma virtual" (Cázares Sánchez, 2021, p. 28). Manifiesta que: "En la Escuelas de Derecho, la clase magistral expositiva es la forma más recurrente de llevar a cabo las clases"… (p. 28). En consecuencia, estas son funcionales, aunque; …"no puede continuar con las características unilaterales y se debe convertir en una clase magistral interactiva"… (Cázares Sánchez, 2021, p. 29)

Una vez realizadas las consideraciones anteriores acerca de la clase expositiva, es importante observar algunos planteamientos efectuados por E3. Por ejemplo, la necesidad de tener: …"*la base de lo que el profesor habla, para seguir estudiando en la casa"*… El mismo informante resaltó en otra intervención: …"*es más fácil, que se explique hablado, puede ser complicado, puede ser cansado también para el profesor"*… Respecto a las clases expositivas y los largos discursos que algunas çonllevan, se tiene un testimonio acerca de D1, y de lo complicado que puede ser para una persona sin experiencia ni interés en la materia comprender su clase, E6 indicó: …"*he escuchado que él es muy bueno en su materia, sin embargo, tampoco han podido entenderle mucho, porque él es muy amplio y entonces, empieza hablando aquí y termina allá"* …

En síntesis, algunos estudiantes no comprenden los contenidos porque la exposición es demasiado breve o incompleta, otros porque se hace tediosa, varios porque es muy extensa, y unos pocos porque el docente simplemente se limita a leer. Es difícil encontrar satisfacción total en la mayoría de los docentes y sus clases, especialmente aquellas que siguen el modelo sin interacción, ni retroalimentación con los estudiantes, en donde el profesor es quien monopoliza el conocimiento, el control del aula y el desarrollo de la sesión, por ello, el estudiante es reducido a un mero receptor de información.

Asimismo, para poder comprender la asignatura y superar las limitaciones de las clases expositivas, es necesaria la continuidad, tal como menciona E1: …"*si se viera la materia con mayor regularidad, creo que se podría entender mejor, eso es lo que yo percibo"* … Un aspecto resaltante es que el docente debe verificar que los estudiantes estén atentos y comprendan el contenido. E3, explicó: …"*la profesora empieza a explicar el tema en el que vamos y a hacernos preguntas también, para ver si nosotros tenemos el hilo de lo que ella está hablando"* … El informante E3 mencionó, durante la entrevista, diversas actividades, que reflejan el uso de recursos didácticos en la clase magistral. Resaltó que su docente hacía ejercicios, preguntas, aclaraba dudas, entre otras estrategias de enseñanza

Por lo general, el docente que sigue el modelo expositivo es el más común, y aunque en algunos casos no son todos siguen este esquema, existe un elemento que incentiva la práctica de la clase expositiva en casi todas las aulas de Derecho. A pesar de que solo un estudiante lo mencionó, el uso de un estrado, tribuna, o tarima, presente en muchas aulas. Sobre ello, E2 expresó: …*"tienen una tarima donde el profesor está más alto que nosotros, ese tipo de educación está prácticamente obsoleto, a nivel mundial"* … La dotación, equipamiento y mobiliario escolar son elementos presentes en el aula que han existido desde hace muchos años y, con el transcurso del tiempo, han evolucionado.

Por ejemplo, Costa Rico (1997) habla de la disposición de los muebles para el aula durante los siglos XVIII y XIX, narra: "El maestro se sitúa detrás de una monumental mesa, colocada sobre una visible tarima o estrado, desde donde dirige los ejercicios y a donde se accede a través de varios escalones"… (p. 95). En su trabajo, Costa Rico (1997) explica la disposición de los muebles según el modelo mutuo o el simultáneo de enseñanza, en ambos casos con la presencia de la tarima. Añade:

> […] indicaba como moblajes, enseres y equipamiento, lo que sigue: una imagen de Jesucristo, la mesa del maestro, mesas de escribir largas […] situadas en paralelo con la mesa del maestro, que estará sobre una tarima amplia, con capacidad para acoger a un grupo de diez o doce niños […] Recomienda que la sala tenga algún declive, con la parte más elevada …en el frente contrario de la tarima, para la buena visibilidad de todo el aula (*sic*) por parte del profesor, más aún si se sigue el sistema mutuo. (Costa Rico, 1997, p. 98)

Para conocer cómo evolucionó su uso, años más tarde, Pineau (1996) describe

a la escuela como un espacio diseñado para la disciplina, la obediencia y la instrucción, así menciona el empleo de elementos como el: …“pupitre […] filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, test y evaluaciones”… (Pineau, 1996, p. 314). Esto probablemente y según las ideas de Acaso y Nuere (2005) forme parte del:

> […] currículum oculto visual más importantes mediante el que se transmite el mecanismo de reparto del poder en el aula. Los pupitres fijos, orientados hacia la pared que contiene la pizarra bajo la que se encuentra una tarima que instala al profesor en una situación de superioridad con respecto a los alumnos, es un tipo y un sistema de distribución del mobiliario que otorga todo el poder a este último […] (p. 214)

La tarima y otros símbolos presentes en el aula reflejan el dominio del docente en el espacio educativo. Desde esa posición elevada, sobresale y observa a los estudiantes sin importar su ubicación en el aula. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004) aportan una reflexión que puede relacionarse con el comentario de E2: *“No basta con encaramarse a una tarima para impartir doctrina, pues nadie da lo que no tiene”* ... (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 31). Explican que en muchas ocasiones hay ...“gran cantidad de maestros que se creen sabios y que producen alumnos malogrados precisamente por eso” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 31).

Hoy en día, el contexto educativo ha cambiado significativamente. Para conocer más sobre la desaparición de la tarima en el aula, se recurre a Durán Mantilla (2015), quien describe cómo era (o es en la UCAT): …“una escala de aproximadamente cuarenta centímetros de altura, hecha de cemento o de madera y ubicada en la parte frontal del salón de clases. En este sitio especial se hallaba el escritorio del profesor y el tablero” (p. 182). Explica cómo los alumnos interactuaban con la tarima:

> […] era adorada para el maestro y temida por los estudiantes. Cuando los alumnos pasaban al frente y se subían en ella, aprendían a expresarse delante de los demás, a hablar en público. Desde la tarima, el profesor veía todo el salón y podía manejar su auditorio. Los alumnos veían al docente en la tarima y no había lugar a distracciones. (Durán Mantilla, 2015, p. 183)

Sigue Durán Mantilla (2015) con las ventajas de la tarima, como por ejemplo: …“permitía que las ondas de sonido viajaran mejor […] el maestro no debía elevar la

voz para ser escuchado […] le daba una ventaja visual al docente; no debía exagerar sus movimientos para ser visto y atendido”… (p. 183) Enseguida, lamenta su desaparición: …“es sólo un recuerdo. Hoy por hoy […] los profesores tenemos que elevar nuestras voces para ser escuchados y […] nos vemos obligados a movernos […] para llamar la atención de nuestros estudiantes”… (Durán Mantilla, 2015, p. 183). La evolución del uso de las tarimas en las aulas ha sido evidente. A pesar de ello, aún se encuentran presentes en los salones de la UCAT, especialmente en la sede en donde se imparte la carrera de Derecho.

Desde la doctrina también se ha mostrado la posición de los docentes, aunque no se tiene certeza sobre la postura específica de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT respecto a este tema. No obstante, es probable que compartan algunas ideas con Duran Mantilla (2015) sobre las ventajas que ofrecía la tarima para el desarrollo de la clase. Ahora bien, como se ha explicado en este código, el predominio de la clase expositiva entre los docentes es evidente; según lo expresado por algunos estudiantes entrevistados. Esto se aproxima a la calificación de docente tradicional.

Se empezará a considerar el código docente autoritario, el cual escenifica una serie de situaciones donde el profesor se presenta como arbitrario. Es él quien posee el conocimiento, y solo su clase, material y discurso deben ser considerados. No admite experiencias ni opiniones distintas a las suyas, lo que va en contra del aprendizaje significativo. Además de esto, un docente autoritario no es tal por falta de preparación ni de experiencia. Al contrario, Rodríguez Sánchez (2011) sentencia que: “Enseñar mejor no es fruto de la casualidad ni de la simple experiencia”… (p. 86). El autor exhibe una opinión fuerte: …“se pueden pasar muchos años haciendo lo mismo y haciéndolo mal, pese a que el propio docente justifique sus malos resultados imputándolos a factores ajenos a su práctica” (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 86). Finaliza con la afirmación de que, para aprender a enseñar, es imprescindible investigar.

Un docente autoritario puede ser percibido como poco amable, incluso cuando se malinterpretan sus comentarios. Algunos docentes son considerados buenos por algunos estudiantes, mientras que otros los perciben de manera opuesta. En este caso, E1 señaló diversas razones por las cuales considera que su profesor de Derecho

Administrativo se ajusta a este perfil:

> *[…] es un profesor bastante serio, no es tan abierto como uno se lo espera, supongo que, por la formación de él, nos ha llegado a comentar muchas veces, que, la intención de ir a la universidad también es aprender por cuenta propia, que no todo lo dice el profesor, yo creo que siempre forma una barrera, a pesar de que es dispuesto a atendernos a nosotros como estudiantes, pues, siempre hay una barrera de que uno dice: de repente si yo me acerco al profesor, le pregunto pues, causa temor. Lo describo como un profesor serio y a pesar de ello un excelente profesor […]*

El estudiante E1 resaltó rasgos específicos de su profesor, algunos de ellos vinculados a su comportamiento y a las consecuencias que ello genera en el alumno. Se refiere a una especie de obstáculo que provoca sensaciones como temor, nervios y ansiedad, pero al mismo tiempo, reconoce la preparación y metodología del docente. La forma de actuar, de hablar y expresarse del profesor puede generar una opinión equivocada en los estudiantes. Tal es el caso de E3: …"*la profesora FR es seria, es, muchos dicen que es una profesora estricta, más que nada por el tono de voz, pero a mí me parece que es normal*"… Se evidencia en los testimonios que las opiniones de los estudiantes son diversas y que, en ambos casos, el calificativo no implica una crítica negativa hacia el docente, sino que se atribuye a su carácter particular, que les parece intimidante y los inhibe de participar.

Otro ejemplo ilustrativo de la autoridad del docente es el efecto que puede generar en los alumnos, incluso de manera doble, como explica E1: *"Él es receptivo, pero por ser un profesor con un carácter tan fuerte, muchas veces los estudiantes prefieren no preguntar por no quedar como tontos"*… Aquí radica el problema; aunque el estudiante tenga dudas, decide no preguntar ni participar en la clase por temor de la respuesta del docente o a la actitud con que será tratado. E1 muestra un ejemplo donde su docente toma decisiones inconsultas: …"*ver clase los sábados y nos metía 5 temas ya cercano a un parcial".*

Como se mencionó previamente, el docente en ejercicio de su autoridad reprogramó las clases para cumplir con el contenido y el programa, pero esto puede afectar el desarrollo y rendimiento de los alumnos. El promedio de los estudiantes, incluso de cualquier persona, no puede permanecer inmóvil y concentrado en un aula de clase por largos periodos de tiempo. Si un tema requiere de varios encuentros

académicos, ¿cómo se puede cubrir adecuadamente el contenido de cinco temas, en usa sola sesión de recuperación? Además, cerca del parcial, ¿en qué momento podrá ampliar e investigar el tema?, ¿cuándo podrá aclarar dudas e inquietudes ante tales contenidos?

En ocasiones, las barreras entre docentes y estudiantes, pueden generar desmotivación en los últimos. Así contó E1: …"*creo que siempre forma una barrera, uno dice: de repente si yo me acerco al profesor, le pregunto, pues, causa temor".* Un hecho curioso es el ejemplificado por E1, quien manifiesta temor a preguntar en clase debido al carácter del docente. Esto lo expresa claramente: "*Él es receptivo, pero por ser un profesor con un carácter tan fuerte, muchas veces los estudiantes se ahorran esa inquietud, prefieren no preguntar"*… E1 amplía su explicación con un ejemplo:

> *[…] algunas veces que el profesor increpa de manera directa a alguno de nosotros, ejemplo: fulanito de tal, dígame, ¿qué piensa ud de los servicios públicos?, ¿por qué aplican?, o así. Y, eso hace que la gente le tenga un poco de miedo, o quizás recelo a la materia, el saber que el profesor los va a increpar de manera directa y no van a saber la respuesta, pues siempre causa ese temor entre el estudiante y el profesor.*

Aquí es interesante extraer de lo dicho algunas consideraciones a partir de las ideas de Zabalza Beraza (2011). Por lo general, los docentes que cometen errores en su práctica no lo hacen con intención. Según los mismos testimonios no: "lo hacemos mal a propósito o por mera comodidad […] si no enseñamos de otra manera, con metodologías más modernas e innovadoras es porque no sabemos hacerlo, o no tenemos experiencia suficiente […] o […] condiciones que […] no son propicias"… (Zabalza Beraza, 2011, p. 87). Así que los docentes actúan según se sientan más cómodos.

Sobre las necesidades actuales de la educación universitaria, Imbernón Muñoz (2011) reflexiona sobre cómo superar carencias, errores y hasta a la actitud de los docentes autoritarios. Explica que: …"la formación del profesorado universitario […] es […] imprescindible en una universidad que pretende mirar hacia un futuro […] con una nueva forma de enseñar […] que supere los viejos esquemas predominantes desde hace siglos, y, hoy día […] obsoletas" (Imbernón Muñoz, 2011, p. 388). A tal fin, sugiere: …"favorecer el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos"… (Imbernón Muñoz, 2011, p. 389). Propone: …"apoyar la

experimentación y la difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos” … (Imbernón Muñoz, 2011, p. 389), para favorecer la educación universitaria.

Finalmente, una última subcategoría denominada implicación y compromiso del docente se conforma por las dimensiones actitud y compromiso con la enseñanza. La primera dimensión incluye los códigos: docente dialógico y docente apático. En este caso Arbelaez López (2009) manifiesta que: …“comprometidos con un proyecto educativo”… (p. 143). Resalta la importancia de los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza. Un docente comprometido, según Olaizola (2014), va más allá de exponer teorías, desmaraña y puntualiza incluso los más complejos conceptos, acompaña a los estudiantes en su aprendizaje e impulsa su desarrollo académico.

El código docente dialógico, en el caso de Derecho, busca formar abogados comprometidos con la sociedad, sus clientes, el Estado y el planeta. Su responsabilidad va más allá de la enseñanza, promueve la ética y una formación integral. Así pues, del docente comprometido, se espera vinculación con sus estudiantes, que los oriente y los guíe; a lo largo del proceso educativo. E2 destacó la dedicación de uno de sus docentes de Derecho Administrativo en un trabajo acumulativo, cuyo desarrollo era orientado y supervisado por el docente, léase con atención:

> *[…] no es solamente mandar un trabajo para nosotros desarrollarlo, ir a presentarlo y ya, el trabajo tiene sus tutorías, cualquier duda él siempre está muy ameno en responder, ya sea en el momento de la clase o inclusive por otras herramientas, nos asignó una fecha para ir a hacernos una revisión y nosotros vamos, nos hace las correcciones, nos guía para poder desarrollar más ese trabajo, para el momento de la defensa poder hacerlo de mejor manera.*

El testimonio previo se aproxima a las consideraciones iniciales de este apartado, por lo que se coincide con el entrevistado en la caracterización positiva de su profesor. Una anécdota similar acerca del docente comprometido, es aportado por E1, afirmó que su docente de Derecho Administrativo tiene ganas de impartir la materia, añadió:…“*creo que el esfuerzo del profesor es notable, por tratar de hacer entendible la clase”*… Finalizó con una reflexión de la manera como cree que se debe estudiar la materia: …*“el esfuerzo el profesor es un 50 y el otro 50 debemos ponerlo nosotros”.*

En resumen, los comentarios realizados por el estudiante E1 permiten reafirmar la idea de que su profesor de Derecho Administrativo se esfuerza al momento de

enseñar la asignatura. Valora las habilidades del docente y reflexiona sobre el papel de los actores del hecho educativo. Está claro en que: el trabajo es colectivo, el docente guía, el estudiante complementa, el profesor explica y aclara dudas, mientras el alumno profundiza. Tiene que reflexionar, producir, presentar su trabajo. Así, ambos integran sus esfuerzos para obtener resultados exitosos. Sin embargo, los estudiantes deben asumir un rol activo en su formación. En muchas oportunidades, esto les resulta difícil, pero con las orientaciones adecuadas, es posible que la situación cambie para su beneficio.

La pasión por la enseñanza marca la diferencia en la capacidad de captar la atención e interés del estudiante. Sobre esto, E5 destacó: …"*el profesor CC era muy apasionado para dar su materia, lo hacía emocionar a uno, se emocionaba dando la clase y eso era muy bonito porque uno no perdía la atención, uno siempre se mantenía concentrado"*… Para alcanzar la experiencia descrita por el entrevistado, es necesario que el docente este comprometido, planifique sus clases, utilice diversas estrategias y herramientas, y cuente con la empatía de sus alumnos.

El compromiso puede manifestarse de diferentes maneras. Un ejemplo interesante es el esfuerzo y responsabilidad demostrado por uno de los docentes de mayor edad, según los informantes. Aunque no impartía Derecho Administrativo, logró superar los obstáculos de la brecha digital y preparó sus clases con el uso de plataformas tecnológicas. Así relató E2: …*"el profesor GDS a pesar de ser con mayor edad, él grababa sus videos en YouTube y utilizaba este tipo de plataformas, y vemos otros profesores súper jóvenes, que no quieren"*… Aunque este docente no pertenece a la asignatura analizada, el estudiante lo toma como un modelo a seguir, para concluir: "*Entonces, el tema no es de, que no podemos, sino el tema es que no queremos".*

Desde su perspectiva, E2 destaca cómo algunos profesores con más antigüedad, utilizan diversas estrategias y herramientas para el desarrollo de sus clases, mientras que otros se estancan en actividades monótonas que generan apatía y abulia en el sector estudiantil. Este fenómeno puede afectar negativamente la motivación de los estudiantes y el interés por ciertas áreas del conocimiento. Los actores de la academia deberían buscar los mejores estándares para sí mismos y para los demás.

Adicionalmente acerca del compromiso del docente, se pronunció E2, al caracterizar a algunos de sus profesores de Derecho Administrativo, como: amigables, correctos, aunque estrictos. Palabras que producen satisfacción, por describir que el trato que los abogados mantienen con sus estudiantes, es considerado y deferente, así se expresó el entrevistado:

> *[…] la profesora FR muy recta, muy correcta, muy respetuosa, sí, muy lineal. El profesor D4, un poco más amigable, aun así, siendo amigable, de igual manera bastante estricto con su materia, más ideológico más debatista al momento de impartir la clase. Con el profesor D1 algo parecido a profesora FR bastante correcto, bastante recto […]*

Para finalizar el presente código, se retoma la idea del docente que impulsa la formación integral y busca desarrollar habilidades en sus estudiantes. Se añade el testimonio de una experiencia significativa, en la cual su docente de Derecho Administrativo, los invitó a vivir un acercamiento con el mundo laboral. Esto narró E3: …"*la profesora FR nos dió la oportunidad de ir al tribunal y, que estaban solicitando para trabajar"* Quizás en un primer momento no se vea la importancia de esta cita. Sin embargo, al reflexionar, es evidente que la docente intenta formar a sus estudiantes desde la práctica. La realidad en los tribunales, es muy diferente de lo que se estudia en la teoría y en la universidad. Asimismo, las primeras experiencias laborales representan momentos emocionantes, que, cuando son acompañados y orientados por sus docentes, se convierten en aprendizajes significativos para la vida profesional.

A partir de los testimonios previos, se puede afirmar que los docentes de Derecho Administrativo, en su mayoría, se caracterizan como docentes comprometidos. Estos realizan su trabajo con vocación, responsabilidad y calidad, así esperan recibir de sus estudiantes una actitud alineada con los mismos valores. Como indicó uno de los docentes, la actitud pasiva y desinteresada de algunos estudiantes resulta desgastante y frustrante. En ese sentido, la ecuación ideal sería: excelentes profesores, para excelentes estudiantes.

El siguiente código aborda al docente apático, aquel facilitador que muestra desgano y falta de ánimo para ejercer su labor. También se le puede caracterizar como un docente pasivo, su falta de entusiasmo afecta la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Un aspecto adicional que puede influir es el uso del

lenguaje; por ejemplo, se debe considerar el tono de voz adecuado, de recursos visuales y auditivos que refuercen la comunicación entre el docente y el estudiante. Estos elementos favorecen la integración del conocimiento con armonía, refuerzo o contraste, definitivamente, para enseñar se requiere el uso del lenguaje: verbal, no verbal, expresivo y cognoscitivo, entre otros.

Adicionalmente, la interacción entre los actores del proceso educativo es esencial. La participación y retroalimentación en la clase modifican la dinámica de enseñanza y, en consecuencia, los resultados del aprendizaje. Para que el alumno deje de ser un mero receptor de información y se convierta en protagonista, el nivel de participación, debe adaptarse según los contenidos y materiales. Así lo explica Bravo Ramos (2004). En este sentido, los estudiantes, por medio de sus testimonios, han manifestado situaciones en las que consideran que sus profesores actúan con indiferencia durante los encuentros académicos.

Un docente pasivo no se preocupa por el progreso de los alumnos. Tiende a realizar el mínimo esfuerzo dentro y fuera del aula, lo que afecta el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Esto fue señalado por E6, respecto a una abogada que le enseñaba Derecho Administrativo. En particular, destacó las dificultades que tenían los estudiantes para aclarar las dudas sobre la materia:

> *[…] cuando se hacen preguntas, ella entre su explicación logra o intenta darnos a entender lo que realmente uno quiere escuchar o aprender, no en su totalidad, porque para mí a estas alturas, no he estudiado muy bien lo que es el Derecho Administrativo, o no le he sabido entender lo que ella quiere dar, con el material que ella ha dado, que ha facilitado. (E6)*

Con consternación se interpreta que los estudiantes no comprenden ni la materia, ni la manera en que la profesora la presenta. Agregar E6: *“Lo he notado, pero ella no les da administrativo a los de otra sección, de hecho, ya no da más administrativo, solo nos da a nosotros, administrativo le da a la otra sección el profe E1”.* Este informante comenta sobre la actitud de la docente respecto al contenido de la asignatura:

> *[…] ella nos dijo que esa materia no era tan importante para nosotros porque, no nos iba a servir mucho como abogados en la carrera, sino más bien como de cultura general. Supongo yo que, por eso, ella no hace esfuerzos en enseñarnos, en decirnos esto es lo que deben aprender. Ella lo único que dice es que el Derecho Administrativo es muy bonito y tal, que ella tiene muchísimos*

años en eso y que eso no da plata y así […]

Sumado a lo descrito por E6, es posible que los estudiantes perciban decepción al escuchar estos comentarios desmotivadores. Además, se mencionan las prolongadas sesiones de lectura en voz alta durante la clase, lo que podría contribuir a la apatía general: Así lo expresa E6. *…"para mí no tiene una buena oratoria, porque lo que hace es leer, y si ella solo se dedica a leer, nunca va a llegar al fondo de lo que ella quiere transmitir"…* Prosigue con la descripción de la dinámica de la clase:

> *[…] vamos a leer una guía, que ya está en el aula virtual, perdón al correo, lo que se hace en ese momento es que sí se tiene impreso se empieza a leer en el en el documento impreso o en su defecto pues en el teléfono en el momento que nosotros tengamos ese material, o sea leemos y leemos y ella lee el material textualmente, y en sus momentos hace pausas y explicaciones de lo que ella cree conveniente que debe explicar[…]*

Para E6, su docente solo lee, profundiza poco y carece de organización y explicación. Otro aspecto señalado es la falta de uso del pizarrón. Según el mismo informante, E6: …"*que por lo menos copie en el pizarrón, puntos importantes, puntos básicos, algún esquema, este, sí, cosas que nos ayuden a entender todo eso".* En relación con el uso de recursos gráficos, ideas previas y el desarrollo de la clase E6 indicó: …"*en las últimas dos clases, si hizo unos esquemas, pero con los que ella trabajaba y los estaba facilitando por una foto en el grupo".* Agregó: …*"estaba quedando la clase tan vacía, que ella se dio cuenta, de que tenía que complementar con ese esquema".*

Concluye E6 con énfasis: …"*están muy vacías, les hace no sé, falta organización, llevar más material, o explicar mejor en un pizarrón, me parece a mí, como lo han hecho los demás viendo la esencia de los demás".* Las declaraciones de E6 reflejan una situación particular atribuida a la apatía del docente, aunque se debe aclarar que se trata de un caso aislado comentado por uno de los informantes, quien además tiene la función ser el delegado de la clase.

Lo contrario al aprendizaje significativo, o las conductas que lo obstaculiza, se evidencia en el testimonio de E6 al ser interrogado: ¿Cómo le gustaría la clase? "*Me gustaría que fuera como más objetivo, o sea, no es tanto de leer, sino que, ella se tome la molestia de explicarle a uno un tema, con ejemplos, no solamente, agarrar y leer"*…

Añade lo que espera del docente, al menos que: …"*copie en el pizarrón, puntos importantes, puntos básicos, algún esquema, este, sí, cosas que nos ayuden a entender todo eso".* Prosigue su comentario: …"*estaba quedando la clase tan vacía, que ella se dio cuenta, de que tenía que complementar con ese esquema".*

Las situaciones mencionadas concluyen con la afirmación: …"c*ada vez que vamos a ver esa clase, nos da pereza, o sea, llegó la clase de lectura, prácticamente, decimos todos".* Lo dicho, lamentablemente, se convierte en una experiencia frustrante para los estudiantes respecto a la asignatura y el docente. Hay que recordar que se trata del testimonio de un entrevistado, aunque podría ser la percepción del grupo de clase. Posiblemente, debido a una práctica docente inapropiada, no solo se perjudica la formación, sino que también se generan sentimientos negativos hacia la asignatura en general, lo cual podría provocar aversión en el estudiante, causada por una enseñanza monótona y descontextualizada.

Ahora bien, es necesario que sea el docente quien analice su actuar en el aula. Rodríguez Sánchez (2011) hace apreciaciones acerca del trabajo docente, como la autopercepción de competencia para la labor, el dominio del conocimiento y la actitud convincente. Asimismo, señala la importancia del entusiasmo: "Si el profesor se aburre con lo que dice transmitirá irremediablemente su aburrimiento al auditorio. La comunicación implica usar ciertas habilidades para dar y recibir información de forma asertiva; es decir, sin dañar la propia autoestima ni la del otro" (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 93).

Un docente caracterizado como apático por parte de los estudiantes probablemente carezca de las acciones enumeradas. Para mejorar la práctica docente, es fundamental conocer, considerar y practicar cada una de ellas, en caso contrario, ocurrirá lo señalado por E4 al referirse a la atención de los docentes hacia los estudiantes: …"*hay muchos profesores que son solo en el aula de clase y no en el aula externa".* Otro entrevistado se refirió a los docentes que no dan clases ni explican. E5 contó: …"*algo que critico es que los profesores no dan las clases y mandan son guías y a veces, no las explican, incluso tuve profesores que en todo el año tuvimos una clase y de resto estudien del libro"…*

Una experiencia desmotivadora es la narrada por E6: … "*cada vez que vamos a*

ver esa clase, nos da pereza"… Este hecho se explica cuando el entrevistador señala la apatía que se produce en ese momento: "*MH. De tal manera que esa apatía que manifiestan los estudiantes"*… E6, respondió: "*Es general, no es personal"*… Lo que aburre es la manera en que se desarrolla la clase por parte del abogado asignado a ese año y sección. Lo expresado por E6 puede interpretarse como poca comprensión de los objetivos y contenidos tratados, producto de la falta de información. Solo prevalece el conocimiento de la materia, pero es fundamental poseer conocimientos didácticos para que los docentes diseñen estrategias de aprendizaje basadas en los intereses, conocimientos previos y contexto del estudiante. Esto es lo que Shulman (2005) ha denominado conocimiento didáctico.

Con base en los testimonios de los participantes, la investigadora infiere que un docente pasivo puede ser un factor adicional del problema investigado en este trabajo: la apatía y el desgano de los estudiantes de Derecho Administrativo. En relación con la clase y sus efectos, E1 expresó su falta de interacción con la materia y el profesor: …"*una mejor formación, si se viera la materia con mayor regularidad se podría entender mejor, verlo una vez por semana es bastante complicado, no tienes el contenido constante, no estás en la interacción constante con la materia".*

El estudiante E5 comentó: *"En cuanto a las clases presenciales, no hacerlas tan teóricas, de dictar o de llegar como, con ese desánimo que llegan los profesores, que llegan porque tienen que dar clases, porque sí"*… Esto evidencia la poca disposición de algunos docentes de Derecho Administrativo. E2 también observó la ausencia en las clases y señaló: …"*hubo mucha falta de responsabilidad con Derecho Administrativo 1, en dar las clases correctamente en los horarios establecidos"*… Lo dicho refleja improvisación, lo cual incide en la motivación e interés de los estudiantes. En consecuencia, es menester la autorreflexión docente para asumir con compromiso la formación de los futuros profesionales del derecho.

En cuanto a la dimensión compromiso con la enseñanza se compone de los códigos buen docente y estudiante motivado. Pogré (2012) enumera las condiciones necesarias para una enseñanza efectiva: implicación y compromiso docente, clima del aula, altas expectativas de autoestima, lecciones estructuradas, actividades variadas y participativas, atención a la diversidad, optimización del tiempo de aprendizaje, gestión

del aula, uso de recursos didácticos y evaluación constante. Cuando estas condiciones se presentan y superan los conflictos, la enseñanza será efectiva, como plantean los autores mencionados.

El código buen docente emerge de las expresiones de los estudiantes al referirse a la mediación que ejercen sus docentes como atributo esencial. Merellano Navarro *et al* (2016) afirman que un docente universitario bueno: …"necesita poseer características que transiten entre las habilidades pedagógicas, humanas e ideológicas, enfatizando en todo momento su accionar […] desde el aprendizaje, a través de un proceso de enseñanza pensado en el estudiante que se está formando" (p. 939).

En otras palabras, el buen profesor es comprometido, construye su saber desde sus costumbres y experiencias educativas, investiga y reflexiona sobre sus prácticas, y es consciente de su responsabilidad, del …"conocimiento didáctico, metodológico y disciplinar en el aula" (p. 950). Quien escribe coincide con los precitados autores, en la necesidad de diversificar los proyectos universitarios y las actividades en el aula para obtener resultados diferentes. Si se esperan cambios, deben aplicarse nuevas estrategias que acerquen a los futuros profesionales a las realidades que enfrentarán. Es necesario vincular y explicar los conceptos junto con la práctica para fomentar la metacognición y la proximidad a cada contexto.

Plantean Merellano Navarro *et al.* (2016), que la enseñanza es: …"un compromiso de por vida […] que involucra una serie de conductas, actitudes sociales, valóricas y emocionales, que se deben tener en cuenta día a día al momento de ejercer la pedagogía"… (p. 939). Además, destacan que lo primordial para: …"los profesores: ir más allá de la entrega conocimientos y contenidos, que el estudiante pueda trascender al desarrollo personal y social" (p. 939). Finalmente, subrayan la importancia del dominio de la asignatura, esto: …"permite la articulación de conocimientos procedentes de la formación profesional y disciplinar de los docentes, con la experiencia construida a lo largo de su trayectoria profesional" (p. 950). Los entrevistados caracterizan a un buen profesor, como quien tiene un compromiso con la enseñanza. E2 expuso:

> *[…] he tenido tres espectaculares profesores, porque de verdad yo soy muy crítico y si hay alguna queja la digo, de verdad que los tres son muy, muy buenos profesores, ojalá, en todas las áreas hubiera profesor tan fuertes y buenos en sus tópicos, de verdad que, de los tres hemos aprovechado al*

máximo.

Es significativo para la investigación el aporte de E2. La aceptación de las bondades de sus docentes es el fruto del trabajo dedicado de quienes fueron sus tres profesores de la asignatura. Es un estudiante avanzado en la carrera, sus experiencias debían ser mayores que las de otros entrevistados. Como se indicó, los informantes fueron seleccionados de distintos años y secciones en los que se ve Derecho Administrativo, independientemente de la numeración, con inclusión de estudiantes de todos los años. Luego, E4, respecto al trabajo de su docente, dijo: …"*el profesor siempre se esmera en enviarnos audios explicativos y material, siempre está dado a que realicemos debates dentro del grupo, preguntas, todo ese tipo de cosas".*

Los comentarios exhibidos destacan múltiples aspectos positivos sobre los docentes de Derecho Administrativo. Repetir las experiencias positivas es fundamental. Por ello, la vivencia de E3 merece especial mención: …"*los profesores que ha marcado ese antes y ese después, de que yo quiero seguir estudiando, de que me gusta muchísimo esto"*… Otro ejemplo de ello es la opinión de E2: …"*Derecho Administrativo tres, que es el contencioso, pues es mucho más bonito, es más ameno ya que es mucho más práctico, o el profesor D4 le hace muchísimo más prácticas".* Un buen profesor se distingue tanto en clase como en las evaluaciones. Por ello, E3 destaca:

> *[…] los dos profesores son muy buenos, explicaban la clase muy bien, y la profesora de este año, dio una parte del examen que era más práctico, y eso de verdad me gustó muchísimo, porque generalmente, es pura teoría. Entonces, siento que no voy a aprender tanto como con la práctica.*

Dicho brevemente, los estudiantes resaltan la labor de los docentes en el dominio de las asignaturas que imparten. Sería útil intercambiar experiencias y opiniones entre los diferentes docentes de Derecho Administrativo, lo hecho por alguno de ellos podría orientar o incentivar a otros a innovar en su práctica docente. Compartir lo más relevante y significativo de la experiencia educativa contribuiría a la construcción de una universidad de calidad, entendida, según Casillas Martín (2006), como:

> Aquella en la que se imparten buenos contenidos, compuesta por un equipo humano de calidad, posee instalaciones adecuadas, responde a las necesidades del alumno formándolo como profesional y como persona transmite valores, orientación profesional, compromiso social, sistema de relaciones, institución no masificada, eficaz, eficiente y que motive a los alumnos. (p. 275)

Una universidad de calidad ha sido siempre la UCAT. Lastimosamente, atraviesa actualmente una importante crisis, que probablemente tenga su origen en la problemática política y social de Venezuela. No obstante, quienes laboran allí reconocen que no es la única causa de la alarmante desaparición de la matrícula de estudiantes de la escuela de Derecho. Por ello, los abogados que enseñan Derecho en la UCAT, incluidos los de Derecho Administrativo, se ven en la imperiosa necesidad de reflexionar acerca de su práctica docente y sus efectos positivos o negativos y su sentido de pertenencia institucional. Para coadyuvar a superar la complica realidad de la UCAT.

En este sentido, sobresale que algunos de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, comprenden la responsabilidad que tienen con la formación integral de sus alumnos. Sin embargo, dicho compromiso no es unilateral; es decir, no recae solamente en el profesor, sino también en los estudiantes. Adicionalmente, el compromiso con la enseñanza debe incluir la formación como eje central de la actividad educativa. En consecuencia, es necesario investigar e innovar, para formar profesionales y ciudadanos, esto es uno de los núcleos del tema en estudio.

Asimismo, es posible aprender y enseñar en un ambiente de comunicación y respeto entre los actores del hecho educativo. Esto no impide establecer relaciones de cercanía entre ellos. No obstante, tampoco debe ser una barrera para profundizar las relaciones interpersonales, donde el afecto y el aprecio entre docentes y alumnos juegan un papel esencial. En este sentido E2, indica características personales favorables de sus docentes, en los siguientes términos:

> *[…] la profesora FR, una persona muy recta, muy correcta, muy respetuosa, sí, muy lineal. El profesor, D4, un poco más amigable, aun así, siendo amigable, de igual manera bastante estricto con su materia, sí, y con el nivel interpersonal también, como más ideológico. Con el profesor D1 algo parecido a profesora FR […]*

Por otro lado, E5 resalta la pasión por la materia como compromiso educativo. Esta fue la característica más destacada de su profesor de Derecho Administrativo y así lo narró:

> *[…] el profesor CC, era muy apasionado para dar su materia, no era nada teórico, de conceptos, sino él llegaba daba sus clases, así práctica, lo hacía emocionar a uno, él hacía así, se emocionaba dando la clase y eso era muy*

bonito porque uno no perdía la atención, uno siempre se mantenía concentrado la hora, las dos horas que duraba la clase, se mantenía la concentración y fue uno de los primeros que recuerdo, que dio el temario completo del programa y a tiempo.

Adicionalmente, se evidencia el código estudiante motivado. Los docentes tienen la oportunidad de emplear estrategias que interesen y motiven hacia el aprendizaje. En este sentido E5 destaca la intensidad con la que su profesor hacía la clase de Derecho Administrativo, el entusiasmo en la actividad docente impactaba a los estudiantes, dijo E5: …"*uno no perdía la atención, uno siempre se mantenía concentrado la hora, las dos horas que duraba la clase"*… En una línea de pensamiento similar, E4 comentó: *"Su clase es excelente, esencialmente con Derecho Administrativo con el profesor es muy buena, muy entendible".* Los relatos que anteceden, ilustran a dos docentes con compromiso frente a la enseñanza.

Otra experiencia de su profesor de Derecho Administrativo y el gusto del alumno por la materia, así como las consecuencias que genera, fue contada por E3:

[…] me hubiese gustado ver constitucional con él, porque dicen que es muchísimo mejor ahí, de verdad, que es excelente, tanto, las clases que daba, los exámenes, recuerdo que se lo diferí, porque estaba pasando por un momento difícil y cuando me hizo el diferido, me preguntó: ¿por qué había diferido? Y yo le expliqué porque, me dijo que me sabía todo muy bien, bueno yo le dije que me gustaba muchísimo la materia […]

En la misma línea de pensamiento, se pronunció E3, quien añadió explicaciones acerca de su docente. Véase con atención:

[…] la profesora FR es seria, muchos dicen que es una profesora estricta, más que nada por el tono de voz, pero a mí me parece que es normal, y realmente, conversaciones privadas no hemos tenido, me parece una muy buena profesora, mantiene el respeto con nosotros, da la clase muy bien[…]

En esta misma dirección, E4 se refirió al tema de las dudas que pueden surgir durante la clase y la atención por parte del profesor. Afirmó: "*Es una persona que usa mucha pedagogía, dispuesta a enseñar. Él siempre nos dice: muchachos si tienen alguna duda, así sea en la noche, escríbanme" …* Posteriormente, mencionó el aspecto de la ciudadanía, la motivación para entender y estudiar el poder del Estado, *E4 indicó:*

[…] no solo dicta una materia, no solo la enseña, sino que nos enseña el ámbito holístico del Derecho es muy hermoso, y el Derecho Administrativo de igual manera. Una experiencia significativa es que él nos dice: nosotros como

ciudadanos tenemos básicamente, la facultad de cuidarnos de lo que viene siendo el Poder del Estado, a través de este Derecho Administrativo, y él siempre nos da esta motivación, de poder entender esto, lo cual muchas personas han perdido […]

Fíjense, que un solo informante destacó que su profesor completó los contenidos programáticos de forma íntegra, y aunque se supone que es el deber ser, narró esa situación como algo muy especial. E5 indicó: …*"el profesor CC […] fue uno de los primeros que recuerdo, que dio el temario completo del programa y a tiempo"*; es decir, lo que se presume debe ser lo habitual, es destacado como extraordinario. Algunas vivencias del desarrollo de las clases de Derecho Administrativo, son destacadas por E3:

[…] me parece bastante dinámica, porque no solamente habla ella, no solamente da la clase y ya, sino, nos pone a leer los artículos al menos y nos pregunta: ¿bueno, ustedes que creen de esto? Y nos pregunta de cosas que hemos visto el año pasado muy participativa en ese sentido.

La investigadora interrogó acerca del modelo con el que se desarrolla la clase: *"¿Piensas que es el modelo idóneo para esa enseñanza?"* "E3. *Sí*" respondió. Contó un testimonio acerca de la enseñanza de su docente:

[…] siento que, de todo lo que ha dado, a mi realmente me ha quedado mucho, porque de verdad, da muy bien la clase no tengo nada que decirte, porque lo hace muy bien, nos incluye tanto en la práctica y en la teoría, para que todo se complementen y podamos aprender mejor.

Del tema de la motivación, E4 contó: …"*si he aprendido mucho, debido a que el profesor nos ha dado la materia de una forma muy bonita y se le comprende, sí, he aprendido"*… A ello se agrega que, un estudiante motivado es activo antes y durante la clase, se prepara previamente, participa, toma notas, esto indicó *E4: …"si no entiendo algo del tema, lo que hago es preguntar, hago apuntes, veo el mismo material que él ha enviado con anterioridad para poder sacar dudas de ello, que muchas veces en la clase no salen, pero del material uno las saca".*

De los comentarios anteriores se desprende que un estudiante motivado es clave para la formación de futuros abogados comprometidos con su profesión. Como apuntan Castillo Claure *et al*. (2006), ella: …"induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es decir, estimula la voluntad de aprender" (p. 97). Esto coincide con lo

expresado por los informantes. El entusiasmo y compromiso de los docentes inspiran a los estudiantes a apasionarse por su profesión, razón por la cual, además de dominar la disciplina que enseñan, es fundamental, que los profesores posean competencias personales y profesionales que faciliten el aprendizaje significativo en la carrera de Derecho.

Hasta aquí se pueden identificar diversas ideas sobre los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT. Los estudiantes reconocen las bondades de sus profesores y cómo estos aspectos impactan positivamente en su formación. También han contrastado actitudes docentes, como la diferencia entre un docente comunicativo y un docente apático. Adicionalmente, se consideraron los docentes según sean constructivistas o tradicionalistas, lo que arrojó una mixtura de comportamientos desde lo dicho por los estudiantes.

De modo esquemático, la categoría ilustró a los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes, se considera la relevancia de la información que ellos aportan. Ellos son quienes pasan cada día en el aula, y conocen verdaderamente al profesor a través del contacto diario. Los datos reflejan la existencia de distintas tipologías docentes: los tradicionales, los que transitan hacia el constructivismo, los valorados como buenos, los apáticos y los autoritarios.

A pesar de esta diversidad de perfiles, los estudiantes resaltaron las bondades de ciertos docentes dialógicos, valoran los frutos que generan en los estudiantes. Lo más destacable es la motivación que algunos logran despertar en sus alumnos. En definitiva, la experiencia más satisfactoria, o la que debería prevalecer, es la del excelente profesional que ejerce su práctica con una función mediadora. En todo caso, la variedad de estilos docentes identificados responde a la variedad de niveles de preparación académica, trayectoria profesional como abogados y, lo más relevante, niveles de formación docente permanente.

CAPÍTULO V

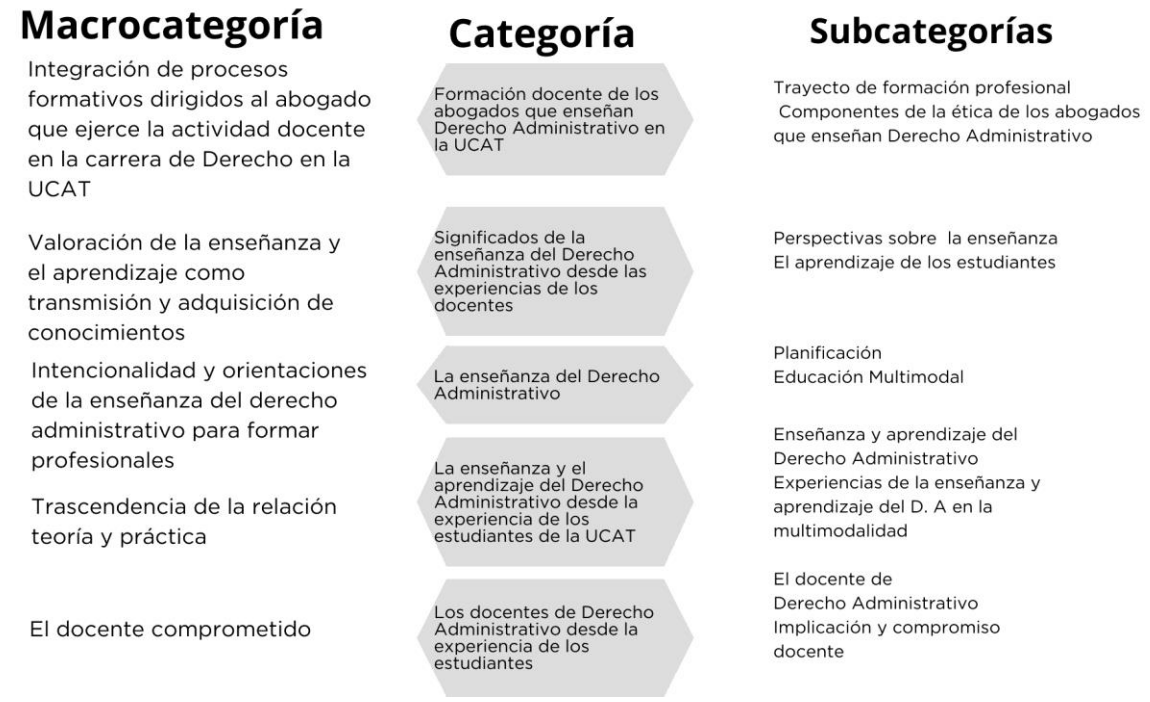
Elementos teóricos que orienten la Enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT

En esta sección se presenta un quinto nivel de análisis, que podría denominarse aproximación teórica, dispuesto en macrocategorías. Estas se derivan de las cinco (5) categorías explicadas anteriormente. De tal manera que, con este capítulo se describen por separado los constructos emergentes que representan el proceso de teorización al cual ha llegado la investigadora. En palabras de Contreras-Colmenares (2018, p. 129) …“la aproximación teórica debe tener razonamientos, argumentos fundantes a partir de los hechos observados por el investigador”.

Por tanto, las relaciones entre los conceptos emergentes están acompañadas de una representación gráfica de la totalidad de macrocategorías (figura 7), producto de la investigación que, posteriormente, se presentan según el sujeto investigado. Estos datos fueron obtenidos y están explicados de manera amplia y suficiente en el capítulo cuatro. Él culminó con cinco (5) categorías en total: tres (3) provenientes de los docentes y dos (2) de los estudiantes. Además, incluyó diez (10) subcategorías, veintidós (22) dimensiones y aproximadamente cincuenta y ocho (58) códigos en su totalidad. Cada uno de los códigos cuenta con su respectiva explicación, la cual incorpora los testimonios de los informantes, su soporte teórico y los aportes de la investigadora.

La figura exhibida es la síntesis de la investigación. Esto implica que expone de manera completa las tres macrocategorías resultantes del análisis de los docentes, a saber: integración de procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho en la UCAT; valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos y la tercera, intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales. Del análisis de los estudiantes surgieron dos macrocategorías, estas son: trascendencia de la relación teoría y práctica y el docente comprometido. Posteriormente, se presentan de forma separada; es decir, cada macrocategoría tiene su propia figura.

Figura 7
Macrocategorías de la investigación



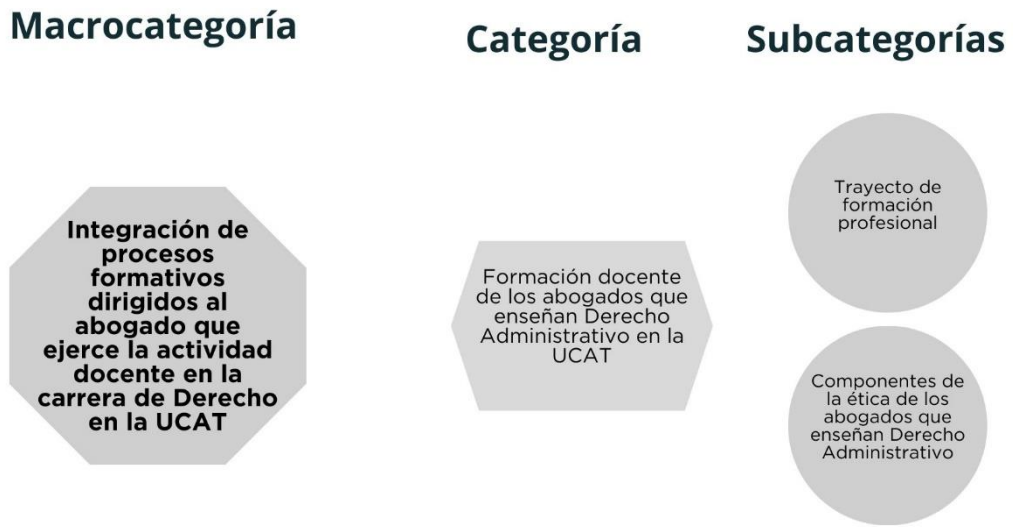
Nota. La figura 7 muestra la totalidad estructural de las cinco macrocategorías producidas en la presente investigación, sus categorías, subcategorías y las dimensiones que las constituyen.
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Macrocategoría Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT

Con base en los datos analizados y obtenidos de los docentes, se revela el concepto: Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT, como primera macrocategoría. Dicho concepto se corresponde a la categoría formación docente de los precitados individuos. Esta macrocategoría incluye, en primer lugar, las fortalezas que caracterizan a los abogados que ejercen la enseñanza del Derecho Administrativo; asimismo, destaca sus debilidades. Es decir, los aspectos en los que deben mejorar, capacitarse y evolucionar respecto a la docencia (Figura 8).

Figura 8

Macrocategoría Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT



Nota. La figura 8 muestra la macrocategoría Integración de los procesos formativos dirigidos al abogado que ejerce la actividad docente en la carrera de Derecho de la UCAT, su categoría, subcategorías y las dimensiones que las constituyen generadas a partir de los datos aportados por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Al tratar la formación docente de quienes actúan como profesores, se identificaron dos subcategorías. De un lado, las correspondientes a la formación profesional; es decir, los estudios que han realizado después de su pregrado y, por otro lado, las referidas al componente humano. En estas últimas se observaron la mayoría de deficiencias de estos profesionales. Esto no debería sorprender al lector, los valores y principios de estos abogados los conducen a una profunda reflexión de su práctica docente. De esas reflexiones se derivan los aspectos que necesitan mejorar como consecuencia de las demandas formativas.

En la categoría formación docente de los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, se encontraron claras evidencias de las reflexiones hechas por los primeros actores de la investigación, a saber: los profesores. Ellos describieron sus estudios, experiencias educativas y los cuestionamientos que se plantean. En consecuencia, se determinó su claridad en torno a virtudes, carencias, necesidades y diversas situaciones externas. Ciertamente, estos abogados no son docentes, aunque

ejerzan la docencia. Ellos poseen algunas nociones acerca de lo que deben hacer, tienen dudas y buscan resolverlas. Sin embargo, la falta de formación docente se evidencia finalmente.

No obstante, los entrevistados reconocen sus carencias en la formación; lo cual sirve como punto de partida para identificar las áreas que requieren mejoras y cómo procede al respecto. Se señala la necesidad de formación en didáctica, pedagogía, planificación, evaluación, currículo, tecnología e inclusive en algunos casos muy puntuales en valores como la honestidad. Esto es fundamental, porque, si no se está preparado para una actividad o si está se realiza sin interés, sin compromiso o sin darle la relevancia que reviste, la persona desmotiva a sus estudiantes y desprestigia su carrera, aunque no sea consciente de ello.

Los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, también aceptan la necesidad de mejoras en el sistema evaluativo. Para esto, será necesario un análisis conjunto con los departamentos y las autoridades respectivas. En otras palabras, es indispensable desarrollar un trabajo multidisciplinario para mejorar las evaluaciones y sus resultados; para lograr una aproximación más realista a los resultados de la formación de los futuros abogados.

Un aspecto fundamental identificado en los datos, fue la necesidad de revisión permanente del diseño curricular, para asegurar que los contenidos programáticos que se trabajan en la carrera en general se adapten a los cambios de la sociedad. Se propone incluir las nuevas tendencias legales y formas de practicarlas, así como las metodologías más modernas para la enseñanza y la evaluación. Además, es importante recordar la reflexión propuesta por Díaz Quero (2006) sobre el trato a los estudiantes, sus opiniones, y la manera en que se consideran sus producciones y su individualidad.

En síntesis, para concretar el contenido de esta macrocategoría; Integración de los procesos formativos, se debe considerar la suma de todos los aspectos relacionados con la formación que estos profesionales imparten a los futuros profesionales. Es decir, teorías, conceptos, instituciones, valores, principios, doctrinas, jurisprudencias, ejercicios prácticos e investigativos. Todo esto tiene el objetivo que el abogado que enseña Derecho en la UCAT, ejerza una actividad completa y que influya

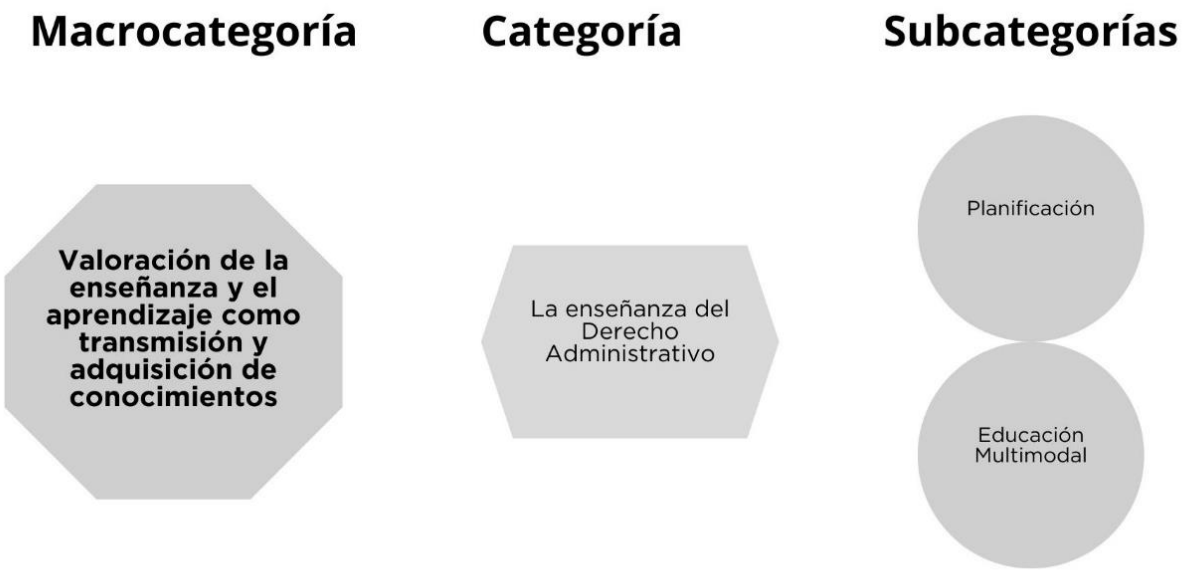
en los diversos aspectos de sus alumnos, en búsqueda de beneficios colectivos y la preservación del conocimiento del Derecho.

Macrocategoría valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos

La segunda macrocategoría proviene de la categoría significados de la enseñanza del Derecho Administrativo desde las experiencias de los docentes. En esta se enfatizan las experiencias y los significados que los abogados docentes en la UCAT atribuyen a su actividad docente en Derecho Administrativo en la UCAT. Es relevante destacar que solo uno de los cuatro entrevistados cuenta con formación universitaria específica como docente; sin embargo, las realidades individuales de cada informante son distintas. A manera de síntesis se exhibe figura 9 para ilustrar el contenido.

Figura 9

Macrocategoría valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos



Nota. La figura 9 muestra la Macrocategoría valoración de la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y adquisición de conocimientos, su categoría, subcategorías y las dimensiones que las constituyen generadas a partir de los datos aportados por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT

Fuente: Elaboración propia de la autora.

Los abogados que enseñan Derecho Administrativo y que, en consecuencia,

actúan como profesores, acceden, a través de diversas vías, a los aspectos de la teoría educativa, explicados en la categoría respectiva, en donde se incluyen algunos modelos de enseñanza. Este es un hecho interesante que se destacó porque, aunque varios se autodefinen como constructivistas, al desarrollar la práctica docente se evidencia lo contrario. No se desmeritan las clases bajo el modelo tradicional, pero es preciso resaltar que la enseñanza que la enseñanza ya no puede ni debe responder únicamente a la simple transmisión de conocimientos; los estudiantes no son receptores y el docente no es el único sujeto que posee conocimiento dentro del aula.

Otro grupo de abogados se autodefinió como usuarios de un modelo ecléctico. Estos toman, según informaron, elementos de cada modelo que se adecuan a los objetivos desean alcanzar durante cada encuentro académico o conjunto de temas tratados, tanto dentro como fuera del recinto universitario. Esto resulta especialmente cierto según la complejidad de la asignatura o su extensión, ya que hay contenidos que se desarrollan mejor de una que de otra. Este enfoque se aproxima más al ideal pedagógico, refleja el trabajo intencionado del docente para facilitar que los estudiantes adquieran conocimientos.

La valoración, según lo planteado en esta macrocategoría, responde al modo en que estos abogados perciben su labor en la enseñanza, así como las actividades orientadas a promover el aprendizaje en los estudiantes. Es importante enfatizar una disparidad entre lo declarado y la realidad, al contrastar la teoría con lo dicho por los docentes y estudiantes, queda en evidencia el hecho previamente descrito: las actividades de algunos docentes responden a modelos de enseñanza distintos a los que declaran utilizar.

Enseñar según Sevillano (2005) constituye una actividad intencional, que busca fomentar el aprendizaje, lo que implica mediar para construir nuevos razonamientos. La enseñanza es posible únicamente a través de la comunicación e interacción. Este es un proceso complejo debido a la diversidad de fenómenos que engloba: comprender, mediar, impulsar las habilidades de los alumnos, generar pensamiento crítico, resolver problemas y entender el entorno social.

Para los docentes entrevistados, enseñar representa una parte fundamental de su actividad diaria. Manifiestan motivación hacia ello, destacando sentimientos y

valores positivos. Este es un proceso que cuenta con una intencionalidad positiva. A pesar de los obstáculos y limitaciones personales o contextuales, se mantienen en esa práctica profesional que les brinda satisfacción. Algunos hablan de transmitir, otros de generar e integrar, pero la mayoría enseña enfocándose en los resultados del proceso, aspiran formar mejores profesionales, funcionarios y ciudadanos.

Es posible que muchas de las reacciones que genera la asignatura en ciertos estudiantes trasciendan los muros de la universidad; también es posible que el contexto general contribuya como una de las causas. No obstante, debe reconocerse un fenómeno presente en la UCAT, donde la matrícula para los estudios de Derecho ha disminuido drásticamente en los últimos años, mientras que en otras instituciones que ofrecen la misma carrera ocurre lo contrario. A pesar de esto, se valora de manera general la aceptación de la importancia de la asignatura.

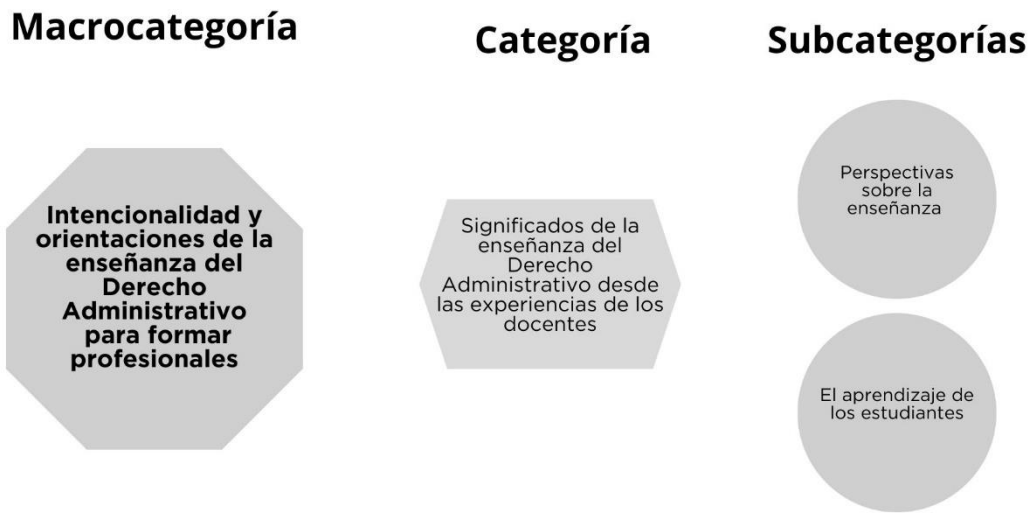
Macrocategoría intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales

La tercera macrocategoría surge de la categoría la enseñanza del Derecho Administrativo, cuyos elementos permitieron desarrollar el concepto intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales de manera íntegra con valores y principios, competentes, comprometidos con la sociedad. Esa intencionalidad y dichas orientaciones se configuran a partir de las actividades realizadas por los profesores, lo que se vincula directamente con las estrategias utilizadas, los contenidos que trabajados y las evaluaciones aplicadas, como resumen se muestra figura 10.

Su objetivo es formar integralmente a los futuros abogados, brindándoles conocimientos, valores, principios y una sólida formación ciudadana, basada en la ética profesional, para contribuir a la mejora de algunas problemáticas de la realidad nacional. Algunos profesores afirman que ya pueden observar los frutos de su trabajo, otros no se refieren a esta cuestión, mientras que un tercer grupo manifiesta constantemente sus expectativas sobre el resultado de sus labores. A pesar de esto, se observó que las clases de Derecho Administrativo generan apatía en algunos estudiantes. Sin embargo, los docentes permanecen enfocados en alcanzar las metas mencionadas mediante una formación integral y un crecimiento en todos los aspectos

de la vida.

Figura 10
Macrocategoría Intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales



Nota. La figura 10 muestra la Macrocategoría Intencionalidad y orientaciones de la enseñanza del Derecho Administrativo para formar profesionales, su categoría, subcategorías y las dimensiones que las constituyen generadas a partir de los datos aportados por los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT
Fuente: Elaboración propia de la autora.

La intencionalidad se relaciona con los propósitos y fines establecidos a llevar a cabo cualquier actividad, en este caso, la enseñanza del Derecho Administrativo. El segundo elemento, corresponde a las orientaciones que los docentes transmiten a sus estudiantes, las cuales pueden surgir tanto de la teoría como de la práctica. Es decir, provienen de los contenidos programáticos que les imparten y de cómo actúan como funcionarios públicos, docentes o abogados en ejercicio. Se espera que sus acciones reflejen las que destacan como las más adecuadas, lo que permite valorar el equilibrio entre lo que los docentes indicaron que desean lograr y lo expresado por los estudiantes.

Las orientaciones se consideran una consecuencia directa de la intencionalidad, ya que estas se proporcionan para guiar a los alumnos hacia los objetivos previamente planteados por los docentes. Debe recordarse que las orientaciones responden a un

proceso integral, que combina conocimientos con valores y principios, respetando el marco normativo legal vigente en el país.

Macrocategoría trascendencia de la relación teoría y práctica

La cuarta macrocategoría de la investigación, y la primera derivada del análisis de los datos aportados por los estudiantes, se denominó trascendencia de la relación teoría y práctica. Esta macrocategoría se originó de la categoría la enseñanza y aprendizaje del Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes de la UCAT. Los estudiantes expresaron su deseo de experimentar en la práctica lo aprendido, algo que les permitiría obtener un aprendizaje significativo y, probablemente, mejorar sus habilidades para comunicarse y relacionarse con los demás abogados, funcionarios de oficinas, juzgados y clientes. Se acompaña de figura resumen.

Figura 11
Macrocategoría trascendencia de la relación teoría y práctica

Nota. La figura 11 muestra la Macrocategoría trascendencia de la relación teoría y práctica, su categoría, subcategorías y las dimensiones que las constituyen generadas a partir de los datos aportados por los estudiantes de Derecho Administrativo en la UCAT
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Los estudiantes, durante sus exposiciones, manifestaron constantemente su agrado por las actividades prácticas realizadas dentro y fuera del aula. Aunque estas actividades requieren mayor preparación; las satisfacciones y los aprendizajes obtenidos son mayores. Estas prácticas, simulaciones o experiencias vividas

permanecen en la memoria de los estudiantes y, en ocasiones, los motivan a profundizar en áreas específicas del Derecho. Las visitas a juzgados y oficinas ofrecen un primer contacto con la realidad profesional que desempeñarán. Esto resulta esencial en la formación del futuro abogado, quien necesita bases teóricas y conocimientos previos para comprender la secuencia de lo que allí sucede o debería suceder en tales entornos.

La fundamentación teórica y consulta del marco legal aplicable deben estar siempre presentes; constituyen las bases para entender las instituciones, sus principios, sus características y las conductas exigidas frente a ellas, Además, la ley establece claramente los derechos y deberes; así como las sanciones derivadas de infracciones o delitos. Estas actividades pueden realizarse de manera presencial o virtual, destacando la importancia de que docentes y estudiantes reciban, formación continua para el uso de herramientas digitales.

La trascendencia se manifiesta con cada aprendizaje significativo. Esto ocurre cuando el estudiante conecta los nuevos conocimientos con sus ideas o vivencias previas, con lo dicho por el docente, con sus propias investigaciones o con actividades prácticas reales. Por ejemplo, una visita a un juzgado, una oficina pública, la revisión de un expediente o el estudio de una sentencia. En ese momento se genera el aprendizaje que queda con el estudiante.

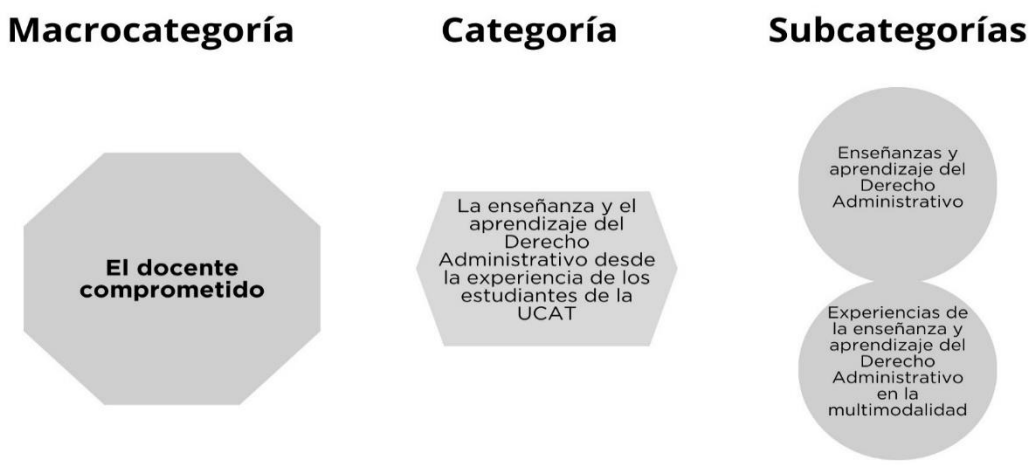
Realizar actividades como simulacros o situaciones profesionales reales también es valioso, aunque generan efectos distintos. En los simulacros, los estudiantes creen que controlarán todos los aspectos, lo cual les permite inventariar posibilidades y necesidades para intervenir en la situación. En cambio, en actividades reales, ni los estudiantes ni os docentes tienen control absoluto sobre lo que sucede; por ejemplo, en una audiencia en un juzgado. Planificar estas actividades se orienta con ideas y orientaciones, pero su desarrollo está fuera del control de los participantes. Esta falta de control beneficia, ya que promueve la flexibilidad, la gestión de situaciones bajo estrés, el trabajo en equipo, la corresponsabilidad y el pensamiento ágil.

Macrocategoría docente comprometido

La quinta y última macrocategoría responde a la categoría los docentes de Derecho Administrativo desde la experiencia de los estudiantes y se denomina docente

comprometido. Aunque se identificaron aspectos negativos y carencias en algunos docentes, la mayoría de los testimonios destacaron aspectos positivos. Los estudiantes valoraron profundamente el compromiso de sus docentes, reconociendo la influencia que ejercen en ellos. Los estudiantes compararon las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria académica, mencionando docentes comunicativos frente a otros más apáticos. El capítulo finaliza con la figura 12.

Figura 12
Macrocategoría el docente comprometido



Nota. La figura 12 muestra la Macrocategoría el docente comprometido, su categoría, subcategorías y las dimensiones que las constituyen generadas a partir de los datos aportados por los estudiantes de Derecho Administrativo en la UCAT
Fuente: Elaboración propia de la autora.

Las opiniones de los estudiantes son fundamentales para conocer ¿cómo son esas personas desde el punto de vista docente? Aunque algunas opiniones coincidieron, otras mostraron diferencias significativas, lo que llevó a entrevistar a ambos grupos actores del hecho educativo con el fin de contrastar sus puntos de vista.

El docente comprometido, según los estudiantes, es aquel que enseña Derecho Administrativo preocupado por hacerlo de diversas maneras, orienta a sus estudiantes. Si bien se señalaron fallas y críticas, la mayoría de los estudiantes expresó conformidad general. Un aspecto destacado fue la petición de mayor enfoque práctico; parece que esta generación de estudiantes se inclina hacia el modelo constructivista.

Quieren aprender haciendo, observando y practicando.

Estos estudiantes se diferencian de las generaciones pasadas, que escuchaban en silencio y de forma obediente. Los actuales exigen realizar múltiples actividades que estimulen todos sus canales de percepción, que los mantenga alertas e interesados por lo que el profesor hace y dice. Aunque los estudiantes identificaron carencias, los aspectos positivos predominaron.

CAPÍTULO VI

Reflexiones de la investigadora

En este capítulo se presentan las deliberaciones producto del análisis e integración de los resultados de este proceso investigativo. De allí que, parte de la utilidad de la investigación es analizar las experiencias y significados de los actores del hecho educativo, así como conocer sus realidades y características. En consecuencia, la investigadora valoró si la problemática planteada al inicio del trabajo es consistente con lo encontrado durante el trayecto del estudio. Sobre esta base, se plantean reflexiones y recomendaciones a fin de mejorar la enseñanza del Derecho Administrativo en la carrera de Derecho de la UCAT.

A partir de estas circunstancias, se desprende que los abogados que ejercen como docentes de Derecho Administrativo en la UCAT, no poseen, en su mayoría, formación profesional docente. Además del entrevistado, cuya carrera de origen es la educación, no se encuentran otros abogados con doble titulación académica a nivel de pregrado. En cuanto a la experiencia que tuvieron estos abogados como estudiantes universitarios, puede señalarse que ejerce gran influencia en su práctica docente. En ese sentido, se confirma la idea de que enseñan como aprendieron.

Es importante distinguir que algunos quisieron mejorar las actuaciones o conductas que sus docentes practicaban, otros por ningún motivo querían parecerse a sus profesores y algunos reconocen a sus docentes como personas maravillosas, merecedoras de respeto y admiración incluso en la actualidad. Es posible que estas experiencias influyan en su desempeño como docentes. Se destaca la formación permanente en el área de Derecho bastante completa, porque lo son especialistas graduados, casi en su totalidad, en las asignaturas que imparten, además de contar con diversos estudios que pueden conducir o no a titulación.

Ya en el área educativa, como se ha mencionado, solo uno de los entrevistados se formó inicialmente en la carrera de educación. Los demás, en su mayoría, cuentan con componentes docentes, cursos y múltiples experiencias en el área formativa en pregrado y posgrado, impartidas en diversas universidades públicas, privadas, nacionales y extranjeras. En general, se puede decir que son personas preparadas, aunque se evidenciaron carencias en áreas propias de las Ciencias de la Educación.

Debe señalarse ahora y como consecuencia de lo anterior, la inminente necesidad de formación permanente hacia la docencia para mejorar las situaciones que muestran fallas tales como: modelos de enseñanza; materiales, recursos y estrategias; pedagogía; didáctica; currículo; evaluación; TIC; oratoria; y, en algunas oportunidades, incluso valores y principios para la formación ciudadana. Además, es pertinente recordar algunas normas de la deontología jurídica. No todo está mal. Los estudiantes resaltaron las bondades de sus docentes, sus aptitudes y buenas experiencias, como se indicó en su momento.

Desde otro punto de vista, los hechos revelan que los abogados que enseñan Derecho Administrativo en la UCAT, asumen un compromiso docente. A pesar de no contar con una formación continua en el área educativa, intentan desempeñar ese rol de manera completa. Buscan la formación integral de sus estudiantes y se han dado cuenta de las fallas propias y ajenas, por ende, han tomado acciones concretas para mejorar como se observó en los testimonios analizados en el capítulo IV. En cuanto a las primeras carencias, el compromiso debería orientarse, desde las instancias competentes, hacia una serie de conversatorios, talleres, diplomados, en fin, programas continuos que permitan trabajar para subsanar las falencias de los docentes.

Asimismo, emerge la necesidad de una revisión curricular que, por otros motivos, ya se encuentra actualmente en proceso. Se requiere el compromiso por parte de todos los involucrados para hacer que la enseñanza del Derecho en la UCAT sea nuevamente atractiva. Se requiere, un conjunto de factores externos que escapan de la Universidad. Sin embargo, debido a su función de investigación y la necesidad de intercambio de conocimientos, estos factores se pueden debatir dentro de ella.

En lo que respecta a los abogados que enseñan Derecho en la UCAT, estos desean formar profesionales competentes, integrales, en Derecho y en ciudadanía. Destacan que estas competencias son requisitos fundamentales para los futuros profesionales y para un mejor porvenir de la República. Intentan corregir o, por lo menos, evidenciar en la medida de sus posibilidades el divorcio entre la teoría y la realidad de la práctica de la profesión. Es allí, muchas veces, donde los estudiantes se desencantan de la materia; aunque, para otros, esto es precisamente lo que les

apasiona: conocer ese Derecho de la Libertad y del Respeto de las normas Constitucionales y legales de la República.

Debe considerarse que la práctica de la docencia por parte de estos profesionales, tiene significados particulares. Cada uno de ellos posee sus propias perspectivas sobre la enseñanza, acerca de las personas que allí se vinculan, la manera en que ejercen dicha activad, las relaciones presentes en las aulas de clase y, en especial, el significado que la enseñanza tiene para cada uno de ellos. En otro sentido, destacan sus experiencias como docentes, favorables o no tanto, los han nutrido como seres humanos y como profesores. Por ello, reflexionan sobre el aprendizaje de sus estudiantes y de cómo optimizarlo.

Se hace una nueva invitación a los departamentos y autoridades correspondientes para la revisión de los aspectos relacionados con el aprendizaje y su promoción a través de conversatorios, cursos y talleres, que fomenten el objetivo principal de la enseñanza. Esto implica la búsqueda y difusión de estrategias que permitan un aprendizaje más efectivo, pasando del típico aprendizaje memorístico a uno significativo. Es esencial construir el aprendizaje de manera conjunta entre los actores del hecho educativo, para lo cual los docentes requieren también el apoyo de la universidad.

En especial por las valoraciones y apreciaciones positivas que hacen los docentes de sus estudiantes. Ellos hoy en día son multifacéticos: trabajan, estudian, son padres, hijos, hermanos, ayudan económicamente en sus hogares y esperan, próximamente, un futuro mejor. Sin embargo, frente al aprendizaje actual, manejan su propio ritmo y sus herramientas. Se está ante una generación diferente. En cuanto a la enseñanza del Derecho Administrativo, es necesario recalcar la necesidad de una adecuada planificación enfocada más en los objetivos de la educación que en el calendario académico. Las actividades deben estar diseñadas con un propósito claro y estar orientadas a generar resultados significativos en los estudiantes.

Adicionalmente, y como ya se ha mencionado, la reorganización y revisión periódica de los contenidos programáticos es fundamental para la incorporación de nuevas tendencias académicas, así como para el retiro de los temas desfasados. Debe considerarse la inclusión de cursos especiales u optativos para materias relevantes

pero breves, además de trabajar en la superación de las fallas señaladas en relación con los modelos de enseñanza, materiales, recursos y estrategias. Todo esto, porque en gran parte de estos elementos radica el núcleo de la enseñanza del Derecho Administrativo.

Uno de los temas donde se evidencian grandes problemáticas, es el ámbito de la evaluación. Los testimonios indican que no se realiza una evaluación diagnóstica y rara vez se menciona o implementa una evaluación formativa. Aunque la evaluación sumativa cumple con los estándares legales, su aplicación no es la más didáctica ni efectiva. Cada uno de los abogados entrevistados relató acerca de las actividades evaluativas adicionales y los casos en que las llevan a cabo. Asimismo, señalaron que las calificaciones, en ocasiones, no reflejan la realidad de los estudiantes ni su nivel de compromiso. En algunos casos, se implementan actividades recuperativas, las cuales dependen más de la disposición del docente que de la planificación. Para estas actividades se emplean diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

Debe entenderse que el conflicto en materia de evaluaciones surge en la época específica en que estas se llevan a cabo. Durante un mes en particular, los estudiantes presentan aproximadamente dos o tres materias por semana, y estas suelen representar un porcentaje entre veinticinco y sesenta por ciento del total de cada asignatura. Por ello, en algunas ocasiones, esa evaluación sumativa parece degenerar en una evaluación punitiva: si no apruebas, no pasas. Estas situaciones han sido revisadas, y aunque se han planteado alternativas, los resultados obtenidos han sido menos favorables, lo que ha llevado al retorno del sistema habitual de evaluación. A pesar de ello, no se deben descartar acciones encaminadas a mejorar esta realidad.

Fue interesante examinar las situaciones planteadas por los entrevistados en relación con el tema de la educación multimodal. Tal como se señaló en diversas oportunidades, este aspecto no formaba parte central de la investigación, pero surgió como consecuencia de una situación a nivel mundial inesperada. Lo que si se podía prever, y donde se detectaron las mayores carencias, fue en la formación para la virtualidad, tanto en docentes como en estudiantes. Esto a pesar de que la universidad, por lo general, realizaba llamados a sus docentes para la preparación y trabajo desde su propia plataforma virtual.

Desde esta perspectiva, se requiere reflexionar sobre los pronunciamientos del Consejo Universitario al presumir que los actores involucrados en el hecho educativo contaban con la preparación, los recursos y el equipamiento necesario para trabajar con esta modalidad, además de asumir como premisa que aceptar la inscripción implicaba conformidad con dicha modalidad. Ciertamente, se trató de una situación de contingencia, con grandes pérdidas humanas y materiales. Ahora, ya superada esa etapa, es imperativo insistir en la formación permanente de todos los actores del hecho educativo para trabajar en todas las modalidades; es decir, que haya preparación y práctica constante ante cualquier eventualidad futura. Esto resulta particularmente relevante considerando que el periodo académico de la UCAT, a diferencia del de las universidades públicas, no puede prolongarse más allá de los límites fijados en su normativa, principalmente por razones económicas.

Como se ha señalado, los estudiantes compartieron informaciones trascendentes, tales como la valoración de la asignatura para la vida profesional, la interacción comunicativa con sus docentes y la preferencia de las actividades prácticas sobre las teóricas, véanse más detalles de cada una de ellas, puesto que su sumatoria es lo que permite determinar cómo es la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Administrativo desde las experiencias de sus estudiantes. Muchos de ellos son conscientes de los conflictos entre la teoría y la realidad derivados de la vida nacional. Esto explica las menciones previas sobre circunstancias ajenas tanto a los participantes del hecho educativo como a la universidad. Se trata, en esencia, de formar en Derecho bajo su acepción más amplia; en el reinado del Estado de Derecho.

De la interacción comunicativa con los docentes, se deduce un acercamiento positivo que genera agrado y motivación hacia la asignatura. En último lugar, pero posiblemente como aspecto más importante desde la perspectiva estudiantil, se destaca la solicitud casi unánime de la realización constante de actividades prácticas, ya sea dentro o fuera del aula de clase. Estas permiten comprender las instituciones, principios, procedimientos, así como conocer las realidades de cada situación. Según los estudiantes, este enfoque facilita el aprendizaje y los motiva significativamente. No están errados, porque de allí se genera el aprendizaje significativo.

En este sentido, se propone valorar estas actividades con mayor frecuencia,

dado que es evidente la necesidad de una base teórica sólida y fundamental para comprenderlas plenamente. Asimismo, se requiere una planificación más exhaustiva y el apoyo interinstitucional para acceder a los organismos, entidades y diversas oficinas públicas donde se desarrollan tales actividades. Este enfoque demanda mayor dedicación, pero sus resultados suelen ser superiores y satisfactorios para todos los actores del hecho educativo.

Dentro de este contexto, lógicamente, si los docentes hablaron de sus experiencias ante la multimodalidad, es obvio que los estudiantes hicieron lo propio. Ellos expresaron diversas experiencias favorables, así como las limitaciones para acceder al Derecho Administrativo durante esa época. Las respuestas fueron más variadas y no hubo plena coincidencia: algunos manifestaron agrado, conformidad, incertidumbre, desesperación e inconformidad ante las modalidades de trabajo; unos las consideraron productivas, otros no. Tampoco hubo unanimidad sobre si eran más ventajosos los audios, los videos, las guías, quedaban muchas inquietudes en torno a la manera de realizar y presentar las actividades.

Bajo esta perspectiva, varios estudiantes lograron aprovechar las habilidades de sus profesores, mientras otros padecieron las deficiencias propias y las de los docentes, el funcionamiento intermitente de los servicios públicos, el confinamiento y los problemas propios y familiares que enfrentaron durante ese tiempo. En este aspecto, se retoman las ideas planteadas previamente desde la perspectiva de los docentes: la necesidad de formación permanente para todos los actores del hecho educativo.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de describir a los docentes de Derecho Administrativo desde sus experiencias. Surgieron diversas caracterizaciones de los docentes, se hizo mención al docente tradicional, con un gran predominio de la clase expositiva y con actitudes autoritarias. De igual modo, se habló del docente que transita hacia el constructivismo, caracterizado por ser un excelente profesional y con dominio conceptual. Asimismo, se identificaron las actitudes de estos docentes, los comunicadores y los apáticos, para terminar, definiendo a sus docentes según el compromiso que tienen con la enseñanza, así se concluyó que un buen docente genera estudiantes motivados.

Desde los diversos puntos de vista explorados, se identificaron varios perfiles docentes en la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT. Aunque muchos no fueron etiquetados directamente por los estudiantes, las actitudes, acciones y omisiones descritas, con el apoyo respectivo de la teoría educativa, permitieron ubicarlos fácilmente. Es importante señalar que no se juzga ni se resta valor a ningún tipo de docente. Sin embargo, se debe evaluar la utilidad de permanecer en un solo modelo de enseñanza, ya que, como señalaron los abogados, se necesita un modelo mixto o uno propio que permita abordar todas las actividades y resolver las situaciones del aula.

Persisten los docentes con prácticas tradicionales, esto es, la concepción del docente como conferencista, que monopolizan el discurso y ven al estudiante como un receptor pasivo. Esto debe modificarse. Los estudiantes identifican docentes que transitan por diferentes modelos en su práctica, aunque manifiestan una preferencia hacia el modelo constructivista, de esa manera se definieron en sus entrevistas, aunque en oportunidades la realidad dista de las palabras. El docente constructivista se fundamenta en un trabajo colaborativo en donde junto con el estudiante se constituye como orientador más que como protagonista del hecho educativo, es el estudiante el actor principal de su aprendizaje.

Algunos docentes muestran cercanía hacia los estudiantes y amor hacia su profesión de origen y la asignatura que enseñan. Algunos son activos y apasionados, otros van por obligación y muestran permanentemente apatía. Mientras que algunos, por más que tratan de hacerlo bien, o así lo hacen, no logran captar el interés de los estudiantes y unos que se escudan en una presunta superioridad para dominar al grupo. Las caracterizaciones hechas por los estudiantes de los abogados que les enseñan son dos: una puede ser considerada como positiva, deseada, acertada; es decir, pareciera mostrar el deber ser o lo deseado por los alumnos.

La segunda, quizás, no sea apreciada en su totalidad como correcta, el uso del término autoritario, no solo se acerca a aspectos negativos, en múltiples ocasiones, se requiere del domino de grupo, de autoridad para ganar respeto, obediencia y orden, ellos se alcanzarán con dificultad o puede que no suceda si no es de esa manera, lo importante es el uso de estrategias educativas más que fácticas, para lograr el

equilibrio en el aula y poder realizar el intercambio de conocimientos, donde cada uno tenga su papel y lo desempeñe como debe ser.

A pesar de ello, los estudiantes catalogan a sus docentes como buenos profesores, por lo general, logran motivarlos. Esto queda reflejado en los números de egresados de la carrera y de las especializaciones en Derecho de la UCAT, que a pesar de la crisis propia y de la nacional, siguen siendo números significativos. El llamado final es, por tanto, a escuchar, revisar, mejorar, fomentar la calidad, y retomar los principios que han caracterizado a la UCAT. Para ello, es necesario revisar las propuestas investigativas provenientes de este Doctorado en Educación, donde participaron diversos profesores de la UCAT, que expresaron su deseo de mejorar, formar correctamente y el deseo de retomar el lugar en la academia que se ha perdido en los últimos tiempos.

Gracias a la casa que me formó, que me ha visto crecer y que me ha permitido devolverle algo con esta investigación.

REFERENCIAS

Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. https://cutt.cx/nVm

Achilli, E. L. (2000). Investigación y formación docente, *Colección Universitas, Serie Formación Docente,* Laborde Editor.

Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de La Educación Superior,* 49(193) 1–23.

Alarcón Lora, A. (2014). La investigación en la enseñanza del Derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de indias periodo 1994-2014. *Revista Saber-Ciencia y Libertad*, 9. https://cutt.cx/39V

Almeida Cantoni, A. (2007). El aprendizaje significativo en el contexto educativo. *Ciencia Y Poder Aéreo, 2*(1) 6-9. https://cutt.cx/EUU3

Álvarez Valcárcel, J. (2012). La función retroalimentación de la evaluación en las carreras de Tecnología de la Salud. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 2(3). https://cutt.cx/FSgL

Antelo, E; Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Araujo Juárez, J. (2001). La Teoría de la Forma y el derecho fundamental de defensa ante la Administración Pública. F. Parra Aranguren y A. Rodríguez García (Ed.) *Libro homenaje a la universidad central de Venezuela. Facultad de ciencias jurídicas y políticas, con ocasión del vigésimo aniversario de la especialización del curso de especialización en derecho administrativo*. Tribunal Supremo de Justicia. https://cutt.cx/hlryy

Araujo Juárez, J. (2011). Derecho administrativo venezolano Aproximación a su construcción científica. *En 100 Años de la enseñanza del Derecho administrativo en Venezuela 1909-2009.* Funeda.

Araujo Juárez, J. (2016). *Manual de Derecho administrativo.* Ediciones Paredes.

Araujo Júarez, J. (2024). Derecho administrativo venezolano: Aproximación a su construcción científica. *Revista de Derecho Administrativo Iberoamericano,* 1-29. https://cutt.cx/hGd

Arbelaez López, R. (2009). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un

proyecto educativo. *Revista Docencia Universitaria*, *10*(1) 143–146. https://cutt.cx/Ty91U

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación introducción a la metodología científica.* EPISTEME.

Arranz Martínez, P. (2004). Los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y alumnos. E García Pascual, Didáctica y currículum. *Claves para el análisis en los procesos de enseñanza* (117-322). Mira Editores.

Asensi, J (1991). *Libro de texto. En tecnologías de la educación*. Léxicos Santillana.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Ed. Paidós.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, *26*(2) 409–430. https://cutt.cx/xmq

Ayala Corao, C. (2016). En A. Montaña Plata y A. Mantilla Correa (Coords.) *Ensayos de derecho administrativo. Libro Homenaje a Jorge Fernández Ruiz,* 273-313. Universidad Externado de Colombia. https://cutt.cx/d8DI

Ayala Corao, C. (2022). La enseñanza del derecho constitucional en Venezuela. *Revista de la Facultad de Derecho*, (75) 69-100. https://cutt.cx/n0kyF

Barrientos Gutiérrez, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia, 8*(15) 175-191. https://cutt.cx/vwoDm

Baumann H. (2022). Aprendizaje multimodal. *Revista Negociaciones creativas.* https://cutt.cx/DXOF

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.

Bayuelo, A. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Justicia,* 27(1) 167–184. https://cutt.cx/aiG

Benedito Antoli, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. P.P.U.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.

Bocanegra Acosta, H. (2012). La enseñanza del Derecho y la formación de los Abogados. *Revista Republicana*, (12) 323-347. https://cutt.cx/XjX

Bolaño Muñoz, O. E. (2020). El constructivismo. Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Educare*, 24 (3) 1-28. https://cutt.cx/jevTd

Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (24)* 113-124.

Brewer-Carías, A. (2009). *Una pincelada histórica sobre el sistema de enseñanza del Derecho administrativo*. Desafíos del Derecho administrativo contemporáneo, Tomo I, Paredes.

Brewer-Carias, A. (2013). *Código de Derecho Administrativo.* Editorial Jurídica Venezolana.

Brewer-Carías, A. (2016). Sobre los Orígenes del Derecho Administrativo en Venezuela, en *Ensayos de derecho administrativo. Libro Homenaje a Jorge Fernández Ruiz.* A. Montaña Plata y A. Mantilla Correa (Coords.). https://cutt.cx/Zuh8

Bustamante Salamanca, M. (2017). *Modelos pedagógicos*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Cadoche, L. (2004). Tipos docentes y tipos de alumnos: un análisis del discurso. *Revista de Educación,* 333, 99-106. https://cutt.cx/TsrO

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.3) 87-95. https://cutt.cx/8KK

Carvajal, M. (2009). La didáctica en la educación. https://cutt.cx/4Kda

Casanova, M. A. (2007*). Manual de evaluación educativa.* Colección Aula Abierta. La Muralla S.A.

Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y

aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, *29*(1-2020) 38–51. https://cutt.cx/Vkv

Casillas Martín, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles Salmantinos de Educación, (7) 271-282*. https://cutt.cx/pCbtD

Castillo Claure, V., Yahuita Quisbert, J., & y Garabito Lizeca, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de Clínicas, 51*(1) 96-101. https://cutt.cx/lLrc

Castillo Gutiérrez, M C, y García Sandoval, P A. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber*, *2*(1) 74–86. https://cutt.cx/mqsjf

Cázares Sánchez, C. (2021). Enseñanza del Derecho en la Pandemia: La clase magistral interactiva en la virtualidad. *EJ,* 0 (04). https://doi.org/10.25009/ej.v0i04.2569

Chacón Gómez, N. (2017). La necesaria transformación de la enseñanza del derecho en la sociedad red. *Tendencias e Innovación en la Sociedad Digital (TISD) 1*(1) Octubre – Diciembre. https://cutt.cx/Nqjt

Chaverri Chaves, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas de investigación en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales,* 3 (157) 185-193. https://cutt.cx/jZ8

Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del Derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2) 91–110. https://cutt.cx/A8bMU

Cols, E. (2008). *Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores.* Instituto Nacional de Formación Docente. Centro de Documentación Virtual del INFOD. https://cutt.cx/8mESf

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna.* (2° ed.). Reus S.A.

Comenio, J. A. (1998). Didáctica Magna.(8.ª ed.). Editorial Porrúa.

Consejo Nacional de Universidades (CNU) Resoluciones. https://cutt.cx/kpGB

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Primera enmienda). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 5.908 (extraordinario) febrero

19, 2009.

Contreras Colmenares, A. F. (2015). Estado Constitucional ¿Antípoda, complementariedad o evolución del Estado de Derecho? *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela,* 141 1-29. https://cutt.cx/HvSL

Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la preposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132. https://cutt.cx/Y0G

Costa Rico, A. (1997). Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 16, 91-112. Ediciones Universidad de Salamanca. https://cutt.cx/QBuy

Cruz, M. (2008). *Evaluación formativa y autorregulación. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría, Universidad San Francisco de Quito]. https://cutt.cx/EeHGi

De la Orden Hoz, A., y Pimienta Prieto, J. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(2) 40-52. https://cutt.cx/Uhu

Decreto N° 1.424, [Gaceta Oficial Extraordinaria: 6.147]. mediante el cual se dicta el Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de la Administración Pública. 17 de noviembre de 2014.

Decreto N° 4.160, [*Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6519]* mediante el cual se decreta el Estado de Alarma en todo el Territorio Nacional.

Decreto Nº 4.159, [Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Número 6.518 (Extraordinaria)], que suspendió las actividades educativas presenciales, incluyendo la educación universitaria privada. 3 de marzo de 2020.

Decreto Nº 753, [Gaceta Oficial Nº 28.262] mediante el cual se dicta el Reglamento parcial de la ley de universidades. 14 de febrero de 1967.

Denzin, N.K. (1991). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods.* Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGrawHill.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Díaz De Kóbila, E. (2003): *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*, tomo I, Laborde Editor.

Díaz Quero, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext)88-103. https://cutt.cx/bub

Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. R*evista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 2(1). https://cutt.cx/CUrN

Duque Corredor, R. (2009). La Enseñanza del Derecho Administrativo Venezolano y el Derecho Comparado' Ponencia dictada en la Academia de Ciencias Políticas y Sociales en el Foro: Cien años de enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela 1909-2009. BolACPS_2009_147_29-38.pdf (msinfo.info)

Durán Mantilla, J. G. (2015). Atropellos a la autonomía de los docentes: Desde la abolición de la tarima hasta la extorsión de profesores. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 10(1) 181-203. https://cutt.cx/AJLXT

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES, 6*(10) Julio 2020. https://cutt.cx/iCR

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. Perfiles Educativos,* XL, 142-178. https://cutt.cx/9F6y

Dussel, I., Ferrante, P., & y Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1a ed.). UNIPE: Editorial Universitaria. https://cutt.cx/gpWh

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado.* https://cutt.cx/w8HM

Espinoza Melet, M. (2018). La formación académica y el futuro de la profesión de abogado. *Revista Venezolana de Legislación y Jurisprudencia,* 11, 81-99. https://cutt.cx/0gK

Estatuto Orgánico de la Universidad Católica del Táchira. (2018). Consejo Fundacional de la Universidad Católica del Táchira. 14 de julio de 2018. https://cutt.cx/9O4Iy

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias Didácticas Para El Aprendizaje Significativo En Contextos Universitarios.* Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia Universidad de Concepción. https://cutt.cx/2AU6F

Flórez Gutiérrez, A. (2022). *Prácticas pedagógicas emergentes para el desarrollo del pensamiento de orden superior en el contexto universitario*. Ediciones Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. https://cutt.cx/4kVEH

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición.* Mc Graw Hill.

Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria. https://cutt.cx/NbLJG

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Biblioteca Nueva.

Fuster, D. (2019*).* Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). 201-229. https://cutt.cx/gcWkR

Garcés Mayorga, D. V., Hidalgo Ruiz, M. R., y Silva Montoya, O. F. (2022). Análisis de metodologías para la enseñanza del derecho laboral. *Revista Conrado.*, 18(S1) 486-494. https://cutt.cx/3BM

García Pascual, E. (1998). *Los siete pecados capitales de las nuevas tecnologías*. Acción Educativa. 97

García Pascual, E. (2004). *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza.* Mira Editores.

García Riveros, J. M., Farfán Pimentel, J. F., Fuertes Meza, L. C., y Montellanos Solís, A. R. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, *4*(2) 45-54. https://cutt.cx/YAMIP

García, C. (2016). *Presentación.* 300 años del inicio de la enseñanza del Derecho en Venezuela. Editorial Jurídica Venezolana.

García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Publicaciones de la Universidad de Salamanca. https://cutt.cx/a8wf

Gardner, H. (2008*). Las cinco mentes del futuro.* Paidós.

Gargallo López, B. (2002). La teoría de la Educación. Objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la educación.*, 14, 19-46. https://cutt.cx/WdfBD

Gargallo López, B., Garfella Esteban, P., Pérez Pérez, C. y Fernández March, A. (2010). Modelos de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad. Ponencia presentada en *el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación,* Madrid 2010. (MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE def) (uv.es)

Gatica Saavedra, M y Rubí González, P. La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista electrónica Educare*, 25 (1) 1-12. https://cutt.cx/8D2

Gebruers, C. L. H. (Comp.). (2023). *Estrategias, pedagogías y abordajes clínicos en Derechos Humanos*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa. https://cutt.cx/eruhP

Getgen-Kestenbaum, J. (2023). La enseñanza clínica del derecho. En C. L. Gebruers Hanya (Comp.) *Estrategias, pedagogías y abordajes clínicos en Derechos Humanos* (134) 203-225. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa. https://cutt.cx/fQJ

Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación,* 20 (1) 117-134. https://cutt.cx/erK6W

Gómez Francisco, T., y Menares Ossandón, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Revista Ius et Praxis*, 20(1) 199-220. https://cutt.cx/9xG

González Galván, J. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica. *Boletín mexicano de derecho comparado.* 45 (133) 119-139. https://cutt.cx/cUI

González Jiménez, J. E. (2021*). Hacia la construcción de una ética en la formación del estudiante de derecho: representaciones sociales de los actores en sus prácticas sociales y educativas.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://cutt.cx/mN4

González-Montesinos, M., y Backhoff, E. (2010). Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con modelos de ecuaciones estructurales. Relieve. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación* Educativa, 16(2) 1-17. https://cutt.cx/Q4bZ

Gordillo, A. (2017). *Tratado de derecho administrativo y obras selectas: Parte general.*

Fundación de Derecho Administrativo. https://cutt.cx/QO8

Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, Instituto de Formación Docente Continua San Luis.

Grisales Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Educación y Educadores, 15. https://cutt.cx/614e

Guba, E. (1981). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps*). La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Guerra, D., Sansevero, I., y Araujo, B. (2005). El docente como mediador en la aplicación de las nuevas tecnologías bajo el enfoque constructivista. Laurus, 11(20) 86-103. https://cutt.cx/Xjo

Guzzetti de Marecos, P. C. (2020). Plataforma virtual: una herramienta didáctica para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *4*(2) 860-877. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.122

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Hernández Bretón, E. (2016). *Lo que no nos enseñan las escuelas de Derecho. 300 años del inicio de la enseñanza del Derecho en Venezuela*. Editorial Jurídica Venezolana.

Hernández González, J. (2016). Los Orígenes de la Doctrina de Derecho Administrativo en Venezuela. *Revista Electrónica de Derecho Administrativo Venezolano*, 7 Los-origenes-de-la-doctrina-del-Derecho-Administrativo-en-Venezuela.pdf (redav.com.ve) https://cutt.cx/8jA5

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R.M., Orrego, R., y Quiñones, S. (2018) Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC., *Propósitos y Representaciones* 6(2) 671-701. https://cutt.cx/SgFMP

Hernández., J. I. (2019). La formación de la administración pública venezolana bajo el régimen de Juan Vicente Gómez. *Revista de Derecho Público,* 159/160, 80-111. https://cutt.cx/e5q

Herrera Capita, A.M. (2009). La Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 13. https://cutt.cx/t74e

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5) 53-62. https://cutt.cx/7cASk

Imbernón (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38. https://cutt.cx/hEz

Imbernón Muñoz, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, (3) 387-395. https://cutt.cx/Kx6s

Imbernón Muñoz, F. (2014). Referentes para una didáctica reflexiva en la universidad en *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior.* J. Medina Moya y B. Jaraut (Coords.). Madrid: Síntesis. https://cutt.cx/aGBx

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela,* 43, 57-66. https://cutt.cx/YSRAL

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas, 12*(19) 75-86. https://cutt.cx/XYmvW

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (33) 49-67. https://cutt.cx/Xzgdz

Izarra Vielma, D. A. (2019). Actitudes de docentes y estudiantes de posgrado en educación. Aproximación a su identidad y ética profesional. *Edetania*, 55, 117-129. https://cutt.cx/3bHbt

Izarra, D. (2006). Ética en la formación docente. *Laurus, 12*(21) 9-22. https://cutt.cx/nBT

Jiménez Jiménez, B. (1996): Los formadores. *Revista Educar*, 20, 13-27. https://cutt.cx/YaC7

Joyce, B y Weil, M. (1985). *Los Modelos de la Enseñanza*. Anaya. Madrid

Kap, M. R. (2012). *Accesibilidad Académica: Una perspectiva desde las Prácticas Docentes*. 2º Reunión Anual, Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Secretaría Académica, Universidad Nacional de Mar del Plata. https://cutt.cx/bgQqv

Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and teaching in cyberspace.* Wadsworth.y. https://cutt.cx/XaRA

Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Langewand, A. (1994). Bildung. In LENZEN, D. (Hg) Erziehungswissenschaft, 69-98. https://cutt.cx/KwS

Latorre A, Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia.

Leal G, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación*. Editorial Litorama.

Ley de Universidades. [Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1.429 (extraordinario)]. 8 de septiembre de 1970.

Ley del Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT). [Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 37.305]. 8 de noviembre de 2001.

Ley Leyva, N. V., y Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad,* 13(6) 363-370. https://cutt.cx/gXIen

Ley Orgánica de la Jurisdicción Contencioso Administrativa*. [Gaceta Oficial de la República* Bolivariana de Venezuela, 39.447]. 16 de junio de 2010.

Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos. [Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.818 (extraordinario)]. 1 de junio de 1981.

López Betancourt, E. (2009). La enseñanza del Derecho. Sistema de Universidad Abierta, www.Derecho.duad.unam.mx › descargas › 10_feb_09 › LA_ENSE

López Gutiérrez, J. Pérez Ones, I. y Lalama Aguirre, J. (2017). *Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria,* 3(3) 1290-1308. https://cutt.cx/DFa

López, A. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. En E. Alvarenga (Comp.) *Las mil caras de la Universidad*, 225-244. Dunken. https://cutt.cx/eAT2

Ludoteca Jurídica. (2020). *Ludoteca Jurídica.*: https://ludotecajuridica.es/

Malbergier, M y Campero, A. (2009). *Evaluación.* Magisterio Rio de La Plata.

Mallart Navarra, J. (2009). Didáctica: Perspectivas, teorías y modelos. En: A. Medina Rivilla, A. y M. Domínguez Garrido, M. [editores] *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación.* Madrid: Universitas,29-74. https://cutt.cx/oQR

Marín Díaz, V., y Romero López, M. A. (2009). La Formación Docente Universitaria A Través De Las Tics. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 35, 97-103. https://cutt.cx/pihhf

Martínez Migueles, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez, V. (2017) Educación presencial versus educación a distancia. *La Cuestión Universitaria,* 9, 108-116. https://cutt.cx/bj5uQ

Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M. y Castejón-Oliva, F. (2019). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76- 81. https://cutt.cx/Yy6

Meleán Romero, R., y Contreras Bustamante, J. (2020). Universidad venezolana en tiempos de pandemia: ¿acción o reacción? Ante la nueva normalidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25* (Esp.13) 194-209. https://cutt.cx/FygIa

Merellano Navarro, E., Almonacid Fierro, A., Moreno Doña, A., y Castro Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação E Pesquisa*, 42(4) 937–952. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación, (19)* Enero - Abril. https://cutt.cx/WfH

Molina Galicia, R. (2016). Cine, Derecho y Literatura. *Cuadernos Unimetanos Derecho y Literatura.* https://cutt.cx/4VFQB

Monereo, C. (Coord.) Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed.). Editorial Graó. https://cutt.cx/csZ

Monguillot Hernando, M., González Arévalo, C. y Guitert Catasús, M. (2017). EmásF. *Revista digital de educación física, 44*, 56-62. https://cutt.cx/KhL6

Montagud Rubio, N. (2020). Estrategias de enseñanza: qué son, tipos y ejemplos. *Portal Psicología y Mente*. https://cutt.cx/6mhq7

Montes de Oca Recio, N., y Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas, 11*(3) 475-488. https://cutt.cx/aYAu

Montoya Martínez. J. E. (2024). Educación multimodal en El Salvador: pasado, presente y futuro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Saberes Educativos,* 12,1-28. https://cutt.cx/0yY

Moreno Olivos, T, Espinosa Meneses, M., Solano Meneses, E., y Fresán Orozco, M. M. (2016). Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 9(2) 29-48. https://cutt.cx/253tN

Mosquera Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *11*(1). https://revistas.uam.es/riee/article/view/9245

Navarro Hinojosa, R. Rodríguez Gallego, M. y Barcia Moreno, M (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Editorial Dykinson, S. L.

Nerici, I. (1986). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz.

Njaim, H. (2016). *Trescientos años de educación jurídica en Venezuela.* Ponencia presentada en el evento 300 años del inicio de la enseñanza del Derecho en Venezuela. Editorial Jurídica Venezolana.

Núñez V. (1999). *Pedagogía social cartas para navegar en un nuevo milenio.* Santillana.

Ocampo, E. (2003). La pedagogía ignaciana en la universidad. Universidad Rafael Landívar (Ed.). *Historia y Teoría de la Propuesta Pedagógica de la Compañía de Jesús,* 97-113. https://cutt.cx/krJ

Olaizola, A. (2014). La Clase Invertida: Usar Las TIC Para "Dar Vuelta La Clase". En *Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior.* https://cutt.cx/xQRs

Olaso, L. y Casal, J. (2015). *Curso de Introducción al Derecho.* Universidad Católica Andrés Bello.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2015). Educación. https://cutt.cx/ufW

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). COMUNICADO (8 de julio de 2009). *Avaliação: Revista de Avaliação de Educacão Superior* (Campinas) 14(3) 755- 766. https://cutt.cx/dwf9Y

Organización Mundial de la Salud (OMS) Tedros Adhanom Ghebreyesus, en Ginebra, el 11 de marzo de 2020.

Organización Panamericana de la Salud (11 de marzo de 2020). *La OMS caracteriza a covid-19 como una pandemia*. https://cutt.cx/aGp

Osorio Gómez, L. A. (2011). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizaje: La metáfora del continuum.* Editorial UOC, Colección Manuales.

Pantaleón Pinto, D. (2022) *Representaciones sociales de la acción ética de los estudiantes de derecho de la Universidad Simón Bolívar en las labores académicas de la práctica profesional*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://cutt.cx/uDO

Paredes Mallea, J. O. (2020). Progresión de aprendizajes y tipos de evaluación. *Publicaciones,* 50(4) 87–98. https://cutt.cx/oU4sd

Pastore, P. (2021). Enseñar y transmitir: Pistas para discutir la noción de enseñanza y la transmisión en educación social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, (5) 34. https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_respu/article/view/945

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1) 67-80. https://cutt.cx/RuDM

Pelegrino Pacera, C. (2016) *Cine, Derecho y Literatura.* Cuadernos Unimetanos Derecho y Literatura. https://cutt.cx/sp9D5

Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad.* Real Patronato sobre Discapacidad.

Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Editores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera,* editado, 125-137. Editorial Universitaria. https://cutt.cx/Rvs3Y

Pérez Gómez, A. (1992). *Enseñanza para la comprensión.* En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (editores). *Comprender y transformar la enseñanza* (78-114). Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0) 3-17. https://cutt.cx/Zu7pn

Pérez Perdomo, R. (2014). *Una mirada al derecho y su historia desde Venezuela: Discurso de incorporación como Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia para ocupar el Sillón Letra C.* Academia Nacional de la Historia. https://cutt.cx/IsqU6

Pérez Rojas, M. (2021). Principios del procedimiento administrativo en la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos. *Revista de Derecho Administrativo*, 23, 25-41. https://cutt.cx/FEP

Pérez Ruíz, V. D., y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima,* (21) 1-16. https://cutt.cx/Ivp

Pérez Van-Leenden, M. (2020). *Didáctica para la práctica docente interdisciplinar en un programa universitario de economía.* https://cutt.cx/tqA

Pérez, R. y Febres Cordero, L. (2016). *Trescientos años de educación jurídica en Venezuela.* [Ponencia] 300 años del inicio de la enseñanza del Derecho en Venezuela. Caracas.

Pessoa, A. (1997). *Cambios Didácticos como consecuencia de las innovaciones curriculares.* Proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago*: UNESCO, P*. 7-15. https://cutt.cx/bpGd

Pineau, P. (1996). Modernidad y Educación: ¿Por qué triunfó la escuela? En H. R Cucuzza (Comp) *Historia de la educación en debate (*306-320). Miño y Dávila. Pineai. https://cutt.cx/5f15

Pogré, P. (2012). *Enseñanza para la comprensión: un marco para el desarrollo profesional docente* [Trabajo de Grado Doctoral no publicado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://cutt.cx/6POQM

Ramírez Guerrero, C. (2016). Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia. *Revista de Derecho y Ciencias Jurídicas DIXI*, 18(23) 87-93. https://cutt.cx/rnzMU

Ramírez López, G. (2017). Didáctica del derecho del trabajo, sus retos y alternativas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 9. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Rendel, A. y Fach, K. (2012). *Estrategias de innovación en la enseñanza del Derecho en España: el ejemplo de las Law Schools estadounidenses* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kxfo1ZEhCvs

Resolución del 22 de abril de 2020 Consejo Universitario de la UCAT.fecha 24 de septiembre de 2020, 28 de mayo de 2021 https://cutt.cx/xve

Resolución del Consejo Universitario de la Universidad Católica del Táchira para el desarrollo de las evaluaciones parciales, diferidos de asignaturas en condición regular, arrastre y ajuste, en vigencia de la Pandemia de Covid-19. (2020). 22 de abril de 2020. https://cutt.cx/AWNk

Resolución del Consejo Universitario de la Universidad Católica del Táchira para el desarrollo de las evaluaciones finales, diferidas de finales y de reparación de asignaturas en condición regular, arrastre y ajuste, para facilitar a sus estudiantes la finalización del año académico 2019/2020. 28 de mayo de 2020. https://cutt.cx/yTes

Retortillo Baquer, L. (2011). *Acerca de la Enseñanza de la Ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias.* Universidad Complutense de Madrid. https://cutt.cx/xAk

Reyes, M. A. (2017). *La Valoración Socioeducativa de las Ciencias Jurídicas. Una Construcción epistemológica a la enseñanza universitaria* [Trabajo de Grado Doctoral no publicado, Universidad de Carabobo]. https://cutt.cx/yf0C

Reyes Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Centro de Estudios de Postgrado "Lev Vigotsky",* 14(1) 87-96.

https://cutt.cx/1ZOpN

Ricoy, R. (2012). *La enseñanza de la Ciencia Política y Derecho a través de las manifestaciones culturales contemporáneas* [Video]. Youtube. https://cutt.cx/7EU6

Ríos, P. (1999). *Teoría explicativa acerca del desarrollo humano.* IPC.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw Hill.

Rodríguez Gallego, M. R. y Gutiérrez, J. J. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum. En R. Navarro (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias.* Dykinson, S.L., 381-435. https://cutt.cx/TbyGW

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, (17). 83-103. https://cutt.cx/6ty

Rodríguez, D. (1993). *Métodos docentes en educación preescolar*. INFORHUM. Postgrado y Extensión.

Romero Cornejo, C. C. (2018). *Retos en la formación inicial de docentes. El tránsito de la escuela de ayer a la escuela de hoy*. [Tesis de Doctorado, Universidad Santo Tomás]. https://cutt.cx/HWq

Salim, R. (2012). Evaluación del examen: una herramienta para la innovación didáctica en el aula universitaria*. Rev Iber Educ*, 59(1) 1-7. https://cutt.cx/yt5

Salinas, M. I. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Revista electrónica de Tecnología Educativa,* 10 (1)51-60. https://cutt.cx/kHF

Sánchez de Mantrana, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, *9*(30) 345-357. https://cutt.cx/Doe

Sánchez-Romero, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. UNED. https://ebookcentral. proquest.com

Santofimio, J. (2017). *Compendio de Derecho Administrativo*. Universidad Externado de

Colombia.

Seivane, M. S. y Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 14(1) 35-46. https://cutt.cx/p4cc

Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* McGrawHill.

Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13*(2) 1-15. https://cutt.cx/m9vQ

Torrealba Sánchez, M. Á. (2023). Reflexiones sobre el estado actual de la investigación jurídica en Venezuela. Especial referencia al Derecho Administrativo. *Revista Venezolana de Legislación y Jurisprudencia,* (21) 257-268. https://cutt.cx/KAd

Tünnerman, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Editorial Hispamer.

Ugalde, L. (2020). Retos para la universidad 2020 en Venezuela. *Universidades,* 71(83) 135-153. https://cutt.cx/d8a

Umaña Mata, A. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, *22* (Suppl. 1) 36-49. https://cutt.cx/zOuz

Universidad Católica del Táchira. (2011-2012). *Perfil del estudiante ucatense*. https://cutt.cx/4fEJM

Universidad Central de Venezuela. (22 de enero de 2024*). La UCV en el proceso histórico venezolano.* http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-historica.html

Universidad de Los Andes. (15 de marzo de 2024). *Reseña histórica del decanato de la facultad de ciencias jurídicas y políticas*. https://cutt.cx/juf26

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización Técnica, Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* FEDUPEL.

Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior, Informe Investigación*, Proyecto EA2003-0040.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social- Reflexión metodológica*

y práctica profesional. Editorial Síntesis.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Sooks.

Vázquez Arango, M. de L., Alarcón Alcántara, R., y Ramírez Castillo, E. A. (2021). Limitaciones y dificultades de la pandemia Covid-19 en la educación universitaria. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales,* 10(7) 208-223. https://cutt.cx/zY3jY

Véliz Salazar, M. I., y Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura (Guadalajara, Jal.) 13*(1) 150-165. Epub 02 de julio de 2021. https://cutt.cx/4iw

Viano, H., Zúñiga, M., y Rosas, M. V. (2020). *Accesibilidad académica en la Educación Superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID*-19. 221-229. https://cutt.cx/U8zJ

Villegas Moreno, J. (2007). Aproximación crítica a la enseñanza del Derecho Administrativo en Venezuela*. Revista Tachirense de Derecho*. Edición Año Jubilar UCAT/2007. Universidad Católica del Táchira.

Viñoles, M. A. (2013). Conductismo y constructivismo: Modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *HumanArtes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación*, 2(3) 7-20. https://cutt.cx/XELJO

Vital Carrillo, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, *9*(18) 9-12. de https://cutt.cx/zs13

Williams Benavente, J. (1981). Una aproximación existencial a la axiología jurídica. *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, *8*, 209-252. https://cutt.cx/utyHK

Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos*, *35*(142) 6-14. https://cutt.cx/3q9l

Zabalza Beraza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria Actual. *Perspectiva*, 29 (2) 387-416. https://cutt.cx/MwEEE

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexo

A-1

Constancia de Validación

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, _Adrián Filiberto Contreras-Colmenares con título de Doctor en __Educación_ a través de la presente, manifiesto que he valorado dos (02) Guiones de Entrevista: el primero dirigido a los docentes y, el segundo a los estudiantes de la carrera de Derecho durante el desarrollo de la investigación titulada: *Enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira* cuya autora es María Inés Higuerey Cortés, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal. Una vez realizada la valoración se precisa el siguiente veredicto: **_Reúne los requisitos de contenido, redacción y estructuración para ser aplicado a los informantes que se hayan seleccionado**.

En San Cristóbal, a los _15 días del mes de diciembre del 2021.

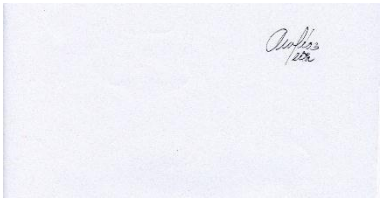
Dr. Adrián Filiberto Contreras Colmenares
Evaluador de los instrumentos

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Arely Díaz Peña, Cédula de identidad 9223857,con título de Doctora en Educación a través de la presente, manifiesto que he valorado dos (02) Guiones de Entrevista: el primero dirigido a los docentes y, el segundo a los estudiantes de la carrera de Derecho durante el desarrollo de la investigación titulada: Enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira cuya autora es María Inés Higuerey Cortés, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) Extensión Académica San Cristóbal. Una vez realizada la valoración se precisa el siguiente veredicto:

Aprobado los instrumentos. Las sugerencias de mejora quedan establecidas y deben ser valoradas antes de su aplicación.

En San Cristóbal, a los 10 días del mes de febrero del 2022.

Firma 

Anexo

A-2

Guion de entrevista

Análisis de los objetivos

Objetivo abarcador: Construir elementos teóricos que sustenten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.

Objetivo Específico	Dimensión	Indicadores	Preguntas
Describir las experiencias y significados de los profesores sobre enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT.	Enseñanza Concepciones	Los procesos de Enseñanza y aprendizaje Experiencia como docente universitario	¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Cómo se desarrollan esos procesos en la UCAT? ¿Cómo puede describir su experiencia como docente? ¿Cómo fue su experiencia como estudiante de su carrera universitaria?
Analizar la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT desde la mirada de sus profesores.	Enseñanza del derecho administrativo Estrategias Recursos	Modelos de Enseñanza Valores y principios Conocimientos previos Situaciones de enseñanza	¿Qué valores y principios busca transmitir o presentar con el desarrollo de sus clases? ¿De qué manera se desarrollan sus clases? O Describa como desarrolla una clase con sus estudiantes ¿Cómo inicia con las mismas? ¿Cómo describe la participación de los estudiantes? ¿Qué aspectos considera importantes para una clase? ¿Cómo quisiera que fueran las clases de Derecho Administrativo? ¿Qué quisiera cambia de las clases? ¿Cuál ha sido su experiencia más significativa en torno a las clases de Derecho Administrativo?

Objetivo Específico	Dimensión	Indicadores	Preguntas
Interpretar la enseñanza del Derecho Administrativo desde la mirada de los estudiantes de la UCAT..	Aprendizaje Interacción docente-estudiantes	Conocimientos previos Características del aprendizaje Situaciones de enseñanza Relación docente-estudiantes	Describa una clase con su profesor de Derecho Administrativo. ¿Qué opina Ud. de las mismas? ¿Cómo le gustaría que le enseñaran el Derecho Administrativo? ¿Cómo percibe su aprendizaje en la clase de derecho administrativo? ¿Cómo le gustaría aprender Derecho Administrativo? ¿En sus clases de Derecho Administrativo, se toma en cuenta sus conocimientos anteriores? ¿Qué quisiera cambiar de las clases? ¿Cómo describe su participación en las clases? ¿Se siente cómodo expresando sus opiniones, preguntando durante la clase? Puede poner un ejemplo. ¿Cuál ha sido su experiencia más significativa en torno a las clases de Derecho Administrativo? ¿Cuáles características puede atribuirle a sus docentes de Derecho Administrativo? ¿Sabe cómo desarrollan las clases de Derecho Administrativo otros docentes?

A-3 Acta de Compromiso Ético-Moral del Investigador

Anexo

A-3

Acta de Compromiso Ético-Moral del Investigador

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Comité de Ética

ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Título del trabajo de investigación: Enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira

Autor: María Inés Milagros Higuerey Cortés. Nº C.I:V.-15.988.747

Hago constar a través de esta acta que el producto investigativo antes especificado y presentado en anexo, responde a los siguientes principios éticos que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

- Es original.
- Se incluyen a todos los coautores de la investigación.
- Se citan a los autores parafraseados.
- Se citan a los autores de citas textuales.
- Se incluye el consentimiento informado de los participantes
- Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
- Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
- Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
- Carece de falsificación o fabricación de datos.
- Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
- Carece de autoplagio parcial o total.

En San Cristóbal, febrero de dos mil ____veinticinco.

_____
Firma del autor(es)

Anexo

A-4

Consentimiento Informado Del Participante

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
STITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar elementos teóricos que orienten la enseñanza del Derecho Administrativo en la UCAT
2. Responsable de la investigación: María Inés Milagros Higuerey Cortés
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: _____
4. Duración de la investigación: _____
5. Descripción de la participación: Informante_____
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: _____
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución.

Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación_____
C.I:_____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____
Firma del Participante Consintiente:_____
C.I: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____
Lugar y Fecha: _____
C.C: Participante y Comité de Ética

Nota: Este constituye el formato que fue firmado por los participantes y resguardado por la investigadora.

Anexo

A-5

Entrevista

.

Entrevista Docente Buenas tardes, profesora de la Universidad Católica del Táchira, una primera palabra de agradecimiento por su disposición para realizar esta entrevista el día de hoy, debo manifestar, o solicitarle varias cosas: primero que nada, su autorización para la grabación de esta conversación que vamos a tener, ¿la autoriza? D2: si, claro, estás perfectamente autorizada para grabar esta entrevista. MI. ok, la segunda parte consiste, en solicitarle también en caso de que necesitemos tener una nueva conversación si podría hacer alguna pregunta o repregunta en una oportunidad posterior D2. todas las veces que quieras preguntar, todas las preguntas que desees, con mucho gusto. MI. Gracias, profe. Pues entonces vamos a hacer una pequeña introducción la investigación que se está realizando, está inmersa en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ella tiene como objetivo abarcador: Generar elementos teóricos que orientan la enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira, donde usted es docente de esta materia. La entrevista está dirigida a dos personajes: en el caso de usted es a los profesores y se vinculan con los dos primeros objetivos, el primero: es describir las experiencias y significados de los profesores sobre la enseñanza del Derecho Administrativo, lo que ustedes hacen, ¿cómo lo hacen?, ¿por qué lo hacen? y la segunda de ¿cómo es esa enseñanza? Analizarla, entonces, a partir de allí tenemos un cuestionario o mejor dicho un guion de entrevista que, está fragmentado en tres partes. La primera parte, la denominamos preguntas demográficas y de antecedentes, allí buscamos conocerla a usted, a nuestra entrevistada, a la profesora, entonces siéntase en plena libertad de extenderse todo lo que así desee, para que, por favor, me comenté de su preparación profesional, para su ejercicio como docente; es decir, sus estudios, su preparación como abogado o como profesora, en el caso de que cuente con esa carrera, su componente, o su preparación, por favor D2. Okey, yo soy abogado, graduada en 1985 y decidí en un momento determinado incursionar en la docencia porque siempre me apasiono, la docencia para mí es un	Preparación Académica pregrado Incursión en la docencia

aspecto primordial, el abogado no es solamente el que ejerce, el ejercicio es muy importante porque le da a uno la visión de los aspectos prácticos de la carrera, pero también, la docencia permite materializar con los alumnos aspectos del Derecho, que muchas veces no se logran captar o no se logran imprimir en el ejercicio de la profesión, y, por otra parte la ilusión pues, de formar a jóvenes estudiantes de la carrera, yo siempre aspiré tener una mirada introspectiva del ejercicio de la docencia, tomando en consideración mi experiencia como alumna de Derecho y llevar al campo propiamente del ejercicio de la docencia esas falencias que consideraba yo, existían, de tal modo que, incursioné en la docencia, me encanta el Derecho Administrativo, me parece que es una materia de un contenido tanto político, como económico, como social .que es muy importante, sobre todo el Derecho Administrativo permite, digamos afianzar la necesaria existencia del Estado de Derecho, Estado de Derecho que a lo mejor en una época determinada en nuestro país, no, no, no tuvo la expresión digamos absoluta que deseábamos, pero teníamos la posibilidad de reclamar nuestros derechos y la docencia es un instrumento fundamental a través del cual formamos a los estudiantes, no solamente para que se defiendan o defiendan a sus clientes, sino para que, en el momento que le corresponda actuar como abogados del Estado, sepa garantizar, el Estado de Derecho y exigir que los actos de la Administración Pública estén conforme a las normas legales. Esa es, digamos la mirada introspectiva que siempre aspiré que tuviera mi carrera de docente, por supuesto, somos seres humanos nos equivocamos, cometemos errores, pero, cuando nos damos cuenta de los errores, tenemos que corregir esos errores. Eso por un lado, por otro lado, quiero parar, si, te iba a preguntar una cosa, ¿En esta primera parte, cómo era la pregunta? De su preparación profesional para su ejercicio docente. Okey, creí que me estaba yendo para otro lado. D2. Bueno en esa en esa revisión interna que uno hace, siempre recuerdo experiencias de mi vida de estudiante, en la que los profesores se limitaban en preguntar en un examen lo que el alumno recordaba; es decir, la actividad necesariamente memorística y en lo personal nunca he sido una persona que me he podido aprender algo, digamos entre comillas al caletre y, hay muchos profesores de Derecho, no todos obviamente, pero el	Docencia Formar Mirada introspectiva Experiencia como estudiante Derecho Administrativo Contenido económico, político, social. Estado de Derecho Docencia Instrumento fundamental Reflexión sobre la docencia Experiencia como estudiante Aprendizaje memorístico Caletre

Derecho muchas veces se canalizó sobre la base del caletre, y, yo, nunca he considerado que sea el aspecto fundamental, al contrario el Derecho es necesario estudiarlo desde el punto de vista teórico y saber de qué estamos hablando, pero saber que esa teoría la vamos a poder aplicar en una solución práctica y debemos saber interpretar el Derecho correctamente, como lo señala el Código Civil, hacer ejercicios prácticos de interpretación. De tal suerte que, yo siempre he canalizado mi docencia, sobre la base de que los estudiantes aprendan a interpretar y no que se limiten a una acción repetitiva. Hay gente que se acostumbró a eso y, a repetir y repetir, pero hay otros alumnos que si están enfocados hacia la interpretación. Asimismo, el, el, el fomentar en el estudiante la lectura, hoy en día es muy difícil, porque la mayor parte de los muchachos están es acostumbrados a consultar el teléfono, un libro les parece como un instrumento extraño, cosa que no es así, los abogados estamos inmersos en el mundo de los libros, en el mundo de la consulta, tenemos hoy en día muchísimas facilidades, pero obviar la existencia de los libros, no me parece, y bueno en definitiva ¿Cuál es la esencia? tratar de formar correctamente a la luz. MI. Prof, muy interesante, de todo esto que me ha dicho vamos a seguir cuestionándonos, pero en este momento, ud, la profesora, la entrevistada, me dice que se graduó de abogada en 1985, ¿en qué universidad? D2. Yo me gradué en la Universidad de Los Andes, en la facultad de ciencias jurídicas y políticas. MI ¿En Mérida? D2. Sí. En Mérida. MI: y posterior a esos estudios, ¿realizó algún otro, no sé, diplomados, especialización, maestría? D2. Yo realicé una maestría en Derecho laboral, que era, primero, porque el ejercicio de la profesión me condujo hacia el campo laboral y la Universidad Católica suscribió un convenio con la Universidad de Carabobo y trajeron dos postgrados: Derecho Penal y Derecho Laboral, hice la maestría en Derecho Laboral y luego hice la especialización en Derecho Administrativo, pero paradójicamente no hice la tesis, pero si tengo la escolaridad completa. MI ¿En la misma Universidad Católica? D2. En la misma Universidad Católica MI. ¿y hacia el ámbito educativo? O vinculado con la educación, no sé, ¿diplomado, componente?	Estudio teórico Solución práctica interpretación Ejercicios prácticos Reflexión sobre la enseñanza del derecho Repetición Lectura Consultas en internet Libros Preparación Académica pregrado Preparación Académica postgrado Formación docente

D2. En el ámbito educativo nunca y la verdad sea dicha, fue un acto como de rebeldía diría yo, hacer el componente docente, porque en un primer momento tuvo como una especie de tinte político y sí hice dos cursos que nos trajo el anterior Rector, que era el Padre del Rey, sobre evaluación de los aprendizajes y sobre la enseñanza, instrumentos enseñanza. MI ¿recuerdas más o menos en qué año pudo haber sido eso? D2. Eso fue más o menos en 1988, por ahí, más o menos entre el 88 y el 90 y luego trajeron otros como en el 95. MI. okey, está bien, profe, de lo que sigue nos vamos a extender un poco más ahora. La segunda parte, está vinculada con las experiencias y los significados de la enseñanza. Ud ya nos adelantaba, que lo que veía de sus profesores y no le gustaba, ud no quería hacer eso, o yo veía que ese caletre, que ese ejercicio memorístico no producía los frutos deseados, pues puede ser que recuerde un rato, pero par de días después no. Entonces, cuéntenos, cuando ud era estudiante ¿cómo fue la carrera, o el desarrollo de los estudios de Derecho en su caso?, ¿cómo estudiaba ud?, ¿cómo eran las clases que ud recibía? Un poco lo que nos comentaba anteriormente, pero desde su punto de vista, ud era la estudiante, ¿cómo era su perspectiva?, ¿qué observaba? Y ¿qué hacía? D2. Pues desde el punto de vista mío como estudiante, yo siempre estudié sobre la base de esquemas, porque para mí, la actividad memorística es fundamental escribir, yo estudio escribiendo, tengo que escribir y escribir a mano. Entonces siempre le hacía lectura a todo el material y hacía esquemas, cuando Yo estudié, durante la mayor parte de los profesores, calificaba sobre la base del caletre, y claro que se aprende, porque hay una famosa frase que dice: “la letra con sangre entra.” Suena muy arcaico, pero claro que uno aprende, pero no todo el mundo se expresa lo mejor de sí repitiendo como una especie de loro, lo que aprendió, yo aprecio darle camino a la interpretación. Había profesores que les encantaba que uno interpretara, pero había otros que no. Tuve muy buenos profesores, como en toda universidad, hubo excelentes, sobre todo profesores de mucha trayectoria, pero estaba también el cuadrado, de esa concepción tradicional, el de la enseñanza del Derecho como actividad netamente memorística. Tuvimos una ventaja, que a mi juicio a mí me abrió muchísimo el espectro, y es	Curso sobre evaluación de los aprendizajes y sobre la enseñanza (instrumentos) Escritura Esquemas Actividad memorística Lectura Aprendizaje memorístico interpretación Experiencia Como Estudiante. Concepción tradicional Evaluación sumativa Deficiencias Conocimientos Defender posiciones y argumentar

que los exámenes finales eran orales, con un jurado de tres personas, en esos exámenes orales teníamos que defender muestra posición y allí donde verdaderamente se reflejaba que tanto habíamos estudiado, o las deficiencias que teníamos habían jurados muy estrictos, como en todo, habían profesores más organizados, que en el examen oral, debe estar orientado sobre la base de permitirle al orador, por lo menos de organizar un esquema mental de lo que va a exponer, y habían profesores que le decían a uno pase adelante, saque la, coloque la mano en el pote, saque el tema, uno sacaba el tema; por ejemplo, me salía el tema 6, él decía, bueno, vaya preparando su esquema. Entonces uno llegaba con un esquema de lo que iba a decir. Pero había profesores que no, salía el tema 5, clásico obligaciones, empiéceme a hablar de obligaciones. MI. En vivo y en directo D2. En vivo y en directo. Entones ud, empezaba a definir las obligaciones, su clasificación, pero había momentos en que la exposición se perdía. Entonces, todas esas cosas, son las que yo creo que en una facultad deberían ser detenidamente canalizadas. Le pregunto al alumno, el interpreta. Creo que me perdí. MI. No, no, todo está bien. Lo que pasa es que al principio si se extendió, pero ahora está bien D2. ¿Te parece que estoy divagando mucho? Es que uno se pone a hablar y hablar MI. no, está bien, de eso se trata, cuando ud era estudiante. Entonces ya hablamos de que estudiaba con los esquemas, como eran los profesores, está bien. MI. Okey profe, mucha gracias. Vamos a la tercera pregunta: ya nos graduamos, ya somos abogados ahora venimos a nuestro campo de trabajo en la docencia, me puede hablar o ¿describir su experiencia como docente en la asignatura de Derecho Administrativo? Por ejemplo, ¿qué significa para ud ser profesora de Derecho Administrativo? O ¿qué ha aprendido ud de esta experiencia? O ¿qué le ha dejado esa actividad como docente, pero dentro del Derecho Administrativo que es nuestro campo de estudio? D2. Okey. Como es una pregunta con dos, déjame anotar, no quiero divagar, ese es uno de mis defectos, uno divaga. MI. La pregunta en general, lo que yo quiero saber: es que me describa su experiencia como docente del Derecho Administrativo. ¿Cómo es su experiencia en la	Examen oral Reacción ante los nervios, olvido gratificante Experiencia como docente Realidad

asignatura de Derecho Administrativo? D2. Mi experiencia como te he dicho hace un rato: "gratificante" porque he sentido que he tenido siempre como una complementación con los alumnos, y sobre todo que he tratado de mostrar el Derecho Administrativo desde el lado de la realidad, entonces, en ese sentido creo que he aplicado mi docencia y he logrado intercambiar con los alumnos experiencias sobre la actuación de la Administración Pública y, en tal sentido, lograr de ese intercambio de pareceres una convicción determinada. Pienso que, al principio, cuando empecé a dar clases yo era muy joven, tenía 25 años y alguna experiencia en la Administración Pública de mi trabajo profesional, pero tuve unos primeros alumnos que eran profesionales casi todos, porque eran de la sección nocturna y con la experiencia de ellos y con la experiencia mía, logramos sacar productos muy importantes en cuanto al intercambio de conocimientos tanto teóricos como vivenciales. Entonces, en ese sentido he tenido mucha compenetración con mis alumnos. Habría que preguntarles a ellos ¿qué piensan de mí? Pero yo tengo buenas experiencias y es una etapa de la vida que, si me tocara volver a vivir, la viviría intensamente, como lo he vivido. MI ¿Qué sentimientos le produce? Porque se ve que se emociona, siente alegría, tristeza, satisfacción, ¿qué siente? D2. Siento que estoy en lo mío, la docencia para mi es lo más importante que hasta ahora he tenido, de hecho tengo más de treinta años y no me he cansado, para mi es un aspecto importantísimo porque eso me permite mantenerme actualizada, me permite hablar con los alumnos, que son muchachitos y la mayoría, no todos son muchachitos, pero si muchos y eso permite estar uno, digamos a tono con la actualidad, bien para criticarlo de manera constructiva, bien para aprender también de ellos y de esa nueva realidad, no quedarnos atrás, y por el otro lado, porque también nos permite dice una amiga, tratar de mejorar, ya a estas alturas de la vida, una experiencia que quieres que sea lo suficientemente productiva para tener una sociedad mejor. D2. Confieso, que hoy en día siento que los muchachos están cansados, de el tema de la Administración Pública, porque sienten que la Administración Pública es un elefante blanco, una especie de animal grandísimo, que no tiene ninguna utilidad y que ni siquiera vale la pena	Intercambio de experiencias y conocimientos Práctica/función Docente Experiencia como docente Importancia de la docencia Tiempo en la docencia Actualidad Aprender de los estudiantes Mejorar como persona Reflexión del docente sobre la Administración Pública desde la mirada de los estudiantes Falta de reflexión Saturados de información

estudiarlo. Es lo que siento MI. Que no hay una reflexión por parte de ellos de lo que uno intenta mostrarles, comunicarles, explicarles, porque no es transmitir, o sea la realidad está ahí, es orientarlos hacia ella y no hay una reflexión, o no hay el caso. D2. No hay una reflexión, sobre todo cuando ud les dice lo que dice la ley y, piensa abordarlo desde la parte critica a ellos no les gusta, porque están saturados de comentarios que de nada sirven, ellos quisieran como vivir y comprender que sí sirven, lo hacen, porque; por ejemplo, hoy en día ud habla de descentralización y la gente entiende; por ejemplo, que es la descentralización, pero no logra concretar, no lo ve, que esa descentralización no existe, no es verdadera. Y, uno trata de que ellos entiendan esa realidad, y la mayor parte no quiere, no quiere ni siquiera que se le habla de esa materia, es lo que he experimentado los últimos días. MI. Profe, pasemos a la siguiente pregunta: Prof, seguimos con la parte sentimental: ¿Qué siente usted de ser profesora en la Universidad Católica del Táchira? D2. Bueno en primer lugar siento una profunda identidad, me siento, siempre he sido, siempre he tenido como mucha afinidad, porque estoy haciendo lo que me gusta y porque estoy en una universidad muy importante, una universidad que tiene todas las bases para ser todavía mejor. De manera que, yo pues me siento muy contenta, muy contenta y aspiro en mi vida dar un poco más de lo que soy como profesora y de los conocimientos que tengo, que no es que tampoco voy a decir que son muchos, son de mis vivencias, de mis lecturas y siento que todos los días debo aprender más. De manera que, yo pues me siento muy contenta y muy con muchísima afinidad con la universidad, lo que soy como profesional se lo debo a la Universidad Católica del Táchira. MI. gracias prof, muy lindo. Profe ahora, usted fue estudiante, usted sigue siendo estudiante, usted es profesora: ¿Qué es para usted enseñar? D2. Para mí enseñar es transmitir con sentimiento los conocimientos sobre una materia determinada, tratando que el receptor; es decir, estudiante, tenga una visión total de lo que se trata en clase. eso fundamentalmente para mí lo que es la enseñanza, que la gente entienda, que la gente comprenda el tema y que lo profundice. MI. okey, muy bien. Profe, ahora vamos al otro lado ¿qué es el aprendizaje? D2. El aprendizaje es tratar en lo posible, por alcanzar	descentralización identidad afinidad gusto por lo que hace mejor universidad contenta deuda con la universidad sentimientos hacia UCAT Enseñanza Conductista Transmitir con sentimientos Conocimientos Receptor Estudiante Visión total Aprendizaje comprensión indagar entender

esa comprensión y lo que no se entiende, lo que no se comprende: preguntar, indagar, si un estudiante no entiende una palabra, para eso tiene el diccionario, para eso tiene el profesor. Pregunte: profesor mire no entiendo lo que usted explicó, eso es para mí el aprendizaje, comprender las cosas. MI. okey, profe, ahora la última, la vinculación de los dos anteriores: ¿Cómo cree usted que nuestros estudiantes aprenden? me comentaba ahorita que sentía rechazo, que sentía apatía, una inconformidad importante, pero ¿cómo cree usted que aprenden ellos? D2. Ellos aprenden de diversas maneras: una es metiéndose por Google, eso les encanta. La otra considerando es las clases presenciales, a ellos les gusta las clases presenciales y se interesan por las clases presenciales. No lo veo. MI. De las clases presenciales y de la virtualidad vamos a hablar más adelante. Ahorita, ¿cómo aprenden ellos, no importa si es en la actualidad o un tiempo atrás, lo que ud considera; por ejemplo, mayoría de nosotros pensamos que este sistema multimodal cojea bastante, pero ahorita más adelante, vamos a hablar de ello. D2. Ok, ellos aprenden fundamentalmente, en el caso del Derecho Administrativo leyendo la ley y haciendo esquemas, yo al inicio de cada clase les doy un esquema y siento que eso me ha dado resultado, porque ellos estudian sobre la base del esquema y lo desarrolla, creo que, en ese sentido, es que ellos aprenden el Derecho Administrativo y sobre todo leyendo la ley, la comentamos en clase y ellos sacan sus propias conclusiones MI okey, de eso de los esquemitas y del desarrollo de la clase vamos a llegar también unos minuticos. Quieres agregar más de ese aprendizaje, de esa enseñanza, de lo que ellos hacen, ¿te gustaría? D2. Si, hay algo, ya va, lo que yo quiero decir, ellos aprenden todos los días, ellos estudian, pero en muchas veces canalizan ese estudio para internalizarlo, solo para el examen, pero hay veces que sí, que sí se interesan y que conectan una cosa con la otra. MI. si claro, todo eso lo puedes decir, no hay problema D2. Los estudiantes toman el aprendizaje en clase muchas veces para pasar el examen pero, hay un grupo importante de alumnos que son muy organizados, que leen muchísimo, que sacan sus propios apuntes, sus propios análisis y estudian para aprender, no solamente	Aprendizaje basado en investigación Atención Aulas colaborativas Aprendizaje, ¿cómo? Lectura de la ley Esquemas Comentando y discutiendo las normas Aprendizaje permanente/continuo/dia Estudio Conexión de una cosa con otra Estudiar para pasar Estudiar para aprender analizar abordaje de las preguntas Planificación Actualidad nacional

para pasar el examen, sino para aprender y, en el examen final uno lo observa, el que estudió todo el año en el examen final así no haya estudiado saber ¿cómo abordar las respuestas?, en cambio, de personas que pasaron el año a lo mejor sin profundizar lo suficiente, sin llegar a la médula de lo que verdad se quiere. MI. gracias, profe, usted me decía hace unos minutos que usted hacía un esquema para iniciar su clase y desarrollarlo durante la clase y que con ese mismo esquema ellos después pueden ampliar, complementar, este, repasar y quizás hasta estudiar, eso responde a algo que es la planificación. Entonces, cuéntenos por favor, ¿Cómo planifica usted su clase?, ¿Qué aspectos considera usted para dar una clase?, cuando usted va a ir para allá ¿Qué hace?, ¿Cómo lo hace? D2. cuando yo llego a la a la universidad a clase previamente de revisar la actualidad nacional, okey, y de esa actualidad nacional, trato de lo que voy a enseñar poner como ejemplos de esa actualidad nacional, que haya una vinculación de las teorías, explico las generalidades de la ley, desarrollo los aspectos puntuales de la ley que están vinculados, cuando digo ley me estoy refiriendo a la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, que es la ley fundamental durante los primeros seis temas. Desarrollo los aspectos de la ley que están vinculados con ese tema y alguna interactuación con esos casos cotidianos. MI. cuando usted me habla entonces de esos seis primeros temas, debemos entender que se refiere al programa sugerido por la Facultad. D2. SI, el programa sugerido por la Universidad Católica MI. okey, ¿otro aspecto que ud considere para su clase a parte de la ley, de la actualidad nacional? D2. La jurisprudencia es fundamental, trato de traer a colación cuando veo alguna jurisprudencia de interés. Como como abogado que eres Marines, sabes que leer una jurisprudencia no es fácil. Entonces también a la par enseñó la metodología para leer la sentencia y se trata de hacer una discusión en clase. MI. y esa discusión es recíproca; es decir, ¿hay participación por parte de ellos? D2. hay participación de muchos estudiantes y, este y, ahí hay sus excepciones. MI. prof, conversábamos de que, este, me decía que una preparación dirigida específicamente hacia la docencia	Ejemplos Vinculación de las teorías Explicar la ley Interactuar con casos cotidianos práctica/función docente Programa Práctica docente jurisprudencia desarrollo de la clase metodología para leer la sentencia discusión en clase

salvo los cursos durante el rectorado del Padre del Rey, no existía, pero la teoría nos dice que existen unos modelos de enseñanza y usted comentaba que cuando era estudiante pues usted veía un modelo de enseñanza tradicional, o veía un modelo de enseñanza, o sea, de recitar lo que decía al autor. D2. Conductista. MI. Si, entonces, de esos modelos que uno maneja, porque pues bueno, si bien no los estudió, pero ha sido alumna, ha sido profesora, ha sido madre. Entonces algo de modelo de enseñanza puede ver, ud, que es una persona que se ve le gusta la lectura y la actualidad. Entonces, con esa breve introducción ¿Ud se catalogaría dentro de algún modelo de enseñanza?	Modelo constructivista
D2. Constructivista, yo pienso que es hacer la interactuación con el estudiante. MI. ¿Cómo lo aplica?, ¿cómo lo hace? D2. Justamente, como le estoy explicando; es decir, hay que establecer directrices a través de las cuales los estudiantes puedan formarse, plantear ejemplos de la realidad y que ellos logren encontrar salidas, con el análisis respectivo, ellos puedan construir lo que consideren que soluciona un problema. Lamentablemente,, el Derecho tiene que conjugarse con lo escrito, no podemos obviarlo; es decir, el alumno puede tener una salida brillante, aja, pero, si no está en la ley no la podemos aplicar, pero ellos pueden lograr encontrar salida y yo me he conseguido con alumnos que plantean salidas maravillosas, hubo uno; por ejemplo, que me plantó una salida jurídica con un contrato administrativo que a lo mejor no está en las leyes, porque la ley establece otra cosa, pero él me decía: es que en una futura reforma de la ley eso tiene que estar, allí está el razonamiento jurídico.	desarrollo de la clase planificación plantear ejemplos de la realidad análisis construir solución a un problema´ principio de legalidad contrato administrativo razonamiento jurídico
MI. prof, ¿qué estrategia utiliza ud? D2. Mi estrategia, yo no hago, no llevo ni presentaciones, a veces lo hago, en primer lugar, no tengo las facilidades técnicas para eso. Y, en segundo lugar, porque muchas veces se va la hora de clase instalar el aparato. Entonces yo me quedo con el instrumento fundamental es la pizarra, o me llevo unas láminas en papel bond o hago mi esquema en la pizarra con colores, yo gasto a veces un marcador en tratar de explicar, para mí la pizarra es fundamental bajo estas condiciones en las que estamos. MI. prof, creo que usted es muy sentimental ¿Qué valores y qué principios quiere reflejar usted con sus	no hace presentaciones no tiene técnicas instalación del aparato pizarra láminas de papel bond esquema con colores marcador

clases de Derecho Administrativo? D2. Bueno, en primer lugar, que el abogado no es solamente el que es más vivaracha, porque es el concepto que siempre se maneja dentro de la colectividad, el abogado es el virus, yo siempre trato de hacerle entender a los muchachos que el abogado tiene que ser astuto, que el abogado tiene que tener una perspicacia más avanzada que cualquier otro, pero que hay que canalizarlo correctamente, que la actuación del abogado siempre tiene que ser ética y estar fundamentada en los valores de la honestidad y sobre todo cuando se es abogado del Estado, cuando se es abogado al Estado se debe procurar por mantener el Estado de Derecho MI. todos esos principios y valores que tenemos en la Ley Orgánica de la Administración Pública y del Poder Ciudadano D2. Exactamente, imparcialidad, honestidad, MI. y ¿qué quizás la falta de ellos, sea parte de esta apatía generalizada? D2. Si MI. Okey prof, prof esto de la enseñanza y el aprendizaje tiene una cosa que a muchos no le gusta, la evaluación, la nota, la valoración. Entonces cuéntenos por favor ¿De qué manera evalúa ud ese desempeño general de los estudiantes?, ¿Cómo son los exámenes?, ¿Cuántos son?, ¿De qué manera son? Es decir, todo aquello que nos pueda suministrar en torno a ese tema, por favor. D2. Bueno las evaluaciones son de acuerdo al calendario que presenta la Universidad, pero también hago evaluaciones entre parcial, bien sea, el análisis de una sentencia, o bien sea, un comentario sobre alguna opinión doctrinal, que ellos mismos opinen como ven el tema. Y, en los exámenes parciales hago preguntas teóricas y hago preguntas de análisis, siempre les digo que den su opinión, hay algunas preguntas en las que yo le señaló que no es tanto lo que como lo dices, o si me gusta a mí no importa, que ellos se expresen. MI ¿cómo los fundamenta? D2. Exacto, como lo fundamenta, como lo redacta, que para mí el valor es ¿cómo abordan el tema?, ¿Cómo lo analiza?, sin importar, si a lo mejor no hay consonancia con lo que yo pienso, no, precisamente, la idea es que ellos analicen. MI. claro, lo que usted busca es que, consecuencia de ese constructivismo con lo que el estudiante observó, con	Perspicacia Ética Honestidad Mantener el Estado de Derecho Imparcialidad. honestidad evaluación sumativa evaluación formativa análisis de sentencia comentario doctrinal preguntas teóricas preguntas de análisis dar su opinión evaluación formativa evaluación formativa producción

lo que ya tenía, con lo que se le es más o menos indicó, o se les demostró, ahora usted produzca. D2. Produzca, exactamente, eso es, lo que yo trato de lograr. MI. más allá de ese repita el concepto de. Muy bien profe, de verdad que muy bien, muchas, muchas gracias. Profe nos ponemos sentimentales otra vez, vamos a volver a usted, la pregunta es: ¿cuál ha sido o cuál diría usted que ha sido la experiencia más significativa para usted como docente de Derecho Administrativo?, ¿Qué quiere decir esto? esa pregunta del significado es algo que la haya marcado. Entonces puede ser una vivencia positiva, puede ser una vivencia negativa, catastrófica, bueno, cualquier cosa, uno quiere salir corriendo o pueden ser ambas sí así lo desea, pero que, de todos sus años como docente en el Derecho Administrativo que la ha marcado. D2. cualquier cosa. MI. Como usted quiera positiva, negativa, pero que le haya dejado eso, un significado importante. No la podemos categorizar como mala porque, aunque sean de cosas malas aprendemos y eso nos hace crecer, pero algo que la haya marcado, que le haya dejado una huella importante. D2. a mí me dolió mucho en una oportunidad que tuve una experiencia con un colega profesor de la universidad que repartió en clase un ejemplo, como ejercicio práctico un caso en dónde estaba vinculado mi esposo, y los vecinos del sector en donde yo vivía, no, porque lo hubiera puesto como, como, para el análisis sino que sentí como que ha podido usar ese ejemplo, pero sin mencionar las personas y a mí eso me dolió, pero, trate de buscarle el sentido positivo, porque, yo también me lleve ese ejemplo para la clase y lo coloqué y dije: mire esto ocurrió en el sector donde yo vivo, nosotros vivimos en tal parte, es una calle ciega, tapón, como le dicen acá en Táchira y resulta que todos los vecinos haciendo caso omiso a las recomendaciones de muchas personas que habitan allí, resolvieron colocar un portón para trancar la calle porque habíamos tenido unas visitas de ladrones. MI. ¿Para garantizar un poco más la seguridad? D2. Si, para garantizar la seguridad, la manera correcta era pedir el permiso, pero la mayoría no lo quiso y mandaron a hacer el portón, entonces, la alcaldía nos abrió un procedimiento administrativo y tuvimos que ir a contestar. Entonces, ni los vecinos se portaron de la	Experiencia negativa ejemplo en clase sin autorización Caso práctico vinculado con su esposo y comunidad Análisis Privacidad Trancar la calle Robo Hurto Seguridad Permisos Alcaldía Procedimiento Administrativo Sanción Vida real Solución al problema

manera correcta, tampoco la alcaldía, porque, la alcaldía pretendió sancionar inaudita parte. Entonces, ni lo mío es lo correcto, ni lo otro es lo correcto, ¿Cuál es lo correcto? sobre la base de este ejemplo, que es de la vida real y en la que yo estoy involucrada, entonces yo quiero que ustedes me den su opinión y aborden la solución al problema, no importa lo que ustedes digan, y muchos me dieron soluciones maravillosas.	Transformación de la experiencia
MI. pero fíjese como algo que ud sintió en un primer momento que le produjo rechazo, que la categorizó como negativo, se transformó en un ejercicio práctico que permitió escuchar múltiples opiniones y trascendió, permitió enseñarles a los estudiantes y compartir con ellos diferentes vivencias, entonces, si, ciertamente fue una vivencia muy enriquecedora.	Conducta de la administración Conducta de los vecinos Conducta de los terceros Derecho al Tránsito
D2. Si, muy significativa, pero de repente no, o sea, porque de repente yo lo hubiera hecho distinto, sin decir quienes.	
MI. tapar la parte de la identificación	
D2. Si, porque después yo lo vi en sentido positivo, o, ponerme en el lugar del otro	
MI. y reflexionar de como se pudo haber sentido	
D2. Que hay que enseñar todo, o sea, las dos cosas: la conducta de la administración, la conducta de los vecinos, la de los terceros.	
MI. claro, seguramente un grupo de terceros se vio afectados, el derecho al tránsito	Virtualidad como complemento No como instrumento fundamental Formación integral del docente Cambio de paradigma Formación técnica del docente Falta de destrezas Instrumentos tecnológicos
D2. Exacto	
MI. muchas gracias prof. Comentábamos de esto de la virtualidad, estas son las preguntas que le comenté hace rato. ¿qué opinión tiene ud sobre la enseñanza a través de las distintas plataformas y aplicaciones virtuales?	
D2. Me parece muy importante, pero como complemento, no es, particularmente en el Derecho, no como instrumento fundamental de la enseñanza, es un complemento primero, en segundo lugar, creo que la virtualidad debe enfocarse hacia la formación integral del profesor en el área, es cambiar totalmente el paradigma, entonces, es necesario una formación técnica, por lo menos en lo básico sobre el manejo de sus instrumentos, sobre todo para los que tenemos cierta edad, que no tenemos quizás esa, destreza, destreza, con eso instrumentos tecnológicos, que podamos sacarle punta, porque este se le puede sacar muchísimo provecho, pero si no lo sabemos manejar, no le sacaremos el fruto.	Formación alumnos para la virtualidad
MI. no se puede explotar plenamente	

D2. Eso, no se puede explotar plenamente y, por el otro lado, los alumnos también necesitan formación sobre la virtualidad, porque no se puede considerar que, por ser muchachos, son expertos en el área tecnológica, seguro más que uno, pero no puedo suponer que todos saben. Yo he tenido alumnos que me dicen: profesora, no sé como usar el aula virtual y les he tenido que explicar, incluso en una oportunidad le pedí a mi hija que me ayudara también a explicarles a ellos como hacerlo. MI. A ud entender para poder usted hacérselo saber a ellos D2. Si, es más, en estos días todavía un alumno me dijo, profesora, yo no tengo teléfono, y vivo en tal parte, y no puedo. Entonces, yo tuve que pasarle a él algunas cosas por correo, para que las pudieras descargar un día, determinado. Entonces, la virtualidad es muy importante pero siempre un complemento, para mí concepto la virtualidad no va nunca sustituir la presencialidad para lograr una enseñanza total. MI. Gracias profe. ¿Profe de estas plataformas y aplicaciones utiliza algunas para sus clases? ¿cuáles? D2. OK, Google classroom, el aula virtual de la Universidad Católica y, en estos días experimente, pero no lo he experimentado en privado, no, con Jitsy meet, por supuesto, me gusta muchísimo power point para presentaciones. MI. Profe, nosotros en la Universidad Católica para el periodo académico 2021-2022, según resolución de las máximas autoridades, se establece una organización de las clases bajo algo denominado la multimodalidad, ella establece encuentros presenciales, virtuales, actividades acumulativas, exámenes presenciales, reuniones para aclarar dudas y conocer a los estudiantes y a los profesores, no clases como tal; es decir, un acercamiento importante, pero manteniendo la distancia y la virtualidad. De ese sistema multimodal, ¿Ud qué opina?, ¿le cambiaría algo? Y ¿Por qué?, ¿Cómo lo haría? Cuénteme de eso D2. Yo creo que debemos enfatizar en el compromiso que deben tener los alumnos con la virtualidad, muchos de ellos, no, no se sienten consustanciado, prefieren la clase presencial, entonces, lo que creo es que hay que, digamos, como exigir más, para lograr que ese sistema multimodal se dé, exigir un poco más, que, en la semana en la que no damos clase, ellos tengan acceso a la a la virtualidad. Hay un inconveniente que yo le veo y pues	Herramientas para la virtualidad No teléfono Acceso al correo Reflexión personal Herramientas utilizadas Google classroom Aula virtual UCAT Jitsy meet Power point

son muchas materias, muchísimo son; por ejemplo, en tercer año son aproximadamente 7 materias en virtualidad. Entonces, esas cosas también hay que analizarlas, pienso que en la semana en la que no se tiene clases que ellos vean un video, que vean una película, que analicen una sentencia o que lean alguna opinión doctrinaria, para en la semana en la que tenemos clase discutir. Es lo que consideró que se puede mezclar, intercalar y sobre todo, yo, ¿puedo decir lo que pienso? MI. claro D2. creo que es lo que debemos hacer como docentes, pero para eso necesitamos recursos y preparación, hacer como simuladores, ¿por qué? porque; por ejemplo, en prácticas pudiéramos escenificar un juicio en clase, aja, pero, también lo podemos hacer vía virtual, a través de simuladores, pero necesitamos una formación para eso. MI. necesitamos de recursos D2. y este y sobre todo que ellos analicen, analicen situaciones, que se presentan; por ejemplo, tengo pensado decirle que vean una película, las series de La ley y el orden, no tiene nada que ver con el Derecho Administrativo, pero le hace clarificar a ellos el papel que debe tener un abogado y el papel que debe tener un fiscal, obviamente, en la ley y el orden se tratan asuntos penales, pero es la actuación del Estado, entonces para que ellos tengan una visión de los roles.	Opinión doctrinaria Discusión Recursos y preparación para los docentes Simuladores virtuales Análisis de situaciones Papel del abogado Papel del fiscal Visión de roles
MI. excelente prof, muchas gracias. Profe, algún otro aspecto vinculado con la enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidad Católica del Táchira, que quiera aportar, que quiera comentar, algo más que quiera agregar D2. Pues mira, a mí me parece que no tengamos este el apoyo de poder judicial porque, porque no me apoya, el poder judicial no se tiene, pero a uno le gustaría que los muchachos pudieran tener pasantías, lo que pasa es que es un tema muy difícil de abordar, porque, por ejemplo: ¿cómo mandamos a todos los muchachos para un tribunal? Pudiéramos hacer pasantías de 2 meses cada una, esa sería una alternativa, pero no es fácil para el tribunal darles cabida a tantos estudiantes. En la Universidad Católica hubo una vez un convenio con el Seniat, en donde los muchachos fueron y ayudaron a organizar expedientes y ejercitar, pero es difícil de incrementar, y en el campo del Derecho Administrativo, todavía más, por la amplia gama de tipos, entonces alguno enfatiza en la actividad tribunalicia, ¿pero en el	Falta de apoyo del poder judicial Pasantías Tribunales. Seniat, Inti, Procedimientos administrativos Organización de expedientes Inti *final*

procedimiento administrativo que llevan en el INTI? O la actividad del procedimiento administrativo que llevan suponiendo que llevan en la universidad nacional experimental del Táchira, creo que esa parte es la que veo muy difícil, pero que sería fabuloso. MI. Excelente prof, muy agradecida por su tiempo, su paciencia, su orientación y contarnos parte de su vida en esta conversación, encantada con su experiencia, su conocimiento y su aporte, de verdad mil gracias, eternamente agradecida y una vez más solicitarle que en caso de ser necesaria alguna repregunta o información adicional, saber si tendríamos la disponibilidad para hacerlo D2. Claro Marines, tú sabes como es la cosa, todo lo que necesites con mucho gusto, estoy a la orden para lo que necesites. MI. muchas gracias D2. Mas bien agradecida que me tomaste en cuenta para esto.	

Estudiante MH. Buenos días, apreciado estudiante de la Universidad Católica del Táchira. E1. Buenos días profe. MH. una primera palabra de agradecimiento por tu disposición para participar en esta entrevista. E1. gracias profe MH. Debo solicitarte la autorización para hacer la grabación de la misma E1. Sí, claro, no se preocupe, tranquila, adelante. MH. Gracias. Como te comentaba esta entrevista está relacionada con una investigación de una tesis doctoral, ustedes los estudiantes van a suministrar información para el tercer objetivo de la misma. E1. Okey MH. y vamos a hacer preguntas relacionadas con situaciones de enseñanza, tú estudias en este año escolar, en este periodo académico, cursas Derecho Administrativo. E1. Si señora, segundo año, el básico. MH. Okey. Me puedes por favor describir ¿Cómo es una clase con tu profesor de Derecho Administrativo? lo más amplio que puedas.	
E1. Profe, mi profesor de Derecho Administrativo, puedo decir es una excelente persona, muy preparado, se le ve las ganas que tiene por impartir la materia. Sin embargo, pues yo pienso que a nivel de los estudiantes se hace un poco tedioso el entendimiento de la misma por la forma en la que ha cambiado la organización política administrativista en Venezuela, ¿sí? no sé, si me estoy explicando. MH. Si, sí, te entiendo. ¿Cómo empieza la clase?	Excelente persona Bien preparado Ganas de impartir la materia Tedioso Organización político administrativa
E1. El profesor empieza, sobre todo ahora que venimos del modelo semipresencial, él en la semana virtual suele mandarnos unos párrafos, unas partes de la clase por el canal de telegram, él espera que nosotros los veamos antes de ir a clase, para que al momento de que estemos allí, empezar a debatir, darnos las ideas más claras, más importantes de hacia dónde debemos orientarnos. MH. ¿Y eso sucede? E1. algunas veces sí, es más que todo responsabilidad del estudiante, sí entiende la clase o no. Como buen	Modelo semipresencial Virtual Telegram Lecturas previas antes de la clase Ideas más claras Responsabilidad del

estudiante muchas veces, pues, dejamos todo para último, y llegamos a clase un poco perdidos, no lo digo a nivel general sino lo que aprecio de mi sección. Sin embargo, pues dentro de todo yo creo que el esfuerzo del profesor es notable, por tratar de hacer entendible la clase, a pesar, pues hay un porcentaje que se debe aprender por cuenta propia y ese siempre lo que queda divagando.	estudiante Todo para última hora Perdidos esfuerzo del docente clase entendible
MH. Okey, entonces, el profesor llega al salón, ¿les hace algún tipo de esquema? O ¿les hace las preguntas sobre? O sea, ¿cómo se inicia ese debate?	aprendizaje autodidacta
E1. Sí, el suele iniciar y suele agarrar el tema por lo menos; principio de reglamentario, principio legalidad, potestad reglamentaria, perdón, él inicia, nos da las ideas claves y a partir de ahí vamos desglosando el tema, él espera la participación de nosotros y algún tipo de dudas, usualmente pues, él es un profesor muy teórico Yo pienso que el Derecho Administrativo siempre sería bueno que a nivel general, en segundo año tratarse de orientar un poco más a la práctica, un poco más a un modelo, un ejemplo que se pueda orientar según lo que se percibe hoy en día. Así es cómo se va desarrollando la clase	Inicio ideas claves desglose del tema espera participación profesor teórico orientar más a la práctica
MH. ¿Cómo termina la clase? E1. muchas veces con preocupación, preocupación porque se sabe que una materia un poco complicada, no por el contenido, sino por lo extenso, entonces, uno sale con preocupación, de que el bombillito aquí en la mente: que tengo que estudiar, tengo que estudiar, tengo que estudiar, pero yo creo que el esfuerzo el profesor es un 50 y el otro 50 debemos ponerlo nosotros.	preocupación de los estudiantes materia complicada materia extensa trabajo común
MH. Okey, en el caso de dudas, de inquietudes, de alguna información que a ustedes no les quede claro y se lo manifiestan a él, ¿es receptivo? E1. Él es receptivo, pero por ser un profesor con un carácter tan fuerte, muchas veces los estudiantes se ahorran esa inquietud, prefieren no preguntar por no quedar como tontos, si, creo que es algo normal.	docente con carácter fuerte prefieren no preguntar
MH ¿Quieres agregar algo más, de cómo es la clase? E1. Pues prof, ¿qué más le podría decir? No, creo que no, no tengo otro detalle así relevante.	
MH. Okey. La segunda parte de las preguntas, están relacionadas con la interacción entre los docentes y estudiantes. Siempre vamos a hablar es de nuestro docente, profesor o profesora de Derecho Administrativo. Entonces, tú me decías que el profesor inicia un debate,	

o hace unas preguntas a partir de un material que ha suministrado previamente, ahora, vamos a hablar de ti. ¿Cómo es tu participación durante las clases?	lectura previa
E1. Yo antes de la clase suelo leer los contenidos, de hecho, antes de la entrevista, antes de vernos estaba leyendo el contenido pautado para hoy. Yo trato de preguntar, en dónde tengo las lagunas, las deficiencias. Sin embargo, pues, yo pienso que es una materia que se entiende, el detalle está, al momento de plantear la pregunta, al momento del parcial, como le estaba comentando, de repente profesora, en el parcial ha planteado la pregunta poco confusa y eso es lo que hace que se cree esa deficiencia académica, pienso yo. Mi participación, pues no es que pregunto mucho, pero si trato de estar atento al contenido de la clase.	pregunta en clase del estudiante la materia se entiende el examen atención al contenido de la clase
MH. ¿Sueles ir?	
E1. Sí.	
MH. ¿Cuántos encuentros están teniendo?	encuentros
E1. Uno por semana	
MH. Okey, está bien, ahora volvemos con el profe, crees tú, o consideras tu. Perdón. Siguiente pregunta ¿El profesor de Derecho Administrativo considera sus conocimientos previos?; por ejemplo, él les hace alguna referencia, algo así como: bueno en el Derecho Constitucional hemos estudiado que… o, en el Derecho Público estudiamos qué… o, en la vida cotidiana usted ha observado que: ejemplo: los servicios públicos.	
E1. Si hace ese tipo de referencias, ese tipo de ejemplos, de repente cuando los hace para seguir con el desarrollo de la clase, hay algunas veces que el profesor increpa de manera directa a alguno de nosotros, ejemplo: fulanito de tal, dígame, que piensa ud de los servicios públicos, por qué aplican, o así. Y, eso hace que la gente le tenga un poco de miedo, o quizás recelo a la materia, el saber que el profesor los va a increpar de manera directa y no van a saber la respuesta, pues siempre causa ese temor entre el estudiante y el profesor.	ejemplos de la vida cotidiana en clase pregunta directamente a los estudiantes temor de los estudiantes a las preguntas del profesor
MH. Entiendo. Este, cuándo se da esa, ese, diálogo, esa interacción; es decir, ¿existe una retroalimentación? o sea mantenemos un diálogo, o un par de preguntas, o ¿simplemente te pregunto una vez y ya?	no hay retroalimentación de las preguntas
E1. No pregunta más.	
MH. Okey, otra pregunta: ¿Cree usted que ha aprendido Derecho Administrativo?	
E1. Sí, creo que he aprendido, pero quisiera orientarme un poco más a la práctica y no tanto la teoría, no sé, si yo	orientación de la asignatura

estoy siendo ignorante, ahorita en segundo año, de que veo la posibilidad, quisiera, que Derecho Administrativo fuera un poco más práctico que teórico, porque de nada me sirve a mí, que me den las teorías que fundamentan el Derecho Administrativo, si no las voy a aplicar. Yo sé que es algo base, es un conocimiento base, previo que uno debe tener, pero me refiero que, quizás, al momento de la evaluación sería bueno orientar la evaluación al momento, a la práctica y no a la parte teórica.	más práctica, menos teoría conocimiento base/ previo regreso a la clase presencial
MH. Entiendo. Ahora vienen dos preguntas que se parecen mucho, si de repente necesitas algún ejemplo, te lo doy, si no, tratemos de que vayas tu solito.	materia importante / materia elemental
E1. okey MH. ¿Cómo le gustaría aprender el Derecho Administrativo?	
E1. Saliendo de las clases virtuales, empezando por allí, de una forma más continua, pienso que es una materia muy elemental, que quizás no gusta a nivel general, pero que el hecho de que la materia sea tan importante, se podría buscar la forma, no sé, si por medio de la Universidad, que el estudiante tuviera una mayor interacción con la misma.	mayor interacción con la realidad
MH okey, la otra ¿Cómo te gustaría que te enseñaran el Derecho Administrativo?	
E1. Profe, más orientado a la práctica.	más práctica
MH. Okey, más orientado a la práctica. Okey, en cualquiera de los dos casos. ¿Por qué?	continuidad de las clases
E1. ¿por qué? Pienso que eso sería una mejor formación, si se viera la materia con mayor regularidad, creo que se podría entender mejor, eso es lo que yo percibo como delegado de mi sección, lo que veo en mis compañeros. No sé, si estoy pecando al mencionarlos a ellos, tienen el temor de que la materia la vemos una vez a la semana, el profesor tiene una fama de que es filtro, que es un profesor bastante fuerte. Entonces, verlo una vez por semana es bastante complicado, en el sentido de que no tienes el contenido constante, no estás en la interacción constante con la materia. Pienso que eso es algo que se podría mejorar.	mejor entendimiento delegado compañeros profesor filtro. fuerte falta de interacción con la materia y con el prof
MH. Excelente. Ok, esta también es práctica. Por medio de un ejemplo, me puedes describir por favor, una actividad en la que les permitan expresar opiniones sobre el tema de clase, podemos volver al ejemplo de los servicios públicos, o ¿definitivamente, eso no sucede en esa clase?	no se dan ejemplos donde ellos expresen sus opiniones en clase
E1. Por ahora no, y, eso es algo que particularmente, a	

mí me gustaría que pasara. MH. Okey, entonces, tu piensas que dentro de la clase no hay una actividad práctica que te permita relacionar todo E1. No permite esa relación entre la práctica y la teoría, no existe. MH. Okey, ahora, conversábamos un poquito antes de esto. De las experiencias significativas, te decía que una experiencia significativa es la que te hace una marca y que esa experiencia significativa puede ser positiva o negativa, no las vamos a llamar buenas ni malas, por lo que conversábamos antes, todo eso nos va a generar un aprendizaje. Entonces, ¿Tú podrías describir alguna experiencia significativa en torno a las clases del Derecho Administrativo?	no hay relación entre la teoría y la practica
E1. Profe, partiendo del hecho de que me siento muy bien a nivel personal, de que me da satisfacción, me llena saber que mi profesor de Derecho Administrativo tiene un excelente currículo, una excelente trayectoria, es algo, es una experiencia muy gratificante, con la cual me quiero quedar, más allá de las deficiencias que si ha habido, prefiero quedarme con eso. MH. Entonces ¿esa experiencia significativa sería tener certeza de que estás siendo formado por un profesional, un buen profesional?	satisfacción por un docente con un excelente currículo prof con deficiencias
E1. Por un excelente profesional, diría yo. MH. Está bien, muchas gracias. Vamos a seguir hablando del profesor. ¿Cómo puedes describir al profesor de Derecho Administrativo? No su aspecto físico evidentemente, sino su actitud en clases, su comportamiento, la interacción. Ustedes están teniendo un encuentro presencial semanalmente, no sé si a principio de año era solo a través de la virtualidad E1. Era un encuentro presencial cada quince días MH. Okey, entonces. con esos encuentros, o con esas experiencias ¿Cómo lo describirías?	excelente profesional multimodalidad
E1. Partiendo del hecho de que es un profesor bastante serio, no es un profesor un profesor tan abierto como uno se lo espera, supongo que por la formación de él, nos ha llegado a comentar muchas veces, que, la intención de ir a la universidad también es aprender por cuenta propia, que no todo lo dice el profesor, yo creo que siempre forma una barrera, a pesar de que es dispuesto a atendernos a nosotros como estudiantes, pues, siempre hay una barrera de que uno dice: de repente si yo me acerco al profesor, le pregunto pues, causa temor. Lo	prof serio aprendizaje propio docente dispuesto a atender a los estudiantes barreras entre el docente y los

describo como un profesor serio y a pesar de ello un excelente profesor, un excelente docente, que uno se da cuenta o por lo menos en mi caso me he dado cuenta, de que hace lo posible por desarrollar la materia de la forma más entendible posible. MH. Qué bueno, ahora ¿Qué opinas de la clase de ese profesor? E1. Es una clase muy buena, aunque se hace bastante larga algunas veces, tediosa, diría yo. MH. Okey. De esto también conversamos bastante ¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza virtual que se recibe estos momentos? E1. Gracias a Dios esa enseñanza virtual paró, cesó, se ha ido dejando poco a poco y el encuentro presencial con el docente ha sido más común, ha sido más constante. Yo pienso que la enseñanza virtual, de verdad, es algo que debería dejarse de lado. De nada nos sirve, un ejemplo que me gustaría resaltar muy puntual, de nada nos sirve que nos enseñen de forma virtual y nos evalúen de forma presencial, son dos cosas totalmente distintas. MH. Entiendo. Quizás esto ya me lo respondiste, pero no importa, ¿Qué mejorarías de la enseñanza virtual? E1. ¿qué mejoraría de la enseñanza virtual? Un poco la disposición de los profesore quizás, en mi experiencia como delegado, hay profesores que son muy renuentes, y algunas veces, uno debe ser un poco empático, recordando que, los estudiantes también tienen dificultades, también tratan de sobrellevar algunas situaciones que se escapan de las manos, es algo que yo, mejoraría un poco, la parte empática del docente bajo la enseñanza virtual. MH. y de los encuentros presenciales ¿Qué mejorarías? E1. ¿Qué mejoraría de los encuentros presenciales? Profe, yo creo que buscaría lo mismo, ir más hacia la empatía del docente, ser un poco más abierto al momento de crear un lazo profesor-estudiante, no desde el punto de vista, vamos a decir, yo no quiero la amistad del profesor, no quiero sentarme con el profesor hablar de su día a día, pero sí me gustaría tener la certeza de que el profesor fuese un poco más abierto a nivel general con mi sección. MH. Llegamos a la última. ¿Qué otro aspecto vinculado con la enseñanza del Derecho Administrativo te gustaría agregar, sugerir, plantear, alguna inquietud que tengas? Eres libre. E1. Estamos pollos todavía, estamos en segundo año,	estudiantes docente genera temor profesor serio intenta que se entienda el contenido clase buena clase larga clase tediosa fin de la multimodadlidad clase presencial dejar de lado la enseñanza en línea clase constante multimodalidad prof renuentes docente poco empático estudiantes con dificultades docente más empático docentes más abiertos Talleres promover la enseñanza

estamos muy principiantes en el Derecho Administrativo, de repente, la universidad podría formar alguna especie de talleres que promuevan un poco más la enseñanza del Derecho Administrativo fuera del aula de clases, con profesores capacitados en el área eso sería algo bueno que, una forma en la que nos podría ayudar a los estudiantes. MH. Okey, ¿quieres agregar algo más? E1. Por ahora no. MH. Bueno, muy agradecida por tu tiempo, por tu amabilidad, por tu disposición, y preguntare una cosa más: ¿en caso de ser necesaria alguna repregunta o qué profundicemos en algo, podríamos hacerlo? E1. Claro que sí, cuenta conmigo, tienes mi disposición absoluta. MH. Muchas gracias. E1. Para servirle.	docentes capacitados

Anexo

A-6

Síntesis curricular del autor y tutor

María Inés Milagros Higuerey Cortés

mhiguerey@ucat.edu.ve
mim2709@gmail.com
ORCID: 000p-0001-8000-5287

Abogado República de Colombia (Universidad Simón Bolívar). República de Venezuela (UCAT). Especialista Derecho Administrativo Abogado (UCAT). Docente de pre y posgrado UCAT. Directora de la Revista tachirense de Derecho.

584141796672
mhiguerey@ucat.edu.ve

Profesora de pre y posgrado Universidad Católica del Táchira, Venezuela.

Tutora y jurado de Trabajos de Posgrado: especialización Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario.

Línea de investigación: Formación Docente

Autora de publicaciones en el área de Derecho Administrativo en revistas indizadas y arbitradas.

María Auxiliadora Chacón Corzo

corzomar@gmail.com
mariach@ula.ve
ORCID: 0000-0002-6725-1256

Profesora Titular de la Universidad de Los Andes. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, estado Táchira, Venezuela.

Licenciada en Educación egresada de la Universidad de Los Andes. Especialista en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Doctora en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Postdoctorado: Investigación Pedagogía y Conocimiento de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Profesora de pregrado y postgrado de la Universidad de Los Andes del Táchira.

Profesora invitada en el Instituto de Mejoramiento Profesional. Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL) Núcleo Táchira e Investigadora del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC)

Tutora y jurado de Trabajos de Postgrado: especialización, maestría y doctorado.

Mediadora en talleres de formación de docentes en servicio en el estado Táchira.

Líneas de investigación: Formación Docente

Autora de publicaciones en el área de educación y pedagogía, en revistas indizadas y arbitradas.

PEI ULA (Premio Estímulo a la investigación de la Universidad de Los Andes).