

***Fundamentos didácticos para la formación histórica de los estudiantes de derecho: hacia un enfoque por competencias***

1

***Didactic bases to the historical formation of law students: for the training based on competences.***

DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20954>

**Autor: Dr.C. Alie Pérez Véliz**

Doctor en Ciencias Pedagógicas;  
Máster en Ciencias de la Educación;  
Licenciado en Derecho;  
Licenciado en Historia. Profesor Titular de Teoría del Estado,  
Teoría del Derecho e Historia del Estado y  
el Derecho de la Universidad de Pinar del Río  
“Hermanos Saiz Montes de Oca”, Cuba.  
Jefe del Departamento Carrera de Derecho de dicha Universidad.  
Email: [alievez@upr.edu.cu](mailto:alievez@upr.edu.cu)

**Co- autor: MSc. Reinier Bosmenier Cruz**

Máster en Ciencias de la Educación;  
Licenciado en Derecho; Profesor Asistente de  
Derecho Administrativo de la Universidad de Pinar del Río  
“Hermanos Saiz Montes de Oca”, Cuba.  
Jefe del Colectivo de la Carrera de Derecho de dicha Universidad.  
Email: [rbosmenier@upr.edu.cu](mailto:rbosmenier@upr.edu.cu)

## Resumen

La formación histórica es una necesidad para los estudiantes de Derecho en cualquier modelo formativo. Esta ofrece una visión del origen, evolución, estado actual y perspectivas de las instituciones tanto de Derecho público como del privado. Si el proceso formativo enunciado es asistémico, desarticulado y con poca percepción de su importancia para el ejercicio de la profesión la incidencia en la formación profesional será negativa o al menos inútil. Se requiere por ello de una formación histórica sistemática, integrada y profesionalizante, que logre articular dicho proceso desde la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho, como disciplina rectora, hacia el resto de las disciplinas de la carrera, potenciando una adecuada formación por competencias, que desarrolle la capacidad para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes en la solución de problemas de la profesión.

## Palabras clave

Formación histórica, Derecho, sistematización, integración, profesionalización, currículo, enseñanza problémica, competencias, desarrollo.

## Abstract

The historical formation is a must for a law students in any formative model. It provides an overview of the origins, evolution, current state and prospects of institutions both in public and private law. If such model is non-systemic, amorphous and there is a low perception of this importance to the practice of the profession, the impact on vocational training will be negative or at least useless. Therefore, a systemic, integrated and professionalizing historical formation is necessary, which achieves an articulation of this process based on the Historic Fundamental of State and Law, as a leading discipline, spreading to the rest of the disciplines of the major, enhancing problematic teaching based on a proper competence – based formation to develop the capacity to integrate Knowledge, skills, values and attitudes in the solution of professional problems.

## Keywords

Historical formation, law, systematization, integration, professional training curriculum, problematic teaching, basis, competences, development.

***Fundamentos didácticos para la formación histórica de los estudiantes de derecho: hacia un enfoque por competencias***

***Didactic bases to the historical formation of law students: for the training based on competences***

3

**Autor: Dr.C. Alie Pérez Véliz**

Doctor en Ciencias Pedagógicas;  
Máster en Ciencias de la Educación;  
Licenciado en Derecho;  
Licenciado en Historia. Profesor Titular de Teoría del Estado,  
Teoría del Derecho e Historia del Estado y  
el Derecho de la Universidad de Pinar del Río  
“Hermanos Saiz Montes de Oca”, Cuba.  
Jefe del Departamento Carrera de Derecho de dicha Universidad.  
Email: alievez@upr.edu.cu

**Co- autor: MSc. Reinier Bosmenier Cruz**

Máster en Ciencias de la Educación;  
Licenciado en Derecho; Profesor Asistente de  
Derecho Administrativo de la Universidad de Pinar del Río  
“Hermanos Saiz Montes de Oca”, Cuba.  
Jefe del Colectivo de la Carrera de Derecho de dicha Universidad.  
Email: rbosmenier@upr.edu.cu

## INTRODUCCIÓN

La formación de los profesionales del Derecho ha gozado de una gran tradición histórica desde la constitución de las universidades en la época medieval. Las formas que ha adquirido su enseñanza varían de un período a otro, en correspondencia con las corrientes jusfilosóficas y pedagógicas que se han impuesto. El tradicionalismo, sin embargo, ha marcado estos procesos formativos en todo momento.

La construcción de una nueva realidad lleva consigo, necesariamente, la construcción de un modelo de profesional de las ciencias jurídicas diferente, que rompa con los esquemas y patrones anteriores, y que a la vez sepa tomar de ellos lo mejor, lo que es factor de progreso y cambio social.

Siendo la licenciatura en Derecho una antigua carrera universitaria, no ha dejado de presentar como dificultad su conservadurismo metodológico, lo que la ha ubicado históricamente distanciada de los abordajes teóricos de las Ciencias Pedagógicas en general y de la Didáctica en particular. Esta situación se manifiesta en cualquier forma de expresión del proceso formativo. La enseñanza de la Historia no ha estado al margen de esta realidad, y debe decirse, por la forma en que usualmente se concibe para la carrera, que ha sido una de las más criticadas por estudiantes y profesores, en la medida que no le ven la aplicación práctica de otras disciplinas y asignaturas del ejercicio de la profesión.

A lo anterior debe sumarse un ambiente de confrontación ideológica, que en ocasiones lacera el progreso científico, pues se deja de lado importantes avances de la ciencia en aras de una supuesta preservación de paradigmas ideológicamente correctos. Este es el contexto en el que se ha movido la relativamente joven teoría de la formación por competencias, movimiento que tiene sus antecedentes, para el ámbito universitario, en la década del 70 del siglo XX, cuando la Universidad Británica de Columbia decide incorporarla a su sistema de evaluación del aprendizaje.

El modelo de formación por competencias ha evolucionado desde entonces, y se ha ramificado en múltiples tendencias didácticas, con disímiles enfoques filosóficos, que han llegado a entrar en contradicciones sustanciales. La esencia del planteamiento inicial, y que se mantiene en cierta medida, es que el término competencia supera la concepción tradicional de conocimientos y habilidades, para orientarse desde su integración a un saber hacer que contribuya con efectividad a solucionar problemas profesionales (Gutiérrez, 2007).

En ese complejo entorno se inserta la formación histórica de los estudiantes de Derecho. Una primera aproximación al estudio de las manifestaciones del proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho arroja una contradicción científica entre su carácter asistémico, atomizado, desarticulado y con poca percepción de su importancia para el ejercicio de la profesión por dichos estudiantes; y la inexistencia de una teoría que fundamente un proceso de formación histórica sistémico, integrado y en función del ejercicio competente de la profesión. Esta problemática justifica por sí solo la trascendencia de la indagación que se expone.

Se pudo constatar que el problema de investigación está enmarcado en la siguiente situación problémica:

Los estudiantes de la carrera de Derecho presentan carencias en su formación histórica, lo que se manifiesta en conocimientos, habilidades, valores y actitudes asistémicos, atomizados, desarticulados y con poca percepción de su importancia para el ejercicio de la profesión, lo cual incide además en el poco desarrollo de un pensamiento histórico que contribuya a la solución competente de problemas socio-profesionales.

Una indagación a profundidad de dicha situación permitió identificar el siguiente problema científico:

¿Cómo solucionar las carencias en el proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho, de manera que logren desarrollar capacidades para integrar de forma sistémica, coherente y articulada los conocimientos, habilidades, valores y actitudes históricos necesarios para su profesión?

Al ser el objeto la parte de la realidad que se pretende transformar, en este trabajo de investigación es:

El proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho.

La transformación de dicho objeto debe propiciar la solución del problema planteado, lo cual tendrá su necesaria manifestación en un cambio en los modos de actuación de los sujetos implicados. La modificación positiva del objeto y de los sujetos debe ser estable y significativa para mostrar viabilidad y pertinencia en la investigación.

Como objetivo general, este trabajo se plantea fundamentar las ideas para solucionar las carencias en el proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho, de manera que logren desarrollar capacidades para integrar de forma sistémica, coherente y articulada los conocimientos, habilidades, valores y actitudes históricos necesarios a su profesión, desde un enfoque por competencias.

Para el trabajo de recopilación de información se emplearon métodos teóricos y empíricos. Se inició una observación del problema que pasó de ser empírica a ser científica, la cual se concretó en visitas a clases, intercambios con estudiantes y docentes, y la propia experiencia en el aula por parte de los autores; ello se enriqueció con encuestas y entrevistas a los sujetos implicados. Se diseñó una investigación que permitió realizar búsquedas bibliográficas, análisis y contrastación de teorías, inducciones y deducciones en los razonamientos, entre otros métodos y procedimientos. Se asumió un enfoque dialéctico materialista de la realidad, que le permitió a los autores transitar de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica transformadora.

En relación con las premisas del conocimiento científico, el tipo de conocimiento que hay que formar en el estudiante de Derecho para que domine los contenidos históricos necesarios para su ejercicio profesional, la investigación y el desarrollo del método científico en la obtención del conocimiento histórico son fundamentales. La apropiación del objeto mediante la actividad cognitiva no puede darse de manera espontánea, desordenada o casuística, sino que debe ser producto de un planificado y riguroso descubrimiento, lo cual no quiere decir que el estudiante tenga que hacer nuevos aportes

a la ciencia, pero sí que su método de aprendizaje por excelencia sea el método de la ciencia histórico-jurídica.

Esto supone una visión de la formación por competencias que conciba a esta categoría como “las capacidades de un sujeto para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes a un contexto para interpretarlo, argumentarlo y resolver problemas de forma creativa e innovadora.” (Díaz Domínguez, 2016, p.42)

## **DESARROLLO**

### **I-Fundamentos para la formación histórica de los estudiantes de Derecho con enfoque de competencias**

Como base teórica de carácter filosófico de esta investigación se asumen las premisas del conocimiento científico de orientación dialéctica que plantean la predeterminación del fin en la contradicción fin subjetivo versus realidad; la objetividad del objeto, el fenómeno o el proceso que se estudia; y la coincidencia entre lo objetivo y lo subjetivo en el proceso de cognición .

Desde el punto de vista sociológico la presente investigación se afilia al planteamiento del Dr. Antonio Blanco Pérez que expresa: “Las relaciones entre la educación y la sociedad deben analizarse en dos planos diferentes entre sí: en primer lugar la influencia de la sociedad como base objetiva del proceso de educación del individuo, con el fin de lograr su integración al contexto social; en segundo lugar la influencia de la educación en el proceso de desarrollo de la sociedad... De esta manera, la influencia entre la sociedad y la educación solo puede entenderse como una interacción recíproca, una interdependencia que se manifiesta compleja y diversa.” (Blanco, 2001, p.1)

Pero desde una formación por competencias la problemática de la dirección del aprendizaje y su relación con los contextos es más compleja, como plantea Philippe Perrenoud: “Traducir el programa en objetivos de aprendizaje y estos últimos en situaciones y actividades posibles no es una actividad lineal, que permitiría honrar cada objetivo por separado. Los conocimientos y habilidades de alto nivel se construyen en situaciones múltiples, complejas, de las cuales cada una persigue varios objetivos, a veces en varias disciplinas. Para organizar y favorecer semejantes situaciones de aprendizaje, es indispensable que el profesor controle los conocimientos, que tenga más de una lección de ventaja respecto a los alumnos y sea capaz de encontrar lo esencial bajo múltiples apariencias, en contextos variados.” (Perrenoud, 2004, p.17)

La asunción de este planteamiento, implica no solo vincular la formación con el contexto, sino crea capacidades para extrapolar lo aprendido a otros contextos, de forma innovadora y no por mera repetición. Esto implica un aprendizaje estratégico, metacognitivo, no solo de aprender, sino de apropiarse de métodos y procedimientos: ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿por qué se aprende?, ¿para qué se aprende?, lo cual supone además un enfoque articulado con la didáctica desarrolladora (Silvestre y Zilberstein, 2000).

Assumiendo un posicionamiento dialéctico-materialista, la formación histórica del estudiante de Derecho, como parte de su proceso formativo profesional, debe partir de las

necesidades y características del contexto social en el cual actuará; estas características y necesidades tienen un rol fundamental en la selección de los contenidos históricos que se pretendan formar (conocimientos, valores, capacidades y habilidades de trabajo con las fuentes histórico-jurídicas); pero dichos contenidos no pueden ser mera repetición de los ya recibidos en grados precedentes, sino que deben estar ajustados a las herramientas intelectuales, axiológicas y procedimentales que debe desplegar para enfrentar los problemas profesionales en el propio contexto social.

Para la fundamentación de los fundamentos didácticos propuestos es trascendente la teoría de la socialización del grupo de pares, tanto en su existencia formal como informal. Dentro de los mecanismos de socialización en el grupo debe prestársele especial atención al flujo de comunicación intergrupala. En este sentido los autores coinciden con el planteamiento del Dr. Blanco Pérez que denota lo imprescindible que resulta para el docente el conocimiento de la estructura real del sistema de relaciones interpersonales en la clase, con vista a la elaboración de las estrategias educativas más adecuadas al logro de la socialización y de atención a las diferencias individuales (Blanco, 2001).

Esto se potencia con el planteamiento de Perrenoud, quien aconseja articular la convivencia de los grupos con el trabajo por proyectos, que den sentido y orientación a dichos grupos. Al respecto plantea: "...la génesis de un proyecto es una cuestión de representaciones compartidas de lo que los actores quieren hacer juntos. Si no hacen este trabajo al principio, deberán hacerlo más tarde, a la primera divergencia grave, a la primera crisis. Si un equipo no es capaz de decirse, de una forma explícita, lo que los mantiene unidos, el equipo se deshace o experimenta una regresión con un pretexto falso ante los primeros obstáculos. Ahora bien, articular representaciones es abrir un espacio de libre expresión en el proyecto y antes del proyecto, escuchar las proposiciones, pero también descodificar (sic) los deseos menos confesados de sus compañeros, explicitar los suyos, buscar compromisos inteligentes." (Perrenoud, 2004, p.71)

En el planteamiento de Perrenoud se aprecia una superación de la mera valoración del papel de los grupos, para proponer un plan conscientemente dirigido al trabajo en grupos: el trabajo por proyectos. Las capacidades para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes para trabajar por proyectos en la constitución y dinámicas de los grupos, se convierte en una competencia de trabajo en grupos, lo que puede ser muy valioso en la formación histórica de los estudiantes de Derecho, principalmente para el futuro desempeño profesional, pero también para la actual actividad de aprendizaje; aquí las competencias de aprendizaje se constituyen en base conformadora de las competencias profesionales de trabajo en equipos, sustentado en proyectos.

Desde el punto de vista psicológico la presente investigación se fundamenta en el enfoque histórico cultural de la psiquis humana de Lev S. Vigotsky (1896-1934). Esta teoría permite partir de que las funciones psíquicas superiores del hombre se van formando en su desarrollo histórico, fuertemente influenciadas por los cambios en el contexto; pero dicha formación no se da sólo por la vinculación dialéctica del mundo subjetivo del individuo con el medio a través de la actividad práctica humana en su evolución, sino también por la forma en que dicho sujeto se apropia del legado de la humanidad

mediante su interacción con los objetos culturales que ha creado la propia humanidad (Vigotsky, 1980).

## **II-Modelación de la integración curricular y profesionalización en el proceso de formación histórica por competencias de los estudiantes de Derecho**

Para la concepción propuesta se ofrece un sistema de relaciones entre las disciplinas y asignaturas de la carrera, y al interior de ellas, en cuanto al nivel de integración de los contenidos de formación general con los históricos y especialmente de los contenidos jurídicos con estos últimos, que se pueden clasificar en tres tipos o niveles de colaboración, también llamados grados de interdependencia o integración:

1. Relaciones de tipo *pluridisciplinar* entre las asignaturas de contenido histórico y las del ciclo de formación general. Donde debe lograrse cierta yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de una misma área del conocimiento o áreas afines. En este caso deben ser perfiladas las relaciones entre los fundamentos históricos del Estado y el Derecho la Filosofía, la Economía Política, el Idioma, la Teoría Sociopolítica, entre otras; u otras relacionales como la Informática y la Educación Física. Es una forma de cooperación que tiene como finalidad el mejoramiento de relaciones entre estas disciplinas. Debe propiciarse en esta relación un continuo intercambio de informaciones, con flujo de conocimientos en ambas direcciones.
2. Relaciones de tipo *interdisciplinar* entre las asignaturas de contenidos históricos y las de formación para la profesión (disciplinas básicas, básicas específicas y del ejercicio de la profesión). Debe implicar una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí se propone establecer una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de las metodologías, una modificación de conceptos, de terminologías fundamentales.
3. Relaciones de tipo *transdisciplinar* entre los contenidos históricos y jurídicos al interior de las asignaturas de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho y en otras de la formación para la profesión. Este tipo de relación asume la prioridad de una trascendencia que supere el marco delimitador de las materias jurídica e histórica. Debe articularse como nivel superior de interdisciplinariedad, de coordinación, donde desaparecen los límites entre las dos disciplinas, y constituirse un nuevo sistema total que sobrepase el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas.

En este tipo de relación lo histórico y lo jurídico deben fusionarse de modo tal que aparezca una nueva disciplina histórico-jurídica con objeto propio, sin que esto se confunda, como hasta ahora, con una cadena de sucesiones de contenidos históricos y jurídicos. La integración que se propone debe darse dentro de un sistema omnicomprensivo, en la persecución de unos objetivos comunes y de un ideal de unificación epistemológica y cultural.



La configuración necesaria para la integración de tipo transdisciplinar al interior de las asignaturas de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho y en otras de formación para la profesión, supone la conformación de nuevos objetos de análisis, que se separen de la idea existente de concebir los contenidos histórico-jurídicos de dichas asignaturas como mezcla o sumatoria de contenidos históricos con contenidos jurídicos de manera arbitraria o aparentemente lógica.

La concepción propone un marco de rediseño en cuanto al objeto de análisis de dichas disciplinas, y particularmente de los contenidos histórico-jurídicos en ellas, cuya determinación se debe realizar mediante la abstracción de los campos de acción del profesional del Derecho: el sistema político y el ordenamiento jurídico del país. En este sentido se propone sustituir los actuales objetos de análisis del Derecho Romano, la Historia General del Estado y el Derecho y la Historia del Estado y el Derecho nacional (en dependencia del país que se trate), los cuales se definen por la sumatoria de contenidos históricos y jurídicos; en su lugar se determinarían como objetos de análisis la evolución del sistema político y el ordenamiento jurídico de la sociedad, los cuales constituirían ejes transversales articulados por el Derecho Constitucional como núcleo común de ambos campos de acción.

A lo anterior debe agregarse que la articulación del sistema de habilidades docentes en la formación histórica debe partir de un ejercicio intelectual de abstracción de las competencias que distinguen las esferas de actuación del profesional del Derecho: la actuación fiscal y jurisdiccional, la abogacía, la actuación notarial y la asesoría jurídica. Este ejercicio debe posibilitar un estudio detallado de las habilidades docentes que conforman la estructura básica de las competencias profesionales, de la manera en que la argumentación es la habilidad docente básica de la litigación o confrontación jurídica como competencia profesional.

Esta propuesta cumplimenta una particularidad que le señala Tobón al tipo de formación propuesta: “Las competencias son una innovación compleja por todo lo que implican: la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de trascender la realidad en su multidimensionalidad.” (Tobón, 2004, p. 70)

Desde los argumentos psicológicos, la integración al interior de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho se justifica en base a la importancia de esta cualidad para los procesos de aprendizaje. La integración tiene potencialidades para contrarrestar una enseñanza excesivamente centrada en la memorización de contenidos y posibilita un mayor enfoque hacia los procesos histórico-jurídicos. Además potencia la capacidad de los estudiantes para tratar y aplicar los conocimientos, estimar sus limitaciones y desarrollar los medios para superarlas.

Como se puede apreciar, la integración (y también la derivación), para un enfoque por competencias en la formación histórica de los estudiantes de Derecho, se debe dar tanto en el plano horizontal como en el vertical, es decir, a nivel de las disciplinas y también de los años académicos. Aquí las competencias, entendidas como capacidades

para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes, orientadas a la resolución de problemas, se derivan del nivel macro-curricular al meso-curricular, y de este al micro-curriculum.

A su vez, debe destacarse que esas competencias académicas a formar son la base de las profesionales, y por tanto deben ser identificadas luego de un riguroso análisis del objeto de la profesión del jurista, principalmente de sus campos de acción, esferas de actuación y modo de actuación. A su vez, en una relación dialéctica, no exenta de contradicciones, las competencias académicas, que fueron derivadas de las profesionales, deben contribuir a formar estas últimas de manera consecuente.

El énfasis en el estudio de los procesos, producto de la integración curricular, potencia el desarrollo de destrezas básicas como las de observación, comunicación, deducción, medición, clasificación, predicción; y otros procesos más complejos, que pueden llegar a constituirse en competencias, como son: organizar la información, tomar decisiones, analizar variables, comparar y contrastar, sintetizar, evaluar, entre otros. Debe priorizarse en esta nueva cualidad potenciar dichas destrezas y competencias.

Se coincide en la validez del argumento psicológico expresada en las palabras de Jurjo Torres:

“...Los alumnos y alumnas... tiene posibilidades de construir un nuevo modelo explicativo más comprensivo, más adecuado y válido, mediante la estimulación de conflictos socioeducativos adecuados a su nivel de desarrollo, gracias a la confrontación de sus subjetividades. El conocimiento escolar deja de ser, por consiguiente, algo válido únicamente para esa situación de “laboratorio”, extraña, que era el aula en los diseños y desarrollos curriculares más tradicionales y disciplinares.” (Torres, 1994, p.112)

Desde el punto de vista de los argumentos sociológicos que justifican la pertinencia y necesidad del carácter integrador al interior de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho éste se sustenta en la necesidad de humanizar el conocimiento con el que se entra en contacto en las instituciones escolares. La integración debe ser concebida con visiones de la realidad que favorezcan la percepción de las personas como sujetos de la historia, estimulando el compromiso de los estudiantes con su realidad; en base a lograr en ellos una participación más activa, crítica, eficiente y responsable.

La tercera cualidad que se pretende incorporar al objeto investigado es la del carácter profesionalizante del proceso de formación histórica del estudiante de Derecho, desde la articulación con el enfoque de competencias profesionales. Partiendo de que las tendencias actuales sobre profesionalización ven a esta como categoría de máxima generalidad, como principio o como proceso, esta investigación se suscribe a la última tendencia.

Se destaca la importancia, a los efectos de esta investigación, de los planteamientos de Vicente E. León Hernández al referir las coincidencias en la conceptualización de la profesionalización y sus potencialidades, en aquellos autores que la conciben como proceso: “la profesionalización vista como proceso...posibilita el diseño de procesos de formación de profesionales, bajo ciertas prácticas, en contextos escolares, comunitarios, y empresariales...” (León, 2007, p.41)

El planteamiento potencia la profesionalización como perspectiva para la planificación de tipo curricular, propiciando desde la concepción meso y microcurricular introducir cambios que estimulen concebir la formación histórica de los estudiantes de Derecho como un proceso de formación profesional particular, dentro de otro proceso mayor; en el que mientras se forman contenidos históricos necesarios al jurista, se pone a este en mejores condiciones para enfrentar los problemas de su profesión.

Particular valor le ofrecen los investigadores a lo definido por Fátima Addine y Antonio Blanco cuando plantean:

“...la profesionalización... debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol, tareas y funciones, expresada en la caracterización del objeto, la lógica y los métodos de las ciencias, la lógica de la profesión y un contexto histórico determinado...” (Addine y Blanco, s/f, p.43)

Son trascendentes a la presente investigación los planteamientos de R. Fraga y C. Herrera en cuanto a las posibilidades que ofrece la profesionalización para la modelación de los procesos formativos de carácter universitario, atendiendo y poniendo dichos procesos en función del perfil del egresado; la forma en que la profesionalización debe materializarse en el diseño curricular, tanto en las actividades académicas, como en las laborales y las investigativas; así como resaltan especialmente la pertinencia de la relación entre la profesionalización y la interdisciplinariedad, elevando dicha relación a la categoría de principio. (Fraga y Herrera, 1996)

Esta investigación asume la **profesionalización en la formación histórica** como un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente, planificado y dirigido al desarrollo de los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes histórico-jurídicos que necesita el estudiante para enfrentar los retos generales de su profesión, y mediante la aplicación del método histórico-jurídico resolver competentemente problemas profesionales que se le presente, en función del objeto de la práctica jurídica y de las esferas de actuación de dicho profesional.

En el caso particular de la formación jurídica los autores consideran útil las competencias generales que propone el profesor argentino de Derecho Penal Christian Scheechler Corona (Elgueta 2012, pp.277 y 278):

- a. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
- b. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
- c. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos –entre otros–, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
- d. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
- e. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
- f. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.

g. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.

h. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.

i. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.

Aunque la redacción de algunas competencias para la formación del jurista propuestas por Scheechler Corona adolecen de cierta ambigüedad, pues no precisan como se materializará el saber hacer concreto, tienen el valor de su esencia práctica para el ejercicio de la profesión. Para este autor existen unas competencias generales del jurista con las que este debe salir formado desde que egresa de la Universidad:

A Capacidad para interpretar normas jurídicas.

B. Capacidad para integrar normas jurídicas ante lagunas de la Ley.

c. Capacidad para resolver antinomias jurídicas.

D.Capacidad para detectar situaciones jurídicas y proponer soluciones, identificando la rama del Derecho a la que se adscribe el asunto, las disposiciones aplicables al caso, y los órganos e instancias facultados para resolver. (Gestionar estrategias jurídicas de defensa y ataque)

E. Capacidad para litigar.

F. Capacidad para representar jurídicamente tanto en jurisdicción contenciosa como voluntaria.

G. Capacidad para asesorar a personas jurídicas naturales y colectivas.

H. Capacidad para redactar instrumentos jurídicos y registrarlos.

I. Capacidad para argumentar jurídicamente.

Debe aclararse que el término capacidad, aquí no significa capacidad jurídica, entendida en el sentido procesal del término, sino como posibilidad cognitiva, procedimental y actitudinal para actuar en la resolución de problemas de la profesión, de manera activa y creadora, con posibilidad de transferir a otros contextos estrategias de resolución de problemas, adaptándose al cambio de situaciones con imaginación y objetividad a la vez.

Estas capacidades coinciden, en gran medida, con las propuestas por Scheechler Corona, pero están más enfocadas al modo de actuación del jurista y a sus posibles campos de acción y esferas de actuación (objeto de la profesión). Estas serían competencias generales, de las que se derivarían a su vez las competencias horizontales y verticales.

Las competencias horizontales deben concebirse, al decir de Díaz Domínguez, "...por semestres, bloques o años académicos, éstas deben diseñarse desde el nivel más alto hasta el menor, (del último al primero) para seguir un orden de derivación de las competencias generales de la profesión que a su vez se derivan del objetivo de la profesión. De esta forma las competencias horizontales secuenciarán el aprendizaje a lo largo de la carrera desde el primer semestre al último a la hora de ejecutarlo." (Díaz Domínguez, 2016, p. 48)

La delimitación de las competencias verticales, sin embargo, depende de la "determinación de las áreas o ejes de formación, o sea la concepción de disciplinas o interdisciplinas que atienden a objetos de conocimiento y a las grandes habilidades generales a formar en el profesional (básicas, específicas y de formación general) que tienen su

origen en el macro currículum, pues en un proceso de derivación debe tenerse al objeto de la profesión, campos y esferas de actuación, así como las competencias generales que determinarán las necesidades de conocimiento de áreas específicas.” (Díaz Domínguez, 2016, p. 51)

Estas competencias horizontales y verticales se concretan en dos niveles organizativos del currículum: el módulo, semestre o año académico, y las disciplinas e interdisciplinas. Suponen ambos casos la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que una vez correctamente dominados se expresa como capacidades, y por ende llegan a convertirse en competencias, unas en el plano horizontal y otras en el vertical. Ejemplo de lo anterior es que la capacidad para interpretar normas jurídicas puede ser una capacidad a desarrollar en un semestre o año académico, lo cual sería responsabilidad de todas las asignaturas de ese semestre o año; mientras que la capacidad para argumentar soluciones jurídicas en materia penal sería una competencia a desarrollar en la disciplina de Derecho Penal y Criminología, a la que deben tributar todas las asignaturas de dicha disciplina. En la integración de estas competencias está el logro de competencias generales como la capacidad para detectar situaciones jurídicas y proponer soluciones, identificando la rama del Derecho a la que se adscribe el asunto, las disposiciones aplicables al caso, y los órganos e instancias facultados para resolver.

### **III-Enseñanza problémica y métodos problémicos en la formación histórica de los estudiantes de Derecho, como base de la formación por competencias**

Un fundamento didáctico esencial para la concepción propuesta es la articulación de métodos en la formación histórica del jurista sustentados en la enseñanza problémica. La enseñanza problémica es entendida, a los efectos de esta investigación, como uno de los medios más eficaces de activación del pensamiento de los alumnos; la esencia de esta idea radica en que el alumno debe analizar el material y operar con él, pudiendo obtener por sí solo una información nueva, un grado de aplicación y profundización de los conocimientos con ayuda de los que ya se han asimilado con anterioridad; o una nueva aplicación de los conocimientos anteriores. (Majmutov, 1983)

Sobre la utilización de problemas para la enseñanza plantean Rué Domingo, Font Rivas y Cebrián Bernat: “La utilización del problema como instrumento que dirige el aprendizaje del estudiante obliga de entrada a utilizar habilidades de pensamiento analítico que tienen la finalidad de permitirle formular hipótesis explicativas de hechos o fenómenos que han sido sometidos previamente al tamiz de dicho razonamiento. Sin embargo la virtualidad del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) no se detiene aquí porque trabajar en ABP significa aplicar y usar el conocimiento con la finalidad última de contribuir al desarrollo personal del aprendiz.” (Rué Domingo, Font Rivas y Cebrián Bernat, 2010, p.6)

La enseñanza problémica se fundamenta en poner al estudiante frente a situaciones de aprendizaje contradictorias, donde la fuente de la contradicción parta de dos realidades igualmente contradictorias: las contradicciones propias del objeto aprendido y las contradicciones que pueden presentarse en el proceso de asimilación del contenido. A su vez estas últimas llevadas al proceso de aprendizaje pueden ser de diverso tipo, destacándose en ellas:

-La contradicción entre la exposición lógica, consecuente y sistemáticamente estructurada que hace el profesor del material docente; y el proceso extremadamente complejo, no consecutivo, interrumpido, vacilante, no sistémico, de su asimilación por los estudiantes.

-La contradicción entre la comprensión del material de estudio por el profesor y su comprensión por los estudiantes.

-La contradicción entre la exposición oral del material y su comprensión real por los estudiantes.

-La contradicción entre los conocimientos teóricos y la habilidad de aplicarlos en la práctica (no solo en el aula durante las clases).

-La contradicción entre los conocimientos nuevos que se adquieren y los viejos que ya tienen los estudiantes.

-La contradicción entre los hábitos de trabajo y de estudio que tienen los estudiantes y las nuevas condiciones que pudieran aparecer para modificarlas.

-La contradicción entre los conocimientos y la comprensión del material por los estudiantes, y la habilidad de exponerlos oralmente y por escrito.

Uno de los elementos a tener en cuenta para la inclusión de los métodos de enseñanza problemática en la formación histórica del estudiante de Derecho se sustenta en que ya han tenido un acercamiento a este tipo de contenidos, por lo que existe un grave peligro de repetir contenidos ya sabidos para suplir las deficiencias en el dominio de los nuevos contenidos históricos. Por ello el profesor debe propiciar métodos que contengan potencialidades para generar una contradicción entre lo ya sabido por el estudiante y lo nuevo que debe asimilar; en lo que un mayor acercamiento al objeto de la profesión del jurista, tanto desde el punto de vista del contenido del objeto, como de las vías para penetrar en él, debe jugar un papel protagónico y novedoso.

Para esta investigación el método se entiende como un sistema consciente de acciones, cuyo orden y secuencia están determinados por el propio sujeto de la actividad; dicho método se corresponde con el objetivo y se caracteriza por tener un carácter planificado y por la realización de un modo determinado de actividad. El método tiene un contenido material, que incluye el instrumento o medio que el hombre necesita para alcanzar el objetivo. Igualmente el método pertenece a la persona agente, ya que no existe una actividad sin sujeto, ni un método que no se relacione con una determinada actividad de ese sujeto.

En ese sentido el método problémico es aquel que propicia la activación del aprendizaje en el estudiante mediante la presentación de situaciones contradictorias entre lo que él ya domina y, lo nuevo que debe dominar, para lo cual requiere darle soluciones creativas a las necesidades que aparecen. En esa activación la articulación entre los métodos de investigación histórico-jurídicos y el modo de actuación del profesional del Derecho en base a sus campos de acción y esferas de actuación es fundamental.

A esto debe añadirse que estudios recientes identifican la capacidad para resolver problemas como una de las competencias genéricas para la formación del jurista. Al respecto plantea Rivera Ayala: “el trabajo profesional del jurista conlleva redactar y con-

testar demandas, evacuar prevenciones, la consultoría, alegar u objetar en audiencia, interrogar testigos, redactar sentencias, entre otras. No obstante, dichas actividades no son meras respuestas al entorno pues, intelectualmente hablando, constituyen “problemas” a los que debe darse una solución apropiada a través de aplicar las facultades del pensamiento. Así, cada vez que el jurista resuelve las situaciones que lo desafían intelectualmente está resolviendo problemas, por lo que resulta apropiado que el estudiante de derecho desarrolle esta capacidad que utilizará constantemente, en el ejercicio profesional, desde las aulas.” (Rivera Ayala, 2015, p.7)

Es importante señalar que esta competencia genérica se reconoce junto a otras, como la capacidad de pensar críticamente, la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de determinación autónoma responsable, y la capacidad de argumentar. Además existen competencias específicas para los juristas, según los posibles campos de acción y esferas de actuación, temática en la que este trabajo no pretende profundizar. Se propone en la definición del sistema de métodos para el trabajo con los contenidos históricos, tanto en las disciplinas de formación general, como en las básicas y en las básicas específicas, el empleo coherentemente organizado de métodos problémicos según la clasificación de M. I. Majmutov, a saber: el método de exposición problémica monologada, el método de exposición problémica demostrativa, el método de exposición problémica dialogada, el método de estudio heurístico, el método de estudio investigativo y el método de estudio problémico-programado (Majmutov, 1983). A los anteriores métodos debe agregarse, con carácter esencial para los propósitos de este trabajo, el método de juego (simulación) de roles profesionales y el método de casos, con sus particularidades y tradición en la enseñanza jurídica.

El método de exposición problémica monologada está caracterizado por el empleo de un sistema de preguntas informativas y problémicas por el profesor, con la participación de los estudiantes en las discusiones. El fundamento de este método es la exposición monologada con empleo de preguntas, donde se combinan métodos informativos- comunicativos y explicativos de enseñanza, con procedimientos de creación de situaciones problémicas.

El profesor explica la esencia de los conocimientos históricos nuevos, de trascendencia especial para el Derecho, y las conclusiones ya hechas, reglas de análisis, entre otras. Al crear sistemáticamente situaciones problémicas provoca el interés de los estudiantes hacia la información histórico-jurídica que comunica, y logra su participación en la discusión de las soluciones planteadas. Los estudiantes asimilan la lógica de las reflexiones del profesor y las imitan.

El método de exposición problémica demostrativa se fundamenta en la combinación de la exposición monologada con la demostración a los estudiantes de las particularidades lógico-psicológicas de la revelación de la esencia de uno u otro concepto en la historia de la institución de Derecho. El profesor expone el material e incorpora al estudiante en su análisis y generalización.

Otra forma de empleo es la creación por el profesor de una situación problémica, organizando el análisis del material por los estudiantes y conduciéndolos a conclusiones y generalizaciones independientes, de manera similar al camino que siguió el científico para la solución del problema científico. El profesor demuestra la vía del conocimiento

científico y obliga al estudiante a apropiarse del método de búsqueda de la verdad, como copartícipe de la indagación científica.

El método problémico de exposición dialogada representa el dialogo del profesor con el colectivo de estudiantes. El profesor al exponer el material histórico de trascendencia para el Derecho lleva a los estudiantes hacia la formulación del problema, a la búsqueda de su solución y a conclusiones y descubrimientos de las leyes, reglas, etc. La actividad del profesor se caracteriza por el planteamiento de preguntas problémicas y la presentación de ejercicios docentes que creen un nivel alto de problemicidad. Las formas fundamentales de la enseñanza son la conversación de búsqueda, el relato del profesor y la demostración con materiales histórico-jurídicos de la práctica profesional.

El método de estudio heurístico representa la transmisión de la información en forma de conversación, tareas y ejercicios. Su efectividad está condicionada por la combinación de los métodos explicativo-motivador y motivador de enseñanza, y se caracteriza por la realización del trabajo independiente por los estudiantes. El profesor plantea a los estudiantes preguntas y tareas problémicas (ejercicios); la solución independiente de las tareas se efectúa mediante la conversación heurística (de búsqueda), los debates de los estudiantes o la realización independiente de actividades. El descubrimiento de una nueva ley o regla lo realizan los propios estudiantes bajo la dirección y ayuda del profesor, esta es la principal característica que lo diferencia de la exposición dialogada.

El método de estudio investigativo se caracteriza por la utilización por parte del profesor de un sistema de ejercicios investigativos, teóricos y prácticos. Una cualidad de estos ejercicios es su elevado nivel de problemicidad. En este caso los estudiantes atraviesan todas las etapas del proceso cognitivo independiente, empleando sobre todo, los métodos productivo-práctico y de búsqueda del aprendizaje.

Los estudiantes realizan el trabajo práctico encaminado a la compilación de hechos (experiencias, observación, trabajo con libros, compilación de materiales) y su análisis, sistematización y generalización teórica. El curso de las reflexiones de los estudiantes en relación con los hechos, procesos y personalidades de la Historia, trascendentes para el Derecho y la corrección a los errores en sus conclusiones son realizados por el profesor durante la exposición oral o escrita de los estudiantes.

El estudio del método problémico-programado parte de los fundamentos de la enseñanza programada, en su orientación práctica; valorando la posibilidad de organizar el proceso de enseñanza de manera que los estudiantes puedan, con ayuda de medios didácticos especialmente preparados, adquirir independientemente los conocimientos nuevos y los hábitos para la acción.

En cuanto al método de casos se plantea por Scheechler Corona que “es, en primer término, un problema, puesto a disposición de quien tiene la misión de solucionarlo... es un conflicto social, que puede darse entre particulares, como en el caso de los problemas de relevancia para el Derecho civil, o entre un particular y la sociedad – representada por el Estado– como en la mayoría de los casos penales. Estos casos o



problemas son un conjunto de hechos con apreciaciones e intereses usualmente distintos que deben ser sometidos a un juicio de valor normativo –subsunción– para determinar si le puede ser aplicable una norma jurídica.” (Elgueta 2012, p. 281)

Es importante significar que dentro del método de casos en la formación del jurista en general y en la formación histórica en particular se puede acudir a una enseñanza aprendizaje tradicional o a una problémica, que se sustente en la formación por competencias. Sí por ejemplo, se trae a resolver un caso cuyo enunciado induzca a la reproducción de determinados conocimientos, a partir de preguntas meramente reproductivas, no se estará enfocando este proceso en el desarrollo de las competencias del jurista; si por el contrario, se trae un caso en bruto, en que el estudiante deba desarrollar la capacidad de integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para solucionarlo de forma creadora, y adecuada al contexto socio-profesional que se le plantea.

#### **IV-La formación histórica de los estudiantes de Derecho basada en competencias: una experiencia de aplicación en la Universidad de Pinar del Río, Cuba.**

Con la finalidad de constatar la funcionalidad de la concepción pedagógica que se propone se procedió a instrumentar en la práctica una experiencia de formación histórica de los estudiantes de Derecho basada en competencias. Para ello se tomó como contexto la carrera de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Las ideas expuestas se articularon en una Estrategia de implementación con varias acciones estratégicas.

##### **Planeación de la experiencia**

Para seleccionar la población y la muestra el autor asumió los criterios esenciales de la teoría muestral de A. Labarca (s/f), adecuándolo a las características y condiciones contextuales de esta investigación (Labarca, s/f, p.37).

Debe aclararse que en esta fase de la validación se combinaron elementos de la metodología investigación-acción participativa, especialmente de la observación participante, con pruebas pedagógicas de inicio y cierre y los test de autoevaluación.

Se decidió emplear la metodología de la investigación-acción participativa en esta fase de la investigación porque ella posibilita:

- Mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
- Que las personas trabajen por mejorar sus propias prácticas.
- Que la validación de la experiencia se desarrolle siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, luego replanificación, nuevo paso a la acción, nuevas observaciones y reflexiones.
- La colaboración de las personas implicadas en el mejoramiento de las prácticas educativas.
- Crear un proceso sistemático de aprendizaje donde las personas utilicen la inteligencia crítica para que la acción se convierta en una praxis, a través de la cual se pueda vivir acorde con los propios valores educativos.

-Inducir a las personas a teorizar acerca de sus prácticas y a someter los supuestos a un examen crítico.

-Someter a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

-Combinar de un modo amplio las pruebas o datos, incluyendo tanto el registro descriptivo de lo que ocurre, como los juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre (Kemmis y McTaggart, 1992, p. 123).

Los criterios que permiten seleccionar la muestra son los siguientes:

- La docencia en Historia del Estado y el Derecho en Cuba, por los propios contenidos de la asignatura, posibilita una inserción temprana de los estudiantes que la reciben en las instituciones jurídicas del territorio (bufetes, fiscalía, tribunales, dirección de justicia); revirtiéndose de manera inmediata los efectos de la experiencia en el futuro entorno laboral de los estudiantes.

- Los contenidos de Historia del Estado y el Derecho en Cuba tienen por su propia naturaleza la potencialidad de permitir modelar los tres niveles de integración curricular: el pluridisciplinar, al concebir las relaciones entre la asignatura y las de formación general que se dan en el segundo año de la carrera; el interdisciplinar entre la asignatura y las básicas que se imparten en el segundo año de la carrera (Derecho Civil. Parte General, Derecho Constitucional General, etc.); y el transdisciplinar entre la asignatura y el objeto de la práctica jurídica (campos de acción y esferas de actuación).

Con la utilización del método de muestreo intencionado, se determinó como muestra los 30 estudiantes de segundo año que reciben Historia del Estado y el Derecho en Cuba, ya que es la asignatura que permite configurar en sí, aunque no en su totalidad, las tres cualidades de la formación histórica de los estudiantes de Derecho basada en competencias: el carácter sistémico, el carácter integrador y el carácter profesionalizante. Estos representan el 52.63% del total de estudiantes que reciben la incidencia directa de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho.

El grupo de estudiantes seleccionado para la ejecución de las acciones se comportó como de control y experimental a la vez, comprobándose los efectos de la variable independiente sobre la variable dependiente y la transformación manifestada en el mismo desde el principio hasta el final de la experiencia. Al ser el único grupo que tenía los requisitos señalados en la carrera se escogió este diseño de experiencia de aplicación.

Como elemento a destacar en la investigación se encuentra la coincidencia entre el profesor de la asignatura y el experimentador, lo que posibilitó un seguimiento estable y pormenorizado del proceso. Se tuvo en cuenta aplicar la experiencia en un tiempo prudencial, de forma que se evitara que las transformaciones operadas fueran resultado del desarrollo alcanzado por los estudiantes debido a otros factores no asociados a la experiencia aplicada.

La variable independiente de la investigación es la estrategia para implementar la concepción pedagógica sobre la formación histórica de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Pinar del Río basada en competencias, mientras que el proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Pinar del Río es la variable dependiente.

No se concibió aplicar la estrategia en su totalidad para toda la carrera, lo cual rebasaría los propósitos y posibilidades reales de los investigadores. En cambio se concibió aplicar parcialmente las tres estrategias específicas a primer año, y al mismo grupo en el primer semestre de segundo año de la carrera durante un curso y medio.

Esta decisión obedece a las características curriculares de los años referidos, donde se concentran asignaturas de formación general, básicas y básicas específicas; lo cual permite simular la mayor cantidad de relaciones disciplinares posibles; así como incorporar a la capacitación de los docentes tanto a profesores de la especialidad como a los de formación general.

Para la observación participante, donde el investigador se integra como parte del grupo, se decidió tener en cuenta cinco indicadores generales con vista a evaluar el logro de la transformación. Ellos son:

- 1- Preparación teórica y metodológica de los docentes implicados.
- 2- Capacidad de los estudiantes para solucionar problemas de la profesión desde la aplicación del método histórico-jurídico.
- 3- Capacidad de los estudiantes para detectar problemas de la profesión susceptibles de resolverse mediante la aplicación del método histórico-jurídico.
- 4- Satisfacción de estudiantes y profesores con su dominio del método histórico-jurídico.
- 5- Autopercepción de estudiantes sobre dominio de los contenidos históricos pertinentes a la profesión.

Teniendo en cuenta los indicadores se realizó un taller cada dos meses con los profesores y estudiantes implicados, para evaluar el estado de dichos indicadores en cada etapa de aplicación de la experiencia. Durante ese curso se efectuaron cinco talleres en total, en los que se aplicaba el ciclo de la metodología investigación-acción participativa: planificación, acción, observación, reflexión, luego replanificación, nuevo paso a la acción, nuevas observaciones y reflexiones.

A partir del segundo taller el comportamiento de los indicadores comenzó a ser evaluado ascendentemente por los implicados, en un rango que se le había propuesto entre 0 y 10 puntos. Al finalizar el último taller de los cinco indicadores tres se evaluaban con el máximo de 10 puntos, mientras que los otros dos lo hacían con el de 9 puntos.

Si se tiene en cuenta que en el taller inicial dos indicadores se evaluaban de cero (0), uno de dos (2) y los otros dos de tres (3), se puede apreciar un salto significativo luego de la aplicación de la experiencia.

Con vista a complementar la información se aplicaron pruebas pedagógicas de inicio y cierre de la experiencia, así como una plantilla de autorreflexión al principio y otra al final. Estos instrumentos estuvieron igualmente dirigidos a constatar si con la aplicación de la experiencia se lograba por los estudiantes solucionar problemas de la profesión desde la aplicación del método histórico-jurídico, detectar problemas de la profesión susceptibles de resolverse mediante la aplicación del método histórico-jurídico, satisfacción de los estudiantes con su dominio del método histórico-jurídico y autoper-

cepción de estudiantes sobre su madurez en el dominio de los contenidos históricos necesarios a la profesión, así como lo que desean conseguir, como conseguirlo y en qué condiciones.

### **Descripción y funciones de otros instrumentos aplicados**

La medición inicial (pre-test) consistió en una prueba pedagógica para evaluar la situación inicial de los estudiantes en relación con el proceso para la formación histórica sistémica, integrada y profesionalizante. Además se utilizó una plantilla de autorreflexión para explorar el estado en que se encontraban al comenzar la experiencia en cuanto a las expectativas sobre lo que desean conseguir, como conseguirlo y en qué condiciones.

La medición final (post-test) se realizó mediante la aplicación de una prueba pedagógica final, similar a la inicial en su estructuración, pero con mayor complejidad en cuanto a las interrogantes y al tipo de problemas.

Al finalizar dicha actividad se les entregó nuevamente la plantilla de autorreflexión (por segunda ocasión) para evaluar el estado en que se encontraban al concluir la experiencia, en cuanto a lo que deseaban conseguir en su formación histórica, cómo lo consiguieron, cuando y en qué condiciones lo lograron.

La plantilla de autorreflexión también permitió constatar si la percepción que tenían los estudiantes sobre la incidencia de la formación histórica en su formación profesional había sufrido cambios, en qué sentido fueron estos cambios (positivos, negativos), y qué perspectiva futura esperaban de la generalización de la concepción pedagógica para toda la carrera.

### **Resultados finales de la experiencia**

Es necesario valorar el comportamiento del proceso de formación histórica de los estudiantes de Derecho de la Universidad de Pinar del Río muestreados antes y después de poner en práctica la estrategia para implementar la concepción pedagógica.

### **Pruebas pedagógicas (inicial y final)**

La prueba pedagógica inicial se efectuó a mediados de septiembre de 2015, al comenzar la asignatura Historia del Estado y el Derecho en Cuba para segundo año de la carrera; orientándose una actividad donde se presentaban diversas situaciones problemáticas de la profesión, cuya solución solo se exigía hasta el nivel de los contenidos venidos, pero para que fuera enfrentada con éxito el estudiante debía sistematizar e integrar los contenidos recibidos en función del objeto de la profesión.

Este instrumento se repitió al finalizar el curso, en junio de 2016, una vez concluida la implementación inicial de la estrategia; incluso con un nivel mayor de complejidad que el instrumento inicial.

En el pre y pos test se evaluó el proceso de formación histórica de los estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Derecho y a continuación se explican los resultados de los mismos.

Actividad 1: En la prueba pedagógica inicial se presentaron a los estudiantes cinco casos prácticos inherentes a su futura actividad profesional, al nivel de los objetivos vencidos en segundo año de la carrera, para cuya solución debían sistematizar e integrar los contenidos recibidos en varias asignaturas hasta ese momento. En la prueba pedagógica final se orientó la solución de cinco problemas profesionales similares que requerían de la integración y sistematización de los contenidos recibidos. Estos problemas tenían un nivel de complejidad superior a los de la prueba pedagógica inicial.

Actividad 2: Encaminada a evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar problemas profesionales susceptibles de ser solucionados mediante la aplicación del método histórico-jurídico.

Actividad 3: Los estudiantes evalúan sus niveles de satisfacción con relación a la formación histórica recibida.

Los resultados de las actividades son los siguientes:

Actividad 1: En la medición inicial se constató que de 30 estudiantes 21 no lograron solucionar siquiera uno de los cinco problemas presentados, para un 70 % ubicado en la categoría bajo en la solución de problemas de la profesión desde la sistematización e integración de contenidos históricos; 7 estudiantes lograron solucionar entre dos y tres problemas ubicándose en la categoría de medio, representando un 23.33% del total de estudiantes a los que se les aplicó el instrumento; y solo 2 , para un 6.66%, logró solucionar cuatro y cinco problemas respectivamente, para su ubicación en la categoría de alto.

En la medición final se constató que 25 estudiantes lograron solucionar entre cuatro y cinco de los problemas presentados, para un 83.33% del total de estudiantes ubicados en la categoría de alto; 4 estudiantes lograron solucionar entre dos y tres de los problemas presentados, para un 13.33% ubicados en la categoría medio; 1 estudiante solo logró solucionar un problema, ubicándose en la categoría bajo, para un 3.33.

Actividad 2: En la prueba pedagógica inicial el nivel de los estudiantes para identificar problemas profesionales susceptibles de ser solucionados mediante la aplicación del método histórico-jurídico resultó alto en 13.33% (4 estudiantes); medio en el 23.33% (7 estudiantes) y bajo en el 63.33% (19 estudiantes).

En la prueba pedagógica final el 70% (21 estudiantes) fue evaluado de alto; un 26.66% (8 estudiantes) de medio; y 3.33% (1 estudiante) de bajo.

Actividad 3: En la prueba pedagógica inicial el nivel de satisfacción de los estudiantes resultó positivo para el 13.33% (4 estudiantes); negativo para el 26.66% (8 estudiantes) y ambivalente para el 60.01% (18 estudiantes).

En la prueba pedagógica final el 83.33% (25 estudiantes) mostró un nivel de satisfacción positivo y el 16.67% (5 estudiantes) mostró un nivel de satisfacción ambivalente.

El análisis realizado revela que las principales dificultades, en la medición inicial, se concentran en:

1-El bajo nivel de los estudiantes de Derecho en cuanto a la sistematización e integración de los contenidos históricos recibidos, de modo que les permita solucionar problemas de la profesión.

2-El bajo nivel de los estudiantes de Derecho en cuanto a su capacidad para identificar problemas de la profesión susceptibles de ser solucionados con la aplicación del método histórico-jurídico.

3-El bajo nivel de satisfacción de los estudiantes de Derecho con relación a la formación histórica que han recibido para darle solución a los problemas de la profesión.

De lo expuesto se deriva que el proceso de formación histórica para estudiantes de Derecho, tal como está concebido, no permite una sistematización e integración de los contenidos históricos necesarios a un jurista para darle solución a los problemas de la profesión, ni la utilización del método histórico-jurídico con dicho fin.

Los resultados arrojados por la medición final, mediante este instrumento, mostraron los avances experimentados por los estudiantes para enfrentar problemas de la profesión, mediante la sistematización e integración de los contenidos históricos recibidos; así como su capacidad para identificar situaciones problemáticas profesionales susceptibles de ser solucionadas mediante la aplicación del método histórico-jurídico (derivado de la formación histórica de los estudiantes de Derecho basada en competencias).

Los principales impactos se concretaron en:

- Aumento de la familiarización e interacción temprana de los estudiantes con problemas de la profesión.
- Incremento de la capacidad de los estudiantes para solucionar problemas de la profesión desde la sistematización e integración de los contenidos históricos recibidos.
- Incremento en los estudiantes de Derecho de la capacidad para identificar problemas de la profesión susceptibles de ser solucionados mediante la aplicación del método histórico-jurídico.
- Aumento en los estudiantes de Derecho de los niveles de satisfacción con su proceso de formación histórica; en base a la sistematización, integración y profesionalización de dicho proceso.
- Fomento del nivel de conocimientos, habilidades y valores que la formación histórica debe aportar a un futuro jurista, para ponerlo en condiciones de enfrentar los retos de su profesión y de la vida como sujeto bio-psico-social.
- Aumento de la motivación hacia la formación profesional en general y hacia la formación histórica en particular.

### **Plantilla de Autorreflexión I y II**

Junto a la Prueba Pedagógica inicial se les aplicó a los estudiantes de Derecho la Plantilla de Autorreflexión número I, con el objetivo de que ellos pudieran reflexionar sobre los logros, las dificultades y las experiencias que habían acumulado sobre la forma en que estaba concebida hasta ese momento su formación histórica en la carrera. Parte del cuestionario se dirigía a explorar la percepción que los estudiantes tenían sobre la incidencia de la formación histórica en su formación profesional.

El procesamiento de este instrumento reflejó que 21 estudiantes (70.00%) de los 30 evaluados no tiene una adecuada madurez funcional para solucionar problemas de la profesión a su nivel, desde la sistematización e integración de los contenidos históricos recibidos y mediante la aplicación del método histórico-jurídico; contra 9 estudiantes

(30.00%) que se ubican en la categoría de adecuada madurez funcional para solucionar dichos problemas de la forma propuesta.

Se constata la opinión de varios expertos sobre el hecho de que la formación histórica en la carrera de Licenciatura en Derecho se circunscribe a las asignaturas dedicadas oficialmente a ello, sin que se potencie el desarrollo de la utilización del método histórico-jurídico en la solución de problemas de la profesión; ni se conciba el proceso formativo con carácter sistémico, integrado y profesionalizante que necesita el futuro jurista.

Las principales insuficiencias se centraron en la pobreza de las respuestas y la omisión de logros o experiencias sobre la utilización de contenidos históricos en la solución de problemas de la profesión, lo que evidencia las dificultades en la preparación de los estudiantes al respecto. Ello se materializa en el alto número de estudiantes que refieren no apreciar las posibilidades que ofrece el dominio de contenidos históricos y la aplicación del método histórico-jurídico en la solución de problemas de la profesión. Igualmente declaran que las asignaturas no dedicadas explícitamente a la formación histórica no diseñan estrategias para el trabajo con los contenidos históricos, incluido el método histórico-lógico en general, y el histórico-jurídico en particular.

En cuanto a la reflexión sobre sí mismo, como primera aproximación, se aprecian argumentos poco sólidos y un dominio sobre sí mismos bastante pobre.

En cuanto al corte final con la aplicación de la misma Plantilla de Autorreflexión en su versión II, al concluir el curso con la introducción del Programa de Historia del Estado y el Derecho en Cuba rediseñado en base a la concepción pedagógica (Formación histórica basada en competencias) se obtuvieron los siguientes resultados:

25 estudiantes (83.33%) de los 30 evaluados muestran una adecuada madurez funcional para solucionar problemas de la profesión a su nivel, desde la sistematización e integración de los contenidos históricos recibidos y mediante la aplicación del método histórico-jurídico; contra 5 estudiantes (16.67%) que se ubican en la categoría de inadecuada madurez funcional para solucionar dichos problemas de la forma propuesta.

La implementación de la experiencia además de permitir validar en la práctica la propuesta contribuyó a enriquecer y perfeccionar las actividades curriculares y extracurriculares concebidas, lo que se concreta en:

- Incorporar observaciones previas a actividades profesionales relacionadas con el contenido de los seminarios integradores para identificar características del modo de actuación.
- Incorporar más roles profesionales (correspondientes a las esferas de actuación) en los seminarios integradores.
- Incorporar explícitamente en los programas de asignatura de la disciplina Fundamentos Históricos del Estado y el Derecho la evolución histórica de los modos de actuación profesional.

## CONCLUSIONES

-Los fundamentos didácticos propuestos se sustentan en un conjunto de bases teóricas y fundamentos que posibilitan la solución del problema planteado desde tres niveles o grados de integración curricular: el pluridisciplinar, el interdisciplinar y el transdisciplinar, enfocando dicho proceso a la formación histórica por competencias de los estudiantes de Derecho.

-La propuesta concibe la formación histórica por competencias como un proceso sistémico y ascendente, que transita por todos los años de la carrera y atraviesa todas las disciplinas y asignaturas, en el plano vertical y horizontal, centrándose en el desarrollo de capacidades para integrar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permite resolver problemas socio-profesionales con creatividad y adaptado a cada contexto.

-La formación histórica por competencia de los estudiantes de Derecho se sustenta en el empleo de métodos problémicos, como son el método de exposición problémica monologada, el método de exposición problémica demostrativa, el método de exposición problémica dialogada, el método de estudio heurístico, el método de estudio investigativo y el método de estudio problémico-programado, la simulación o juego de roles y el método de casos.

-La aplicación de una experiencia sobre la formación histórica de los estudiantes de Derecho en el contexto de la Universidad de Pinar del Río, Cuba, mostró la pertinencia de la propuesta de una estrategia para implementar una concepción de dicha formación basada en competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

ADDINE, F. y BLANCO, A. (s/f). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales*. Algunos apuntes para su comprensión (material impreso). Dirección de Ciencia y Técnica del MINED. La Habana, Cuba.

BLANCO, A. (2001). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

DÍAZ DOMÍNGUEZ, T. (2016). *Didáctica desarrolladora en la Educación Superior. Un enfoque para la formación de competencias profesionales. Curso 8 de Universidad 2016*. La Habana. Ed. MES.

ELGUETA ROSAS, M.F. (2012). *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Santiago de Chile. Ed. Universidad de Chile.

FRAGA, R y HERRERA, C. (1996). *Diseño curricular. Modelación del Proceso de Formación de Profesionales Técnicos*. ISPETP. Ciudad de La Habana.

GUTIERREZ PAREDES, J.J. (2007). *Diseño Curricular Basado en Competencias*. Viña del Mar, Chile. Ed. Altazor.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1992). *¿Cómo planear la investigación-acción?* Barcelona: Edit. Laertes.

LABARCA, A. (s/f). *Técnicas de Muestreo para Educación*. UMCE. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica. Cátedra Métodos de Investigación. (Material en soporte digital)



- LEÓN, V. (2007). *Una concepción didáctica para la profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la formación del bachiller técnico en agronomía*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.
- MAJMUTOV, M.I. (1983). *La enseñanza problémica*. Moscú. Ed. Progreso.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Querétaro. Ed. Quebecor World.
- RIVERA AYALA, L.A. (2015). *Cinco competencias genéricas claves en los estudios de Derecho*. Revista de Educación y Derecho; Número 11, Octubre 2014-marzo 2015. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- RÚE DOMINGO, J.; FONT RIVAS, A.; y CEBRIÁN BERNAT, G. (2010). *La formación profesional en Derecho mediante el aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Revista de Educación y Derecho; Número 3, Octubre 2010-marzo 2011. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- SILVESTRE ORAMAS, M. y ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. La Habana. Ed. CEIDE.
- TOBÓN TOBÓN, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá. Eco Ediciones.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Ed. Morata S. L.
- VIGOTSKY, L. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.