

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
“OSCAR LUCERO MOYA”

TÍTULO: EL PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS, EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN.

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autor: Prof. Asist. Lic. José Augusto Ochoa del Río

HOLGUÍN
2013

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
“OSCAR LUCERO MOYA”

TÍTULO: EL PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN.

Tesis presentada en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Autor: Prof. Asist. Lic. José Augusto Ochoa del Río

Tutor: Prof. Tit. Lic. Carlos Córdova Martínez. Dr. C.
Cotutor: Prof. Aux. René Fidel González García. Dr. C.

HOLGUÍN
2013

A Luis María, mi faro...

Daniela, mi sol...

y Mary, mi luz...

ellos saben por qué...

Agradecimientos

- Al Dr. Carlos Córdova, quien tuvo confianza en mis posibilidades y asumió, con gran exigencia profesional y calor humano, la tutoría de esta tesis.
- Al Dr. René Fidel González, por correr el riesgo de ser mi tutor, y amigo.
- A María Mercedes Pérez, por trasmitirme su entusiasmo y optimismo para enfrentar cualquier tarea por difícil que esta sea.
- A mi madre, y mi hermano Richard, por estar.
- A mis suegros, María Eulalia y Nerlis Pérez, por aceptarme como un hijo.
- Al Dr. Rolando Pavó y al Dr. Francisco Medina, oponentes de la predefensa, quienes perfeccionaron la obra con su minucioso y profesional trabajo.
- Al tribunal de predefensa y profesores del CEES, por sus señalamientos oportunos.
- A la Lic. María Gandol, por su aguda lectura y revisión del trabajo.
- A los profesores y ejecutantes de la carrera que colaboraron en llevar a la práctica la experiencia.
- A todos los que accedieron a emplear parte de su valioso tiempo para ofrecerme su criterio como expertos.
- A mis profesores de la Universidad de Camagüey, a quienes debo lo que soy.
- A mis colegas de la Facultad de Derecho, que me exhortaron a no cejar en mi empeño.
- A la Universidad, por dame esta oportunidad.
- A mis diplomantes, por confiar en mí.
- A mis estudiantes todos, mi razón de ser profesor.
- A todos los que de una u otra forma colaboraron con la realización de esta tesis.

Gracias a todos

Pensamiento

"Hay pocas cosas terrenas más hermosas que una universidad...un lugar donde aquellos que odian la ignorancia pueden luchar por el conocimiento, donde aquellos que perciben la verdad pueden luchar para que otros la vean."

John Masefield

"La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. La segunda es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece"

Jean Piaget

SÍNTESIS

La presente investigación aborda el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Derecho, tema relevante para la praxis jurídica y con impacto en la sociedad cubana actual.

La construcción del marco teórico conceptual se realiza desde la óptica filosófica, histórica, jurídica, psicológica y pedagógica, debido a que la formación y desarrollo de competencias resulta un fenómeno de gran complejidad, y constituye objeto de estudio de diversas ciencias. Se asume un enfoque de formación y desarrollo de competencias, y no por competencias.

El aporte teórico fundamental se presenta en el modelo pedagógico que refleja el proceso docente educativo de la carrera de Derecho, a partir del ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia, que se expresa a través de un sistema de relaciones capaz de determinar la contradicción en su manifestación interna y desenvolverla, creando una nueva cualidad: el proceso integral de desarrollo de competencias profesionales básicas en el profesional de Derecho en formación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN DERECHO A TRAVÉS DEL EJERCICIO JURÍDICO.	11
1.1. Caracterización de la carrera Licenciatura en Derecho. El Ejercicio Jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.	11
1.2. Presupuestos epistemológicos de la formación de competencias. Aproximación conceptual a las competencias.	34
1.3. Dimensiones de las competencias. Competencias profesionales básicas del Licenciado en Derecho.	48
CAPÍTULO II: MODELO Y ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN DEL EJERCICIO JURÍDICO DE LA DISCIPLINA DERECHO CIVIL Y FAMILIA.	59
2.1 Caracterización del proceso de desarrollo de las competencias profesionales durante el ejercicio jurídico.	59
2.2. Descripción estructural y funcional del modelo pedagógico para favorecer el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas a través del ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.	69
2.3. Estrategia para la instrumentación en la práctica del Modelo pedagógico.	86
CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	98
3.1. Análisis de la aplicación del método de criterio de expertos para evaluar la pertinencia de las competencias identificadas, el modelo y la estrategia.	98
3.2. Instrumentación parcial en la práctica de la propuesta.	103
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN.

El Derecho establece los principios básicos que rigen el comportamiento con connotación jurídica, en personas naturales y jurídicas; y el jurista es el sujeto principal que participa en la elaboración, asesoramiento, interpretación y aplicación del fenómeno jurídico. Al practicante de esta profesión comúnmente se le conoce como abogado, no obstante su labor es más abarcadora. El vocablo proviene del término latino *ius*, cuyo significado abarca todo el derecho humano; en contraposición a la locución *fas*, que se correspondía con el derecho divino. El papel del jurista en la sociedad es trascendental y se manifiesta en todas las esferas de la vida.

Las condiciones expresadas anteriormente conducen a que su formación esté signada por un amplio perfil y un marcado factor ético. Los errores del jurista, voluntarios o no, tienen una incidencia determinante en la vida de las personas, incluso de las comunidades o países.

El jurista castiga conductas, pero también las premia; separa matrimonios y bienes, pero también los une; establece legalmente las normas del comercio, del mercado, y vela por su cumplimiento, entre otras muchas responsabilidades que la sociedad le ha encomendado. Todo eso lo puede hacer desde su puesto de fiscal, abogado defensor, juez, asesor o consultor jurídico, notario, registrador, inspector o legislador.

Este profesional necesita para su correcto desempeño de competencias, que comprenden conocimientos en una serie de materias, habilidades para el uso y procedimentación de esos conocimientos, y los valores, estos últimos esenciales en una sociedad como la cubana; sin embargo se admite cotidianamente que los profesionales egresan de las universidades con limitaciones en el

actuar en el mundo laboral y se acepta la mitificación de que *la experiencia, (...) los convertirá en verdaderos profesionales* (Moreno, M. 2003: 1)

Esta situación signa el inicio de la presente investigación y determina la situación problemática de la cual se parte: al egresado de la carrera Licenciatura en Derecho no se le prepara integralmente para el desempeño que le exige la vida laboral.

La situación problemática puede abordarse desde diversas direcciones, pero sin lugar a dudas todas convergen en la competencia del recién egresado, en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y valores profesionales; situación que se revierte en el desempeño profesional.

Entre los autores más significativos que abordan el tema de las competencias se encuentran: McClelland, D. C. (1973); Boyatzis (1982); Tejada, J. (1999, 2006); Cejas (2001, 2003); Ortiz, A. (2001); González, V. (2002); Roca, A. (2002); Parra, I; (2002); Hernández, F. (2005); Forgas (2003, 2005); Tejada, R. (2006); Calzada, J y Addine, F. (2007); Montero, M. (2008); Alpizar, J. (2008); Mariño, M. (2008); Tejada, R. y Sánchez, P. (2010); Tobón, S. (2006, 2008 y 2010); Torres, G. (2010); y Fuentes, H. (2000, 2010).

Por otra parte las competencias profesionales del Licenciado en Derecho han sido poco trabajadas. De la revisión realizada se consultó la tesis doctoral sobre las competencias comunicativas del estudiante de Derecho, de la profesora Alisbech Águila de la Universidad de Camagüey, y la tesis de la Dra. María Mariño, de la Universidad de Holguín, que versó sobre la competencia docente de este profesional, así como algunas tesis de maestría, aunque la mayoría enfocadas hacia el modelo a distancia.

En el extranjero el tema ha sido abordado con algo más de asiduidad. Entre otros se pueden citar a Carmen Arvizu (2005) sobre la reforma curricular de la licenciatura en la Universidad de Sonora; el Grupo ANECA (2005)¹ que abordó la redacción de un libro blanco para la titulación del Licenciado en

¹ Importante grupo formado por representantes de 15 universidades españolas que estudiaron y determinaron adaptar los estudios de Derecho en España al Documento de Bolonia.

Derecho en España; Ricardo A. Amplié Vílchez, de la Universidad Centroamericana, sobre competencias y habilidades que se desarrollan en la práctica pre-profesional en el bufete jurídico (2009), y al argentino Waldo Villalpando, que investigó la formación del jurista, objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho (2009), entre otros. No obstante, si bien no se encontraron muchos estudios teóricos en el campo de la formación del jurista, los planes de estudios de la carrera en la mayoría de las universidades iberoamericanas y europeas están enfocados hacia la formación basada en competencias.

Las valoraciones realizadas han permitido determinar que se abunda sobre la formación de las competencias generales del jurista, sin precisar el aporte de las distintas disciplinas a este proceso, ni el lugar de la práctica laboral como momento de consolidación de dichas competencias. Es de destacar que para la formación de las competencias profesionales del jurista son necesarias una serie de capacidades, aptitudes y actitudes esenciales que se consideran básicas en la formación de dichas competencias.

Precisamente, y según lo referido anteriormente, la brecha epistemológica de esta investigación está en la formación y desarrollo de competencias profesionales básicas en el estudiante de la Licenciatura en Derecho en Cuba.

Sustentado en la valoración teórica inicial se efectúa un diagnóstico preliminar. Se realizaron encuestas a egresados de la carrera de Licenciatura en Derecho con un año o menos de ejercicio, en los años 2006, 2007 y 2008. La muestra tomada fue del 73 % de los egresados en el 2005 de la Universidad de Camagüey (aún en Holguín no se habían producido egresos) y del 74 % de los egresados de Holguín. A su vez se aplicó la encuesta a 20 egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, 10 de la Universidad Central de las Villas y 32 de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana. (Anexo 1)

Es necesario destacar que esta investigación va dirigida a una de las disciplinas básicas específicas de la carrera: Derecho Civil y de Familia. Es el Derecho Civil la base del Derecho. Del término latino *civitas*, ciudad, se refiere al derecho de los ciudadanos. Tiene por objeto de estudio principal las relaciones jurídicas de carácter civil y del Derecho de Familia en toda su extensión, y constituye la base normativa y doctrinal indispensable para el ejercicio y la comprensión exitosa de cualquier otra rama del Derecho.

Esta Disciplina presenta, en el Plan de Estudios D, un fondo total de tiempo de 448 horas y está conformada por ocho asignaturas: Derecho Civil Parte General; Derecho sobre Bienes; Derecho de Obligaciones; Derecho de Contratos; Derecho de Familia; Derecho de Sucesiones; Derecho de Autor; y Derecho Agrario. En este nuevo plan de estudios se excluye de la Disciplina, aunque queda claro que es parte indisoluble de ella, la materia adjetiva, es decir el *Derecho Procesal-Proceso Civil*, que incluye al antiguo Derecho Procesal Civil, y su correspondiente ejercicio jurídico; los cuales quedan enclavados ahora en la Disciplina Principal Integradora.

Los resultados del instrumento (Anexo 2), referido al dominio de las competencias propias de esta disciplina, arrojaron que el 78 % afirmó tener los conocimientos teóricos necesarios para el desempeño de su profesión, mientras el 6 % expresaba que en parte, el resto no contestó.

Respecto al dominio de las habilidades correspondientes, el 24 % de los encuestados señaló que las adquiridas en la disciplina Derecho Civil han contribuido a su buen desempeño profesional, mientras, que la mayoría, el 68 % refiere que solo en parte. El 71 % expresó que carecieron de elementos prácticos en materia de Derecho Civil al iniciarse como profesional, mientras que el 21 % refiere que en parte. Por otro lado los egresados, en un 45 %, consideraron que en la Universidad se les educó en el cómo ser (educación de valores) pero siempre a un nivel muy teórico, el resto consideró que sus profesores solo les impartían conocimientos.

A su vez se fue al otro extremo del proceso y se entrevistó a la totalidad de los jefes de organismos jurídicos en la provincia Holguín (fiscalía, tribunales, bufetes colectivos, notaría, vivienda, consultoría

jurídica y Dirección Provincial de Justicia), a una muestra de sus trabajadores, y a dos jefes de organismos jurídicos en Santiago de Cuba (fiscalía y tribunales)

Se pudo computar que el 65 % expresó que sus subordinados tenían serias lagunas en sus habilidades prácticas en materia de Derecho Civil durante su período de adiestramiento y el 20 % valoró que en parte. Por otro lado el 75 % refiere que están bien preparados en cuanto a los conocimientos básicos que deben poseer.

Sobre el desarrollo axiológico de los egresados, los empleadores consideraron que es positivo, aunque acotaron que se han reportado más casos de corrupción e ilegalidades que en años anteriores. Además los miembros del sector jurídico que intervienen directamente en la formación de los profesionales en los ejercicios jurídicos (29 entrevistados), en un 72 %, no se sienten preparados para conducir con éxito el aprendizaje y la evaluación, a partir de sus carencias metodológicas, el 13 % refiere que en parte.

Estos estudios arrojaron un número elevado de estudiantes que refiere que los contenidos adquiridos son suficientes, no obstante se señalaron dificultades en la aplicación de los conocimientos en la práctica; a la vez los miembros profesionales del sector reconocieron que no cuentan con las facilidades pedagógicas para desarrollar esas habilidades; mientras, tanto estudiantes como profesionales del sector, consideraron la formación de valores como insuficiente.

El tercer elemento importante en este proceso es el profesor universitario. A ellos también el autor los entrevistó para indagar sobre el asunto. De los profesores de la Disciplina Derecho Civil de la Universidad de Holguín se entrevistó a la totalidad (7), más 8 de la Universidad de Oriente, 4 de la de Camagüey, y 6 de la de La Habana. Los resultados fueron los esperados. De 25 docentes 22 refieren que los programas de las asignaturas están bien diseñados y que lo que se requiere es una mejor aplicación. La mayoría consideró (20) que las habilidades profesionales que se crean o desarrollan en la práctica son de difícil concreción y desarrollo en el componente académico. Sin embargo solo el 12 %

(3) muestra satisfacción con el ejercicio jurídico, al considerarlo el resto insuficiente en su planificación.

Cabe resaltar que de esta veintena y media de docentes, han ejercido la profesión 19.

El ejercicio jurídico, como etapa donde se une la teoría y la práctica y donde el estudiante debe actuar en condiciones similares a su futuro desempeño, se revela como el componente del proceso docente educativo con más potencialidades, y a la vez con más dificultades, en el desarrollo de las competencias del jurista en formación, en particular de las competencias profesionales básicas.

A partir de lo anterior se realizó el análisis de los documentos rectores del ejercicio jurídico de los centros superiores de Camagüey y de La Habana. En el mismo se pudo constatar que:

- Existe una limitada diferenciación de los distintos modos y esferas de actuación según organismos.
- La falta de indicadores para la evaluación del ejercicio jurídico limita la valoración de la efectividad de la metodología para su formación.
- La concepción actual de la planificación del ejercicio jurídico no está sustentada en un modelo pedagógico que revele las relaciones que se establecen en el proceso.
- En cuanto a la evaluación es insuficiente la utilización de la autoevaluación y la coevaluación.
- Al establecer horas clase para procesos específicos (caso Universidad de la Habana) se equipara el ejercicio jurídico al contexto del aula.
- Escaso tratamiento a los métodos y formas de aprendizaje y evaluación.

Los resultados obtenidos, unidos al análisis crítico de la experiencia personal del autor, permitieron identificar la existencia de una relación causal entre las competencias profesionales básicas necesarias para el ejercicio de la profesión y el desarrollo del ejercicio jurídico de la disciplina. Se pudo precisar además que las insuficiencias detectadas en el ejercicio jurídico están determinadas básicamente por la pluralidad de documentos reguladores de la misma, la ausencia de indicaciones metodológicas y

didácticas para los ejecutores, y de una evaluación conjunta, así como la inexistencia de un modelo pedagógico que sustente una metodología elaborada.

De esta manera se llega a la contradicción en su **manifestación externa** entre las competencias profesionales básicas del egresado de la carrera de Licenciatura en Derecho y las exigencias del desempeño profesional.

Estos criterios permiten declarar como **problema científico** lo siguiente:

¿Cómo perfeccionar el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, a partir del ejercicio jurídico, en los alumnos de Licenciatura en Derecho, acorde a las exigencias del desempeño profesional?

El problema se sitúa en el siguiente **objeto**: el proceso de formación del Licenciado en Derecho.

La necesidad del desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho conduce a fijar como **objetivo**: Elaborar una estrategia, sustentada en un modelo pedagógico, para el perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el estudiante de Licenciatura en Derecho, desde el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.

Acorde con las exigencias del objetivo el **campo de acción** se concreta en el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, desde el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia, en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín.

Para resolver el problema y cumplir con el objetivo se asume como **hipótesis** de la investigación la siguiente:

Una estrategia pedagógica dirigida al ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia, sustentada en un modelo de la dinámica de dicho proceso, que tenga presente las relaciones entre la funcionalidad de los contenidos recibidos en la disciplina Derecho Civil y Familia y su aplicación durante el ejercicio jurídico, puede contribuir al perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias

profesionales básicas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho.

Como objetivos específicos, que se manifiestan en calidad de tareas, se declaran los siguientes:

1. Caracterizar las tendencias históricas en la formación del profesional de Derecho, en especial respecto a la implementación del ejercicio jurídico.
2. Valorar los presupuestos epistemológicos acerca de la formación de competencias profesionales.
3. Identificar y analizar las competencias profesionales básicas del profesional de Derecho.
4. Diagnosticar la situación existente, respecto al proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, desde el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia, en la carrera de Derecho de la Universidad de Holguín.
5. Diseñar un modelo pedagógico dirigido a contribuir al perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, a través del ejercicio jurídico de la Disciplina Derecho Civil y Familia.
6. Elaborar una estrategia pedagógica para la implementación en la práctica del modelo.
7. Determinar la factibilidad de la propuesta.

Metodología investigativa:

La investigación se sustenta en una concepción dialéctico-materialista, a partir de lo cual se toman presupuestos de la investigación cuantitativa y cualitativa, otorgando privilegios a la segunda. En el estudio se triangulan métodos y fuentes; dicha triangulación, a la vez, actúa como una de las vías de valoración de la tesis.

Métodos teóricos:

Análisis y crítica de fuentes, como método integrador, que utiliza a manera de procedimientos los métodos del pensamiento lógico: inducción-deducción, análisis-síntesis y el histórico-lógico, en la valoración de las fuentes durante todo el proceso de investigación.

Método hermenéutico, en el estudio interpretativo de la pluralidad de conceptos, categorías,

proyecciones textuales y parlamentos esgrimidos en torno al tema de investigación; y en la reconstrucción y crítica de fuentes.

La modelación sistémico-estructural en la elaboración del modelo y la estrategia.

Métodos y técnicas empíricas:

La observación simple y el enfoque de observación participante. Esta última recoge las vivencias del investigador a lo largo del proceso investigativo y parte de la instrumentación pedagógica. Está presente, fundamentalmente, en el primer capítulo y en la valoración cualitativa del último epígrafe de la tesis.

La encuesta, con poblaciones amplias, que ayuda a realizar el diagnóstico inicial, y la posterior recopilación de la información necesaria, para determinar la situación que presenta el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, en los estudiantes de tercer año de la carrera de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín.

Informantes claves, como una de las vías de acceso a las fuentes. Los informantes claves fueron de dos tipos: especialistas en Derecho y profesores; entrevistas y encuestas para obtener información de alumnos, profesores y directivos; grupo nominal para consensuar las principales ideas pedagógicas que rigen la investigación; técnica de criterio de expertos, con método Delphi, para determinar la factibilidad del modelo y la estrategia; fórum grupal para intercambiar criterios con estudiantes, ejecutantes y profesores; criterio de la comunidad para valorar con grupos más extensos criterios aflorados en los fórum grupales, e instrumentación parcial de los aportes en la práctica, para valorar sus potencialidades pedagógicas.

Los métodos del nivel matemático y estadísticos son utilizados para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos y técnicas del nivel empírico. Los más empleados fueron: la confección de tablas, el cálculo de medidas de tendencia central, el cálculo de la frecuencia absoluta y relativa, el cálculo del coeficiente de competencia de expertos (k) y el método Delphi, que permitió

determinar el nivel de concordancia de los expertos ante las propuestas que fueron sometidas a consulta.

El **aporte teórico** se presenta desde el primer capítulo, en la sistematización epistemológica que conlleva a la formulación y reformulación de nuevos contenidos, entre los que se destaca la identificación de las competencias profesionales básicas del jurista, y fundamentalmente en el modelo pedagógico que expresa el proceso de desarrollo integral de competencias profesionales básicas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho, desde el ejercicio jurídico de la Disciplina Derecho Civil y Familia; proceso sustentado en relaciones cada vez más esenciales, que conducen a la creación de una nueva cualidad capaz de desenvolver la contradicción y resolver el problema.

El **aporte práctico** se expresa a través de la estrategia dirigida a la aplicación del modelo pedagógico en la práctica.

La **novedad de la investigación** se fundamenta en el perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el jurista en formación, a partir de la interrelación entre la funcionalidad de los contenidos y su aplicación en diversos contextos, en condiciones sociales similares al desempeño profesional, en un proceso en el cual participan profesores, ejecutantes y alumnos.

La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo contiene los fundamentos epistemológicos de la investigación; el segundo por su parte presenta los aportes fundamentales de la tesis al ser portador del modelo y la estrategia, y el tercero se dedica a la socialización y valoración de la propuesta.

CAPÍTULO I FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ESTUDIANTE DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN DERECHO A TRAVÉS DEL EJERCICIO JURÍDICO.

El capítulo recoge los principales presupuestos epistemológicos presentes en la literatura de diferentes tendencias, sobre el objeto y el campo de la investigación. Lo anterior conduce a realizar una profunda valoración de los conceptos competencia, competencia profesional, ejercicio jurídico y otros relacionados con la carrera de Licenciatura en Derecho, sobre los cuales descansa el nudo conceptual de la presente propuesta.

1.1 Caracterización de la carrera Licenciatura en Derecho: el Ejercicio Jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.

Antecedentes históricos de la carrera en Cuba.

La carrera aparece en Cuba desde el surgimiento mismo de la Universidad, pues al fundarse la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana en 1728, entre sus primeras carreras figuró la de Licenciatura en Derecho, en este caso llamada Leyes. La Real Cédula de 23 de septiembre de 1728, estableció las Cátedras de Cánones, Leyes, Medicina y Matemáticas, que se sumaban a las de Gramática, Teología y Filosofía, que desde antes de la fundación se explicaban en el Convento de San Juan de Letrán (Martínez Quintana, 2007).

Durante más de un siglo estos estudios estuvieron marcados por la influencia de las perspectivas filosófica y académica de la Escolástica, ya que *la metrópoli trasladó a estas tierras, en un proceso de transculturación, junto con el Derecho Positivo y la doctrina jurídica, las concepciones escolásticas de la*

enseñanza tradicional predominante en la Península (Dalmau, 2008: 16). Como era de los pocos que comprendía los subterfugios de las leyes y de la política, se le consideraba un importante personaje en el contexto de aquella sociedad.

En 1774 se funda una importante institución educativa, creada bajo la influencia de la ilustración, el Real Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio que, en particular, a partir de 1803, bajo la orientación del obispo Espada, *formado en la prestigiosa Universidad de Salamanca* (Martínez Quintana, 2007:71) ofrece una educación acorde con su época; en dicho Colegio e impulsada por la Sociedad Económica de Amigos del País, surge en el año 1821, la Cátedra de Constitución, que la Sociedad había promovido desde el año anterior, para que suscitara el debate sobre conceptos como soberanía, libertad y pueblo. Dichos criterios se generalizan a partir de 1820 en los preceptos establecidos en la Constitución Española, de 1812, y a la noción del ciudadano del vasallaje feudal predominante, va contraponiéndose la típica del liberalismo (Setién Álvarez, 2010).

Justo es también señalar la existencia de estudios jurídicos en el Colegio Seminario San Basilio Magno, de Santiago de Cuba, aproximadamente desde 1722 y hasta 1842. Pero las informaciones al respecto son muy escasas, y parten fundamentalmente de unos estatutos copiados por José Augusto Escoto que obran en la Biblioteca Nacional y de una autobiografía inconclusa de José Antonio Saco, referida en un artículo de Don Fernando Ortiz. Dicha información es trabajada brillantemente en la tesis doctoral del profesor santiaguero Martínez Quintana (2007: 64-69)

Como consecuencia del impacto del liberalismo español en Cuba, en 1842 se secularizó la Universidad, a partir de esa fecha convertida en Real y Literaria Universidad de la Habana, y en ella la carrera se liberó de muchas reminiscencias feudales, pero estaba marcada por un fuerte integrismo, a la vez el Seminario de San Carlos pierde su condición de colegio y fue limitado a los estudios religiosos. De esta manera, el Estado español se hizo cargo de la instrucción pública, estableciendo una política de centralización de la enseñanza.

En 1899 los interventores norteamericanos iniciaron la reforma de la Educación Superior en Cuba, signándola por una fuerte influencia positivista. *Ramos, da cuenta de la penetración de métodos spencerianos, de la escuela nueva (positivista), de la escuela progresiva norteamericana y de la pedagogía de la acción, cuya asimilación, en ocasiones acrítica, relegó las tradiciones de la pedagogía cubana gestadas en el siglo anterior.* (Setién Álvarez, 2010: 33)

Con el inicio de la República neocolonial en 1902, el jurista alcanzó otra connotación, esta etapa se caracteriza por un ascenso en la cantidad y calidad de la enseñanza del Derecho, no obstante, *los planes de estudio carecían de un orden lógico, donde primaban el normativismo y el formalismo* (Dalmau, 2008: 17; Fernández Bulté, 1999) La universidad se convirtió en foco de problemas para la clase gobernante, e incluso se llegó a cerrar en más de una ocasión. El estudiante de Derecho, con la enseñanza de muchos profesores dignos de entonces, supo catar a plenitud los males del gobierno, y aunque pululaban los políticos abogados, fue la Facultad de Derecho una de las más significativas en cuestiones revolucionarias.

En estos años los estudios de Derecho oscilaron entre su adscripción a un pensamiento iusnaturalista y políticamente liberal burgués, o un pensamiento positivista francamente normativista. El positivismo filosófico en sentido general y el jurídico especialmente, sobre todo a partir de la presencia de León Duguit, marcó el sentido de esos estudios y fue sumamente influyente en la Constitución de 1940 (Fundamentación del Plan de Estudios C. 1992: 14) Esta situación influyó en que la educación de entonces no aportaba mucho, por su carácter conductista y positivista, el aprendizaje conducía a reproducir la ley, y nada más. La corriente kelseniana del positivismo formalista influyó en esta inclinación.

Con el triunfo de la Revolución el primero de enero de 1959, nuevos aires tomaría la formación de profesionales del Derecho. Ahora serían, desde su trinchera, defensores de lo alcanzado y

constructores del futuro; dándosele un realce necesario a la formación de valores inherentes a la profesión, como la honestidad, la responsabilidad y el sentido del deber.

La caracterización realizada sobre el devenir de la carrera de Derecho sirve de antecedente para realizar una propuesta de periodización, que contempla el desarrollo de dicha carrera a partir del triunfo de la Revolución. Es de resaltar que la periodización propuesta se realiza con fines metodológicos, sin pretensiones de aportes teóricos significativos. Los fundamentos que la sustentan son los siguientes.

- El desarrollo de la carrera en el período revolucionario y su reflejo en los planes de estudio.
- El proceso de institucionalización del país.
- La utilización de las reformas constitucionales.
- Los cambios en contexto internacional y su incidencia en la aplicación del Derecho en Cuba.

A partir de estos presupuestos el autor propone una división en tres etapas, a saber: Provisionalidad, Institucionalización, y Perfeccionamiento.

Primera Etapa: Provisionalidad. La Reforma Universitaria. (1962 -1976)

Después del triunfo revolucionario se produjo el conocido período de provisionalidad, que también lo fue en el campo del Derecho. La carrera dejó de estudiarse, para retomarse luego; errores teóricos y prácticos se cometieron en el afán de hacer la sociedad más justa, pero con escasos conocimientos y experiencia al respecto.

Esta etapa comienza con la necesaria reforma universitaria impulsada por los sectores más radicales del proceso revolucionario cubano. Se precisaba de una Universidad que sirviera a los revolucionarios, y que formara individuos con un sentido patriótico.

En el terreno jurídico propiamente dicho, argumenta el profesor Fernández Bulté, (1997: 32) la demolición de la legalidad burguesa sin ser sustituida por la nueva legalidad trajo consecuencias desfavorables sensibles y agravó la situación de la enseñanza del Derecho. *Surgen años de tanteo, de determinación de nuevas soluciones y también de modo casi obligado, de puerilidad e idealismo.*

La formación del profesional, por ende, se encontró influenciada por algunas corrientes socialistas dogmáticas, que condujeron a que se desecharan métodos y procedimientos muy propios del viejo sistema Romano-Francés, por considerarlos burgueses, por ejemplo la utilización de la jurisprudencia. Con el tiempo la enseñanza del Derecho se fue, aunque desde postulados científicos y éticos diferentes, normativizando una vez más.

Hubo un cambio de misión del profesional del Derecho, pero como se aduce en la fundamentación del Plan D: *es justo reconocer que no obstante la declarada filiación marxista de nuestro proyecto nacional, en el ámbito del Derecho seguimos en buena medida prisioneros del normativismo kelseniano*. En la modesta opinión de este autor esto se debe a múltiples factores. Pero sin dudas todos confluyen en que, al ser la enseñanza un reflejo de lo que sucede en la sociedad en su conjunto, la supremacía del iuspositivismo formalista kelseniano también se manifiesta como fenómeno en la praxis jurídica cubana. Sin dudas juega un papel fundamental la aplicación del principio de Legalidad Socialista de una forma limitada, al entenderse, en muchas ocasiones como que solo puede ser permitido lo que por ley no está prohibido. O sea, la Legalidad Soviética de Andréi Vyshinski a ultranza, y junto con esto la confusión terminológica entre Legalidad y Legislación.

Quizá el más importante de todos estos factores es el uso que se le dan a las fuentes formales en el ordenamiento jurídico cubano. El Derecho, filosóficamente lo asume la pedagogía jurídica cubana, no es solo norma jurídica, sin embargo en la praxis cubana solo la ley, vista de forma material, tiene valor como fuente formal, desechando de este modo, otras fuentes creadoras y valiosísimas como la costumbre y la jurisprudencia.

Bulté (2002: 45) al abordar este asunto plantea: *Se ha defendido que el sistema jurídico socialista exige la certeza que sólo se obtiene a través del acto normativo, legítimamente producido, en el cual se contenga de modo directo, sin matices ni pasos indirectos, la voluntad política de la clase dominante en nuestras sociedades, es decir, la voluntad de las clases populares*.

Con respecto a la jurisprudencia sucede otro tanto, autores como Chirkov, V. Chirkin y Yu. Yudin (1980) argumentan que la jurisprudencia puede abrir extensos espacios para la arbitrariedad judicial, minando el principio de Legalidad, como evidencia la práctica de su aplicación en los Estados burgueses. En Cuba, a partir del año 1973 esta dejó de utilizarse como fuente formal.

Para concluir, en tanto la ley continúe siendo, la única fuente formal aplicable en Cuba, y el texto constitucional no tenga una aplicación directa en los tribunales, más allá de su invocación, se seguirá siendo, en la práctica, kelsenianos, aunque se propugne todo lo contrario.

Segunda Etapa: Institucionalización. Planes A, B y C. (1976 -2008) Anexo 3.

Al aprobarse en 1976 la Constitución Socialista y fundarse el Ministerio de Educación Superior, como consecuencia de la aplicación de la Política Educacional que traza el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (Pupo Kairuz, 2011: 27) Se procedió al diseño del primer plan de estudios con ambiciones pedagógicas y científicas, al cual se le llama Plan A.

Ese Plan era todavía muy elemental, con una reducción notable de horas lectivas, y afectado por la falta de asignaturas esenciales, que, según el documento anteriormente citado, *desaparecieron en medio del irreflexivo radicalismo del que suelen ser víctimas casi todas las revoluciones profundas y el inevitable nihilismo jurídico que suelen provocar.*

Desde el punto de vista metodológico, la Resolución 220 de 1979 del Ministerio de Educación Superior, con las modificaciones introducidas al Reglamento del Trabajo Docente Metodológico, afirma que la forma organizativa del proceso de enseñanza aprendizaje es la estructuración y ordenamiento de los componentes personales del proceso: profesor y estudiante; y los elementos de la disciplina: conocimientos, habilidades y hábitos con vista a lograr los objetivos propuestos. (Grillo, 1982; 1998) Casi inmediatamente nace y se pone en práctica un nuevo plan de estudios que fue consecuencia de los cambios lógicos ocurridos, casi a seguidas, por el trabajo de las Comisiones de Estudios Jurídicos y de la Asamblea Nacional del Poder Popular. Estos aprobaron un buen número de normativas jurídicas

que fueron completando el Sistema de Derecho cubano y brindaron apoyatura absoluta a los esfuerzos académicos y científicos en esta rama de las ciencias sociales.

En el antiguo plan de estudios B, el ejercicio jurídico en la carrera de Licenciatura en Derecho, llamado Prácticas de Producción, tenía poca importancia. Tanto esta como el trabajo científico estudiantil (trabajos de curso y de diploma) eran consideradas como asignaturas adicionales a los distintos departamentos o disciplinas y su perfeccionamiento estuvo fundamentalmente concebido en un sentido cuantitativo (aumento del número de horas destinadas a dichas actividades). Se impartían dos prácticas en 3ro y 4to año.

El Plan B rigió, con algunos cambios, durante toda la década de los 80. La necesidad de pasar a una reestructuración de dicho Plan no se derivó tanto del desarrollo interno de la Ciencia Jurídica en cada rama del derecho, cuanto de las necesarias adecuaciones a la vista de los impactos que en el sistema jurídico y político del país había tenido el derrumbe del campo socialista en Europa del Este, desde 1989, y sobre todo el desmembramiento y disolución de la Unión Soviética en 1991.

Es importante destacar en este momento la labor del claustro de la Universidad de Oriente, específicamente del profesor Dr. Roberto de Jesús Peña Mulet, en el diseño de los ejercicios jurídicos, con la visión integral que se conocen en la actualidad.

Como ya se explicó en el Plan B estos eran llamados Prácticas de Producción, y contaban con pocas horas previstas. En la Universidad santiaguera se realizó, en el curso 87-88 un experimento pedagógico, con un subgrupo de 40 estudiantes, los se vincularon en Bufetes Colectivos directamente con la labor profesional en una ejercicio de aproximadamente 200 horas (5 semanas). En el curso siguiente, y por los resultados obtenidos, se generaliza a toda la carrera (Peña, 1997), con la oposición del claustro habanero, a decir del mismo profesor Peña en entrevista realizada, entre otras cuestiones pues la urbe capitalina tenía un número de estudiantes que no les permitía un ejercicio jurídico de esa magnitud.

Con el Plan C se reformuló el contenido programático de muchas disciplinas y asignaturas, elevándose la carga doctrinal, teórica y científica; exaltando los principios, regularidades y técnicas que están en el acervo del sistema jurídico latino. Se logró además un balance entre el componente puramente lectivo y el componente investigativo: así mismo, alcanzar igual balance entre la formación teórica y la preparación en las necesarias habilidades prácticas del profesional. El profesor Dalmau (2008: 18) arguye que: *Es un plan que abandona esquemas positivistas, formalistas, kelsenianos y pretende elevar el Derecho al nivel científico requerido, basado en una doctrina jurídica que permita buscar soluciones a las manifestaciones internas y externas, además, pensar e investigar con razones de ciencia.*

Cabe destacar aquí la labor desempeñada por el profesor Julio Fernández Bulté, sin dudas el más ferviente valedor de posiciones nacionales contra el normativismo jurídico en la docencia, y defensor de posturas que enriquecían la enseñanza del Derecho, desde los postulados de enseñar derecho, y no legislación (Fernández Bulté: 2004).

También el Dr. Bulté, era partidario de darle mayor realce a las materias básicas, que constituyen la base gnoseológica de las competencias que pretende desarrollar este autor. Su intelecto, puesto en función de la obra educacional, se demuestra además, en el monopolio casi exclusivo de los textos nacionales sobre materias básicas, Teoría del Estado y el Derecho; Filosofía del Derecho; Historia del Estado y del Derecho, General y en Cuba; y Derecho Romano.

En cuanto a los ejercicios jurídicos, estos pasaron a llamarse prácticas laborales, y se diseminaron por los tres años finales, en 3er año, para la materia civil, y 4to y 5to, para penal y asesoría, respectivamente. En este sentido la experiencia santiaguera anteriormente citada fue la pionera, y precisamente sus postulados son los que se generalizan con el Plan C.

Tercera Etapa: Perfeccionamiento. Plan C` o C Modificado y Plan D. (1997-)

Otra vez factores externos determinaron la revisión del plan de estudio vigente y se pasó al perfeccionamiento del mismo. El Plan C, que fuera concebido bajo el principio de enseñar Derecho y no

solo legislación, no estaba logrando la consecución de sus objetivos, fundamentalmente desde el punto de vista práctico. A tenor con esto se crea la Disciplina Principal Integradora, que en lo adelante engloba todas las prácticas preprofesionales, llamadas ejercicio jurídico, y algunas materias de corte procesal. También se introduce la dimensión ambiental, a través del Derecho Ambiental como asignatura obligatoria (Núñez, M. 2004: 28).

Se enfatizó aún más en la formación científica básica del egresado; en su pertrechamiento con los principios, regularidades y técnicas que están en la base del sistema latino. En función de esos objetivos se trató de profundizar en la manifestación teórica del mismo y en sus formulaciones prácticas; suponía además avanzar en el estudio consecuente y riguroso del Derecho Comparado.

El Plan C concebía la ejercitación práctica en tres ciclos concentrados; con los cambios introducidos se ampliaron a cinco, con ejercicios jurídicos en todos los años; aunque la mayoría de los centros de educación superior eliminaron el del año terminal, incorporándole las horas en el cuarto año.

Paralelo a todo lo anterior, la inserción de Cuba en un contexto mundial de creciente globalización, en que imperan las normas y leyes del mercado, obligaba ya entonces, a que el Plan de Estudios reaccionara ante esa situación, impensable en el momento de su concepción. A partir de las líneas de descentralización que orienta la Dirección Docente Metodológica del MES se vertebran los esfuerzos e intentos por mejorar y profundizar el contenido programático de las asignaturas en que inciden esas nuevas situaciones, *verbi gratia*, Comercial Internacional, Mercantil; Marítimo, Propiedad Industrial, y otras técnicas como la organización empresarial.

El Plan D tiene un contexto diferente. El extenso trabajo de elaboración que lo antecedió coincide en tiempo con la batalla de ideas y la universalización de la Enseñanza Superior. En este caso los condicionantes son más internos que externos, aunque también haya influencia del contexto internacional.

Desde el punto de vista internacional hay una búsqueda de homogeneización, a tenor con acuerdos que Cuba ha suscrito con países, o bloques de países, que obligan a un reordenamiento del sistema jurídico, y en el plano educativo, a ponderar algunas asignaturas, como mercantil o administrativo, que podrían tener, o ya tienen un peso significativo en los destinos del País en los próximos años.

En el ámbito nacional, cabe recordar que la carrera se impartía en las universidades de La Habana, Oriente, Central de Las Villas y Camagüey. En los primeros años del siglo XXI se inició la carrera en las nuevas universidades creadas en las distintas provincias. El Departamento de Derecho de la Universidad de Holguín se crea en el año 2001, iniciándose en esta provincia la Licenciatura en Derecho.

La universalización, que comenzó con el nombre de municipalización y que en su puesta en práctica fue objeto de no pocos errores, comenzó en la carrera de Licenciatura en Derecho en el año 2001-2002 en la Ciudad de la Habana y el curso siguiente en el resto del país.

Paralelamente a los cursos regulares diurnos (CRD) creados, se incrementa la matrícula de los cursos libres o educación a distancia (ED), y año tras año creció el número de estudiantes, y de fuentes de ingreso, en las Filiales Universitarias Municipales (FUMs) antiguamente sedes y centros universitarios (SUMs y CUMs), hasta el curso 2008-2009, en el que se establecieron algunos requisitos. También en algunas universidades continúa el Curso para Trabajadores (CPT)

Llega el momento en el que se aplican cinco mapas curriculares diferentes. Uno en ED, otro en CPT, uno más en los CRDs, y dos en las FUMs: uno en el año inicial en casi todo el país, llamado continuidad de estudios, y uno nuevo en los años posteriores. Luego el curso libre pasa a designarse como Educación a Distancia Asistida y se unifica con el plan de estudios de las entonces SUMs.

El reto del Plan D era unificar estos modelos. La propuesta aprobada los divide en dos modalidades, presencial y semipresencial. La primera destinada para los estudiantes del CRD y la segunda para el

resto. La Disciplina Integradora, creada en el Plan C modificado, en el plan D pasa a denominarse Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico.

Resumiendo un poco lo anterior justo es referir la coincidencia que el profesor Dalmau encuentra entre los modelos de docencia aplicados al Derecho (Witker, 1995) y los principales momentos anteriormente caracterizados. Según el investigador de la UNAM dichos modelos se pueden resumir en los siguientes:

- Tradicional: de antecedentes medievales se basa en una técnica de enseñanza autoritaria que centra en el profesor toda la comunicación informativa.
- Docencia tecnocrática: surge en los Estados Unidos y concibe la tarea docente como una actividad neutral que adiestra a los estudiantes con base en estímulos premio-castigo, descontextualizando los contenidos de las disciplinas científicas.
- Docencia crítica: reacción al modelo tradicional y al modelo tecnocrático, concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza aprendizaje para desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él.

Estos modelos de docencia se corresponden en Cuba, a decir del investigador granmense, con las etapas de la enseñanza del Derecho, *sin que puedan establecerse límites precisos en el tiempo* (Dalmau, 2008: 18). La enseñanza tradicional de la etapa colonial, tuvo su continuidad en la primera etapa republicana, donde tomó elementos de descontextualización de los contenidos histórico- sociales de las ciencias, procedente de la docencia tecnocrática y del positivismo jurídico como concepción predominante en la época. La reacción al modelo tradicional y al modelo tecnocrático se produce en las primeras décadas de la etapa revolucionaria como queda explicado con la evolución de los planes de estudio A, B y C, fundamentalmente.

En cuanto a los antecedentes de la formación de juristas en la provincia de Holguín en el período revolucionario, estos se encuentran desde mediados de la década del noventa del pasado siglo, cuando

bajo la dirección de la Universidad de Camagüey y con el apoyo de la Unión de Juristas holguineros, se impartía el segundo semestre de tercer año en el territorio y se efectuaban los ejercicios jurídicos.

En la Universidad de Holguín, a la par del nacimiento del Departamento de Derecho, se inició la carrera en el CRD en el curso 2001-2002 con 36 alumnos. En el curso lectivo 2002-2003 se instaura la carrera en la entonces Municipalización, con sedes universitarias en todos los municipios de la provincia.

En el curso 2003-2004 se efectúa el primer ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia; aún no existía la suficiente experiencia pedagógica por lo que su programa se tomó de la Universidad de Camagüey, centro que aportó desinteresadamente todas sus experiencias y la de sus docentes al loable empeño de que la Universidad de Holguín pudiera contar con la carrera de Derecho. Dos cursos más tarde y sobre la base de la experiencia del autor, el programa fue modificado, y retroalimentado año tras año.

En las filiales universitarias municipales, como consecuencia de la entrada, como fuente de ingreso, de los egresados del Programa de Superación para Jóvenes sin Empleo (luego llamado Programa de Superación para Jóvenes), los ejercicios jurídicos se han efectuado solo para esta modalidad, con un programa diseñado por el autor.

Ha sido un reclamo de los estudiantes de los cursos por encuentros procedentes de otras fuentes de ingreso efectuar ejercicios jurídicos; aunque se han realizado algunas acciones, todas ellas han estado sujetas a la buena voluntad de las autoridades del municipio y de las respectivas FUMs, a la vez que se han caracterizado por la falta de uniformidad, lo que ha impedido su generalización. En el Plan D se prevé un corto ejercicio en 6to año, situación que no se concretará hasta el curso 2014-2015.

Generalidades de los planes vigentes respecto al ejercicio jurídico.

A partir de que la estrategia se aplicó en dos planes de estudio, se analizarán las características de ambos.

En la Resolución 210/07, Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior, se establece que:

ARTÍCULO 6: La vinculación del estudio con el trabajo expresa la necesidad de formar al estudiante en contacto directo con su profesión, bien a través de un vínculo laboral estable durante toda la carrera, o a partir de un modelo de formación desarrollado desde el trabajo.

Esta resolución destaca la práctica laboral como una forma organizativa fundamental del proceso docente-educativo, que tiene por objetivos propiciar un adecuado dominio de los modos de actuación que caracterizan la actividad y se integra como un sistema con las actividades académicas e investigativas, de acuerdo con las particularidades de cada carrera. En el artículo 114 de la referida Resolución se recoge entre sus postulados, que:

La práctica laboral podrá tener diferentes tipos de acuerdo con los objetivos a alcanzar en cada año de la carrera. En el último año de estudio, la práctica laboral se puede desarrollar como fase preparatoria para crear las condiciones inherentes a la realización del examen estatal o del trabajo de diploma.

Esta última declaración será tomada de base en el presente estudio para realizar una propuesta de integración del ejercicio de culminación de estudios y el examen del ejercicio jurídico del año terminal.

El proceso docente educativo de la carrera de Licenciatura en Derecho consta de los conocidos tres componentes que tributan a la correcta formación del estudiante como futuro jurista, a saber: académico, laboral e investigativo.

Con el componente académico se identifica el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las aulas, actividad que ocupa más del 70 % del fondo de la carrera. Este componente crea en el educando, a través de las distintas disciplinas, conocimientos, habilidades y valores, de naturaleza fundamentalmente teórica, relacionados con la profesión. Desde las disciplinas básicas que aportan

contenidos históricos y teóricos generales, hasta las disciplinas de las especialidades que tributan saberes más específicos en lo que respecta al trabajo concreto del profesional del Derecho.

El componente investigativo está dirigido a que el estudiante evalúe problemas profesionales concretos, la mayoría de ellos identificados en la ejecución del ejercicio jurídico. Es este el componente más débil de la carrera. En los planes de estudio C´ este elemento tenía salida con dos trabajos de curso (en 2do y 4to año) y con la realización de la tesis de grado, acción esta última que se concreta para un reducido número de estudiantes, pues todo aquel que no alcance los 4,75 de promedio académico, realiza exámenes estatales. Esta última situación se mantiene con el Plan de Estudios D.

El dominio de los contenidos, de naturaleza fundamentalmente teórica, adquirido a través de la labor académico-investigativa, debe ser puesto en práctica en el componente laboral, concretado este último en la práctica laboral, que en la carrera de Derecho adopta la nomenclatura de ejercicio jurídico. El autor realiza una definición del mismo con fines operativos:

La actividad que realizan los estudiantes en organismos del sector jurídico, o entes afines, dirigida a desarrollar competencias profesionales, a través de la concreción de lo aprendido en el componente académico, así como la formación y desarrollo de nuevas competencias cognoscitivas, prácticas y axiológicas, en el plano profesional.

Según el plan de estudios C`, el jurista debe adquirir una formación científica y orgánica. Se parte de que el Derecho no es una simple sumatoria de normas jurídicas, sino un sistema normativo orgánico y coherente, que obedece a principios, regulaciones y conexiones que le brindan su carácter científico y técnico. El jurista no puede formarse como un simple conocedor e intérprete, más o menos agudo, del ordenamiento jurídico positivo, pues lo convertiría *en un simple practicón o un normatólogo* (Fundamentación del Plan de Estudios C`. 1997: 6).

La carrera se caracteriza por apuntar hacia la formación científica, doctrinal y técnica básica del jurista, en directa y declarada reacción antinormativista kelseniana. La relación entre la teoría y la práctica, viejo

nudo conceptual de la formación profesional a escala mundial, se intenta resolver mediante la consideración de la práctica como disciplina integradora, de modo que ella no es un apéndice o impostación en la formación profesional, sino un momento gnoseológico de la misma; justamente el que corresponde a la elevación hacia lo concreto, pensado a partir del dominio de las necesarias abstracciones teóricas.

Por ello la práctica se concibe como la disciplina integradora, en la cual desembocan, tributan y concluyen, completándose en armonía cognoscitiva los distintos componentes académicos en cada período de la formación profesional. Dentro de esta disciplina integradora se encuentran asignaturas como Metodología de la Investigación Jurídica, Derecho Notarial, los derechos procesales y los ejercicios jurídicos.

El autor cree necesario para la cabal comprensión de algunos cambios que más adelante se presentarán, exponer en detalle cómo se realizaban los ejercicios jurídicos en el ya vencido Plan C'; el mismo, que tiene entre sus objetivos la consolidación de las competencias profesionales a distintos niveles, constaba de cinco etapas distribuidas por años.

En un primer año el alumno realizaba en las entidades jurídicas un ejercicio de familiarización. Este ejercicio contaba con 30 horas lectivas, y comprendía visitas, charlas y conferencias con las principales instituciones del sector. Generalmente no contaba con un ejercicio evaluador más allá de la asistencia y puntualidad exigida. Es una actividad controlada por el coordinador de año, quién dirige la actividad en colaboración con los profesores de Teoría General del Estado y Teoría General del Derecho.

En segundo año, en un ejercicio de 120 horas, el estudiante profundiza en los elementos prácticos aprendidos en Derecho Constitucional Cubano, en especial en lo relativo a la organización y funcionamiento de los órganos del Estado cubano. La labor se concentra en los consejos populares fundamentalmente, y se realizan visitas a las asambleas locales del Poder Popular para constatar su funcionamiento.

En tercero, cuarto y quinto años, los ejercicios jurídicos estaban basados en las especialidades de Civil, Penal y Asesoría respectivamente. Eran ejercicios de un mayor número de horas (superiores a las 300) y en donde los alumnos rotan por las diversas instituciones, con estancia en cada una por más de dos semanas. En dichas instituciones se le situaba a profesionales de reconocido prestigio para que guiaran su aprendizaje, conocidos como tutores o ejecutantes. Para una mejor comprensión futura y claridad en el manejo de las categorías que son usadas en la tesis el autor les llamará siempre “ejecutantes”.

En el Ejercicio Jurídico III de Derecho Civil y Familia se presenta como asignaturas rectoras al Derecho Procesal Civil I y II; además tributan conocimientos a este las asignaturas de Derecho Civil Parte General, Derecho de Obligaciones y Contratos, Derecho sobre Bienes, Derecho de Familia, Derecho de Sucesiones y Derecho de Autor. Se debe resaltar que, aún cuando estas asignaturas han aportado un sistema de contenidos teóricos considerable, estos no son suficientes en sí para desarrollar las competencias, es en el ejercicio jurídico donde se perfeccionan las competencias profesionales que el futuro jurista debe poseer.

En el Plan de Estudios D, el Ejercicio Jurídico, sufre una reducción de tiempo, que se refleja en los contenidos de la práctica, situación que no es compartida por la mayoría de los profesores universitarios, lo que ha podido constatar el autor en sus indagaciones al respecto, en varios centros de Educación Superior. A partir de la interpretación de modernas teorías acerca de la unificación del Derecho Procesal, se eliminan horas a los ejercicios de tercero y cuarto año y muchos contenidos se concentran en un ejercicio demasiado integrador y extenso en el año terminal. (Anexo 4) El autor quiere dejar patente aquí su toma de posición al respecto, considerando que, la concepción del Plan D, en lo relativo a los ejercicios jurídicos constituyó un retroceso en el diseño curricular resultante.

El problema mayor radica en que este Plan de Estudios, en este curso 2012-2013 completa su aplicación en los cinco años, y surgen muchas interrogantes sobre la naturaleza de esos cambios y su real necesidad en los contextos universitarios nacionales. A manera de ejemplo se desataca que el

examen evaluador del ejercicio jurídico del año terminal será, cuantitativa y cualitativamente, más complejo que el posible examen estatal de grado. En este trabajo se propondrá una posible solución al respecto, aunque no se podrá validar completamente por imperativo de tiempo.

Se resalta que el ejercicio jurídico, no solo es un medio de concretar competencias; sino un desarrollador y reforzador de competencias, un momento ideal para crear una conciencia ética-jurídica positiva en los estudiantes, todo lo que deriva en el fomento del interés y el compromiso del estudiante por la profesión.

Esta es una de las causas por la cual esta investigación se basó en la formación de competencias y no trascurrió por la tradicional trilogía de conocimientos, habilidades y valores. Se acepta, muchas veces, de forma errónea y se refleja en los programas de ejercicios jurídicos, que los estudiantes desarrollan conocimientos y valores, en el componente académico y refuerzan las habilidades en el ejercicio jurídico.

Esta situación se complejiza en el Plan D, ya que el ejercicio único de la disciplina Derecho Civil y Familia presente en el plan C; se divide en dos (o tres), con el agravante que el primero se realiza en el tercer año de la carrera, cuando aún los estudiantes no han recibido (según el nuevo plan) la asignatura adjetiva Derecho Procesal Civil, por lo que la práctica estará solo dirigida a cuestiones relacionadas con el derecho sustantivo. El segundo corresponde al año terminal, en donde podrá desarrollar las competencias en el ámbito procesal; pero con el hándicap de que lo deberá hacer en las tres especialidades de la carrera.

Valorados los aspectos generales del ejercicio jurídico, se considera oportuno resaltar una serie de variables necesarias para la correcta planificación y ejecución del Ejercicio Jurídico. Estas son:

- Programa Analítico.
- Planificación y organización del ejercicio.
- Indicaciones metodológicas y didácticas para los ejecutantes.

➤ Evaluación conjunta.

El programa analítico de la asignatura es el documento rector de toda la actividad. En el mismo se declaran, fundamentalmente, los componentes no personales del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una satisfactoria ejecución del mismo conlleva al dominio de sus contenidos por todos los factores que intervienen en el proceso (estudiantes, profesores y ejecutantes), situación que, en la práctica no siempre ocurre así. El programa del ejercicio jurídico varía en las distintas universidades cubanas, acorde a su contexto y generalmente su planificación carece del suficiente fundamento pedagógico.

Este autor considera que debe ser objeto del presente trabajo el análisis del programa enviado por la Universidad de la Habana, para que sirva de guía para la elaboración de los programas de los restantes Centros de Educación Superior. En este sentido dicho análisis se realizó en la Facultad, y se emitió un documento, cuyos resultados se encuentran en los anexos de esta obra. (Anexo 5)

Las indicaciones metodológicas para los ejecutantes es uno de los aportes prácticos de la presente investigación. Las mismas se valoran con los distintos organismos del sector jurídico y se establece un cronograma de acciones para la superación continua de estos profesionales, que les permita convertirse en importantes auxiliares pedagógicos.

En este contexto es necesario concebir la evaluación conjunta, que es, además de una necesidad pedagógica, una solicitud de los estudiantes. Los practicantes manifestaron en las encuestas, su descontento por el divorcio entre quien planifica y evalúa los ejercicios jurídicos (profesores de la Universidad) y quienes dirigen su desarrollo (ejecutantes). Por otro lado se soslaya el significado de la labor de retroalimentación que puede jugar el ejecutante, así como el papel del alumno en el proceso.

El artículo 148 de la Resolución 210/07 del Ministro de Educación Superior define que:

La evaluación final de la práctica laboral comprueba el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos para esta forma organizativa del proceso docente educativo y se realizará de acuerdo

con las características de cada carrera, en correspondencia con lo establecido en el plan de estudios.

La tendencia que debe predominar en la dicha evaluación final debe ser su carácter integrador, de modo que respondan a objetivos del año, o del período lectivo que corresponda.

Presupuestos teóricos del macrodiseño curricular.

Según F. Addine (2004), el currículo es un proyecto educativo concebido como proceso, que expresa las relaciones de interdependencia entre los contenidos, en un contexto histórico social determinado, que a su vez obliga al rediseño sistemático, acorde al desarrollo social, al progreso de la ciencia y las condiciones de los estudiantes, traducidos en la educación integral del alumno.

Para Rafael Fraga por su parte el currículo es un plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje que, dirigido por una institución educativa, está orientado a la formación de la personalidad, en tanto desarrollo cognitivo y afectivo (citado por Esperance y Cruz 2003: 2).

Hay varias clasificaciones de los currículos; por su grado de flexibilidad los currículos son clasificados en cerrados o rígidos y abiertos, con una gama de gradaciones entre ambos. Los currículos cerrados establecen esquemas obligatorios, prescriben detalladamente los objetivos contenidos y métodos a lograr y seguir, impiden cambios y adaptaciones al contexto o por variación de dicho contexto. Como ya se declaró no es este el modelo que se persigue.

Los currículos abiertos por su parte, establecen las líneas más generales, y dejan a cada institución establecer las exigencias específicas, la responsabilidad recae sobre los profesores en la determinación y organización de los contenidos. Estos currículos ayudan a acercar a la escuela a su contexto, aunque hay autores que señalan que ofrecen el peligro de una diversidad que conspire contra una posible política de unidad ponderada por algunos sistemas de educación (Pérez Carranza, 2009)

El autor preconiza un currículo semiabierto que establece invariables que aseguran la necesaria unidad del sistema a nivel nacional, pero que a la vez ofrece amplias oportunidades para la adaptación al contexto y la creatividad.

El Plan D tiene este carácter, al permitir a los Centros de Educación Superior adecuar los planes del proceso docente a las características del territorio (Artículo 69 Resolución 210/07). Esta situación se refleja en la división teórica de currículo en macro y microdiseño. Donde el macrodiseño curricular está dirigido al plan del proceso docente y al mapa curricular, o sea abarca la organización de las asignaturas en años y semestres. Por su parte el microdiseño se ocupa de la estructura interna de las asignaturas y sus requisitos formales.

El ejercicio jurídico de cualquier especialidad ha contado con dos documentos reguladores del mismo (microdiseño). El programa analítico de la asignatura y la guía para su realización. En el primero se plasma el contenido, objetivos, metodología y forma de evaluación de la actividad. Es un documento regulador que marca los principios básicos a seguir cada año.

La guía del ejercicio jurídico es un documento más flexible, un poco más extenso, pues se adapta cada año a las exigencias del contexto, y contiene la planificación de la actividad; divide a los estudiantes en pequeños grupos y establece, generalmente, un sistema rotativo por instituciones jurídicas o afines, todo esto basado en los postulados predefinidos en el programa analítico.

Estos documentos han estado enfocados hacia la conocida trilogía de conocimientos-habilidades-valores. Aunque de manera general, solo se trabajan las habilidades, como ya antes se ha afirmado. Es menester que el programa del ejercicio jurídico se reestructure como un proceso integral y esto solo se logra sustentado en la formación de competencias.

Otra cuestión a estudiar es la posibilidad, con las oportunidades que abre el Plan D, de realizar ejercicios jurídicos que integren más de una especialidad. En el tercer año de la carrera por ejemplo, es ineludible; y por último la conveniencia de incluir un factor afectivo-emotivo en los mismos, al dejar la

determinación del último ejercicio a realizar en manos del propio estudiante, en dependencia de sus intereses profesionales.

En el plano jurídico el currículo ha estado además muy influenciado por las posturas filosóficas asumidas por las diversas escuelas de Derecho. En este sentido el autor cree oportuno referirse a las más importantes, dando inicialmente de cada explicación una breve referencia de dichas concepciones. A grandes rasgos, por los objetivos de esta obra el autor ilustra las corrientes del iuspositivismo formalista y el realismo jurídico, así mismo se incorpora el análisis económico del Derecho (en inglés: law & economics) y el análisis crítico del Derecho.

El *Realismo jurisdiccional* o *realismo jurídico* es una doctrina filosófica que identifica al Derecho con la eficacia normativa, con la fuerza estatal o con la probabilidad asociada a las decisiones judiciales. Para los realistas jurídicos el Derecho no está formado por enunciados con contenido ideal acerca de lo que es obligatorio, sino por las reglas realmente observadas por la sociedad o impuestas por la autoridad estatal.

El realismo jurídico ha tenido un impacto significativo en la enseñanza del Derecho, especialmente el escandinavo y el norteamericano. De este último sobresale la concepción del juez Jerome Frank, quién escribió su célebre artículo *A Plea for Lawyer-Schools* ("Una defensa de las escuelas de abogados"), en el cual no sólo criticaba el método tradicional de enseñanza, en Estados Unidos el método de casos, sino también defendía lo que él llamaba "escuelas de abogados". (Böhmer, 1999)

Frank intentaba superar el aparente divorcio entre la enseñanza y la experiencia del derecho o como distinguiría Pound entre "el derecho en libros" y el "derecho en acción". (Pound, 1910:12) Por otra parte si bien es cierto que el realismo abrió la puerta a *desfiguraciones del fenómeno jurídico* como law & ... (*economics, literature, etc.*), no es menos cierto que ha permitido que el análisis de las reglas jurídicas sea menos formal (sobre todo en los Estados Unidos) y atienda a las consideraciones políticas, ideológicas, pero sobre todo, morales, que deben atender los operadores del derecho.

La enseñanza del Derecho en Estados Unidos no está ceñida a la transmisión de información de contenidos normativos a través de códigos, sino en enseñar a manejar práctica y argumentativamente un número relativamente reducido de reglas, principios, conceptos y doctrinas jurídicas básicas. Y la vía para enseñar ese conocimiento y sobre todo ese manejo consiste en el análisis y discusión de una serie de casos o sentencias judiciales cuidadosamente seleccionadas, sentencias concretas en las que esos principios y doctrinas toman cuerpo. Esto altera los esquemas curriculares, pues las materias prácticas ocupan casi todo el fondo de la carrera, en detrimento de asignaturas de corte teórico-filosófico.

En cuanto al *Análisis Económico del Derecho*, esta es una corriente dentro de la Teoría del Derecho que aplica métodos propios de la economía en el razonamiento jurídico. El análisis económico incluye el uso de conceptos económicos para explicar el efecto de las leyes, con el objeto de determinar qué reglas legales son económicamente eficientes, y predecir qué leyes deberían ser promulgadas.

Esto por supuesto que ha impactado en la enseñanza de esta ciencia, puesto que se le han dado más valor a aspectos económicos que anteriormente eran parte del objeto de estudio, de una de las especialidades en este caso. En esta concepción muchos de estos contenidos se convierten en herramientas para determinar, como antes se dijo las reglas legales eficientes, por lo que su uso ya no es como objeto sino más bien como método.

Duncan Kennedy es uno de los miembros más conocidos del grupo de *Estudios Críticos del Derecho*, no sólo por desmitificar el ideal de imparcialidad del Derecho y revelar su carácter político e ideológico, sino sobre todo por su crítica a la enseñanza jurídica como reproductora de la jerarquía social. (Flores, 2004)

Desde el centro mismo de esa jerarquía, como profesor en la Universidad de Harvard, Kennedy estudió y denunció el funcionamiento de la educación legal, destinada a reforzar las desigualdades de clase, raza y género. A través de cursos y textos dirigidos a los estudiantes de primer año, demostró cómo la educación jurídica tradicional se ocupaba de las convicciones y los ideales de esos jóvenes, asegurando

que los más altruistas se convirtieran, hacia el final de la carrera, en esmerados abogados de grandes empresas y grandes estudios. (Kennedy, 1999)

Por otra parte, para el *Iuspositivismo formalista*, el Derecho legislado goza de la propiedad de la plenitud hermética, no tiene lagunas. La única interpretación válida del texto legal será la literal. El Derecho es un sistema cerrado y sin lagunas. La interpretación y aplicación textual de la ley es verdadero Derecho. Para ellos, la ley escrita es razón suficiente para actuar con toda justificación moral.

Esta corriente de pensamiento *Ius* filosófico quizá sea la que más ha impactado en la enseñanza del Derecho; provocando una enseñanza que también ha sido llamada dogmática, y en la cual se enseña solo la norma, y se le da un valor casi nulo a materias como la Filosofía del Derecho, la Sociología Jurídica entre otras.

Este tipo de enseñanza, a juzgar por los artículos que al respecto se han escrito en este siglo sobre el tema (Bullard, Alfredo y MacLean: 2002; Flores, 2004; Iribarne, 2005;), impera, incluso allí, en donde se ha asumido una postura filosófica contraria (como en Cuba) Sobre el tema Cossio decía desde una postura superadora del positivismo legalista, que:

...una fuente histórica del positivismo en la Facultad de Derecho, es la acción de buenos profesores, carentes de formación filosófica que viven repitiendo conceptos que se concilian sólo con sus afines y que generan conceptos tomados del medio ambiente intelectual y cuyo origen y alcance sistemático ignoran. Tales conceptos que se concilian sólo con sus afines y que engendran nuevos conceptos afines cuando son emitidos desde la cátedra por un buen profesor, son conceptos que nacen prestigiados y que por tanto siguen manteniendo viva la ideología de donde proceden. (Cossio, 1947: 42)

Justo es señalar que si bien el Derecho se reduce, en esta concepción a una de sus dimensiones, la más importante quizá, si ha aportado interesantes teorías y herramientas para los análisis normativos, así como principios valederos en cualquier ordenamiento jurídico como la escala jerárquica o la

supremacía constitucional. En el plano curricular sin embargo he provocado que las materias históricas y teóricas hayan sido relegadas en cuanto al número de horas, y su importancia para

Los estudios realizados al objeto propician considerar oportuno analizar las tendencias actuales en la formación de competencias, teniendo en cuenta que, esencialmente, el trabajo está encaminado a revertir la situación del proceso de su desarrollo en el estudiante de la carrera de Derecho.

1.2 Presupuestos epistemológicos de la formación de competencias. Aproximación conceptual a las competencias.

Según los investigadores Barreto, Ruiz y Blanco (2008: 1) se debe comenzar por valorar si existe necesidad de la categoría competencia, o si simplemente se trata de *un concepto traído a las Ciencias Pedagógicas, con cierta popularidad transitoria*. En el mismo trabajo los autores dan por sentado, en sus conclusiones, luego de analizar la epistemología de la palabra y de la formación de competencias en sentido general, que *las competencias llegaron para quedarse*.

Consecuente con el campo y objetivo del presente trabajo fueron revisados por el autor disímiles estudios al respecto realizados en los últimos años; y de los cuales se analizan algunos conceptos de competencia.

Tejada (1996: 2) refiere, citando a Le Boterf y sobre el concepto de competencia, que *la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo*, y que más que un concepto operativo es un concepto en construcción.

Incluso desde el punto de vista etimológico se dan diferentes versiones, algunos autores como Tejada y Sánchez (2010) o Aguirre Raya (2005) declaran que proviene del griego *agón*, que da origen a *agonía* y *agonistes*, persona que competía en los Juegos Olímpicos con el fin de ganar; Montero (2008) por su parte aduce que los *términos competencia y competente tienen su génesis en las expresiones latinas competentia y competens*; por otro lado Parra (2002: 44) argumenta el origen del término es el verbo

latino *competere*, ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, para pasar también a acepciones como responder, estar en buen estado, ser suficiente. Para concluir con el origen etimológico del término se presenta la acepción del Diccionario de la Real Academia Española del Idioma: competencia (Del lat. *competentiā*; cf. *competente*) pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

En cuanto a su utilización y conceptualización contemporánea la mayoría de los autores dan el mérito al destacado lingüista y politólogo norteamericano Noam Chomsky (finales de los 50, principios de los 60), así como también destacan como pionero de su utilización a David McClelland, profesor de la Universidad de Harvard (en la década de 1970)

El concepto tuvo distintos enfoques a finales del siglo pasado, a saber: empresarial, psicológico y según el diseño curricular. En el contexto empresarial la competencia es vista como el conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de Idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones (Resolución Ministerial 21/99 del CETSS)

Este concepto no manifiesta de forma explícita el componente axiológico de las competencias. Visto por otros autores como los valores, intereses, valoraciones, etc.

Por su parte en el campo de la psicología esta es más bien una configuración psicológica compleja, que se manifiesta en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente (González, V. 2002) Esta concepción se apoya en recursos psicológicos e incluye las habilidades o procedimientos dentro de otros elementos componentes.

Desde la perspectiva del diseño curricular se define la competencia como una estructuración didáctica de los contenidos del proceso docente educativo, en función de lo que el futuro profesional tiene que saber, hacer, ser y actuar en situaciones reales de trabajo, con un desempeño eficiente en su labor,

visto desde la escuela con la integración al sector productivo. (MINED y Asociación de Colegios Canadienses, Proyecto Escuela-Industria (1998– 2002)

Por su parte, esta última definición tiene como limitante que está planteada desde el currículo y no desde la actuación del estudiante. El mismo está relacionado con el concepto modo de actuación del profesional. Sobre esto ilustran Barreto, Ruiz y Blanco (2008: 8):

El modo de actuación es una abstracción que modela lo que la sociedad espera de un conjunto de sus integrantes, por ejemplo, de los egresados de cierta profesión. La competencia de cada uno de esos profesionales es algo concreto. En su aspecto exterior se expresa como desempeño profesional. Es la personalidad transformada por el proceso formativo en cierto modo de actuación; y, a la vez, el modo de actuación modificado, interpretado, por un ser humano, que le imprime sus características.

Estas definiciones tienen además el hándicap de estar parcializadas a una rama del saber. Se considera la más certera la definición empresarial cubana. Aunque no incluye explícitamente los valores como uno de sus elementos componentes.

En los años que corren del presente siglo la mayoría de las investigaciones se refieren a los enfoques conductista, funcionalista, constructivista y socioformativo. Este último de reciente construcción, derivado de un enfoque sistémico complejo (Tobón 2008: 2)

En el enfoque conductista la competencia se analiza solo como habilidad; el funcionalista se propone partir de las funciones del contexto organizacional, que es la base para identificación, formación, evaluación y certificación de las competencias. Se trabaja poco las competencias personales.

Por su parte el enfoque constructivista entrelaza las funciones de la empresa con la dimensión personal, pero se basa precisamente en que esa relación se produzca en la capacitación del personal que labora, con lo que se aparta del contexto formativo universitario.

La concepción de Tobón define a las competencias de la siguiente manera:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Como referente para una posterior definición se toma la de Forgas, por considerar que contiene los elementos necesarios, y el enfoque integrador que supone el término competencia.

La competencia es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño eficiente en la solución de los problemas, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados. (Forgas, J. 2005: 25).

En cuanto al contenido de las competencias la mayoría de los autores coincide en cuanto a los conocimientos, las habilidades y los valores. Estos tres elementos constituyen una constante en la casi totalidad de los trabajos estudiados. La disyuntiva se encuentra en el posible cuarto o quinto elemento. En un reciente texto se expresa este como las valoraciones (Fuentes 2009), anteriormente se han tratado también como componentes motivacionales, cualidades de la personalidad (Parra 2002: 108) o actitudes (Tejeda 2006: 42; y Barba 2002: 26)). Estas diferenciaciones, a criterio del autor, están dadas por buscar, dentro del propio concepto, el elemento externo de las competencias, cuestión abordada más adelante.

Características de las competencias. Su tipología. Las competencias profesionales.

Urge analizar acto seguido qué características definen las competencias. Esto dará una luz sobre su posible cuarto elemento y definición asumida o redefinida. Además estos rasgos o características

también ayudarán a comprender la necesidad de su uso en el modelo del diseño curricular cubano del siglo XXI.

- **Carácter integrador.** Al entender del autor de este trabajo, aún cuando de manera general las características de un objeto tiene similares valores entre si, este es el rasgo fundamental, y del que se derivan los demás. Las competencias integran una serie de elementos que las elevan a una categoría superior, al englobar componentes que en ocasiones han sido vistos como independientes entre si.
- **Carácter combinativo.** Se precisa la alternancia y combinación de los tres componentes del Proceso Docente Educativo, para la correcta formación y desarrollo de las mismas, y evitar que el proceso se seccione, salvo de manera didáctica u organizativa.
- **Carácter variable y complejo.** Las competencias varían, se interrelacionan originando otras nuevas. Más en un mundo tan cambiante como el jurídico, en donde un estudiante puede vencer un objetivo que luego cambie por la derogación de una norma y puesta en vigor de otra, y donde la informática y la bioética han realizado sustanciales aportes. Desde ese punto de vista se hace más necesario el dominio de los postulados históricos-teóricos de cada rama y la competencia creativa de cada alumno.
- **Expresión externa.** Al igual que en el Derecho, donde la norma jurídica es la expresión máxima pero no todo el Derecho, las competencias se expresan en las actitudes y motivaciones expuestas. Pero estas a su vez dependen de todo el complejo sistema interno que lleva a tomar determinadas decisiones y adoptar ciertas actitudes. Según Tejada (1999: 3) *las competencias solo son definibles en la acción.*
- **Carácter objetivo (no abstracto)** Las competencias siempre estuvieron. Al partir del entramado de elementos ejecutores e inductores que componen el desempeño, más o menos exitoso de

una profesión u oficio, estas siempre fueron perseguibles por cada sujeto, quizá inconscientemente o desde el punto de vista empírico. Esto supone que no son abstracciones.

- **Carácter regulador.** La identificación de las competencias necesarias para cada puesto de trabajo son claves para el correcto desempeño del mismo. Pueden llegar a convertirse en reguladoras del mismo y ayudar a la vez, en los procesos de evaluación del desempeño profesional.
- **Interdependencia entre sus elementos.** Cada persona forma sus competencias dentro de su propia individualidad y el grado de desarrollo de los elementos componentes de las competencias no será igual en todos ellos. De tal forma esto estará condicionado por las capacidades creadas o no, que cada uno posea o sea capaz de aprender y expresar. Hay estudiantes que al poseer una gran memoria, pueden almacenar una gran cantidad de contenido, sin embargo su capacidad de raciocinio es limitada; otro ejemplo palpable se da en relación a los intereses de los educandos, que generalmente definen su perfil de trabajo, e inclusive la atención o tiempo de estudio que dedican a determinada rama u problema profesional.

Esta última idea tiene base en los planteamientos del enfoque sociocultural de Vigotsky, en el que se entiende que los aprendizajes conducen al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, y que están estrechamente ligados entre sí; que se potencian desde la diversidad de situaciones de aprendizajes empleados con los que acceden a cualquier nivel educativo.

Estas características llevan a una definición inicial: **las competencias son el resultado del proceso de integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y componentes motivacionales que se expresan a partir del desempeño no lineal del sujeto, definibles en su actividad.**

Es visible como la definición de competencia no puede verse alejada de su clasificación, por lo que a continuación se analizarán algunas de las distintas clasificaciones estudiadas.

La CINTERFOR plantea que se deben clasificar en: básicas, genéricas y específicas (CONOCER, 2002; Mertens, 1997) Esta clasificación también la siguen: Resnik (2000), Pérez (1999), Roca (2002), A. Ortiz (2001) y Forgas (2003).

Tejada (1999: 34) las define además como conceptual, técnica, humana:

- Competencia conceptual (analizar, comprender, actuar de manera sistemática), integra el saber (conocimientos)
- Competencia técnica (métodos, procesos, procedimientos, técnicas de una especialidad), integra el saber-hacer (procedimientos, destrezas, habilidades)
- Competencia humana (en las relaciones intra e interpersonales), integra el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas).

Un criterio importante en la clasificación de las competencias lo ofrece el argentino Waldo Villalpando, en su tesis doctoral (2009:13-28), que aborda las competencias del jurista, con la salvedad de que el autor identifica la competencia con las capacidades, y se refiere a las competencias en sentido general, no a las profesionales en particular:

1) Competencias específicas:

a) Jurídico normativas, b) Formativas, c) Interdisciplinarias, d) Prácticas

2) Competencias generales:

a) Instrumentales, b) Intrapersonales

1) Las competencias específicas son relativas al bagaje de conocimientos técnico-jurídicos adquiridos durante la formación universitaria.

a) Competencia jurídico-normativa: Está constituida por la suma de disciplinas específicamente jurídicas que ocupará entre un 60% al 70% de la carrera.

b) Competencia formativa: Todas las materias que enfocan el Derecho como un sistema común más allá de las disciplinas normativas.

c) Competencia interdisciplinaria: relativa al estudio de disciplinas no jurídicas, principalmente sociales, destinadas a la comprensión amplia de la realidad social y el campo ideológico donde se desarrolla el Derecho y su práctica profesional.

d) Competencia práctica: referente al quehacer profesional en cuanto incluye las habilidades y destrezas para el ejercicio legal.

2) Las competencias generales: Son todas las aptitudes que se entienden convenientes para un buen ejercicio profesional, más allá del conocimiento específico de la normativa jurídica y su aplicación. Estas competencias atraviesan la carrera, de modo que se conocen y se perfeccionan en la medida que avanza el conocimiento del contenido técnico; se dividen en:

a) Competencia Instrumental: concerniente a la capacidad personal y nivel de formación complementaria profesional.

b) Competencia intrapersonal: relativa a las habilidades personales, la responsabilidad profesional y su relación con distintos sectores sociales.

Otros autores tipifican las competencias como primarias secundarias, diferenciadoras, de umbral, universales, de empleabilidad, interpersonales, sistémicas, entre otras (Tejeda y Sánchez, 2010: 28) No obstante al establecer parámetros de clasificación, la realizada por Montero (2008: 22) en su tesis doctoral es la que se asume por este investigador al considerarla más completa. La referida autora establece tres tipos de clasificaciones, las cuales además se avienen con el propósito de la presente obra, ellas son:

I. Clasificación según los procesos globales, se da entrada al adjetivo correspondiente en el término competencia. En este plano los binomios competencias - adjetivos más utilizados son:

- Competencias laborales.

- Competencias profesionales.

II. Clasificación según las exigencias del profesional. Desde esta óptica se han adoptado diversas posiciones, las más frecuentes son:

- Competencias generales.
- Competencias básicas.
- Competencias específicas.

Dentro de la primera de esta sistematización aportada por Montero, la presente investigación se sitúa en la competencia profesional. El segundo aspecto será punto de partida para la posterior definición de las competencias profesionales del licenciado en Derecho, sobre la base de considerar y clasificar los elementos de las competencias profesionales en tres grupos fundamentales:

1. Elementos cognoscitivos: relativos al saber del estudiante, a su grado de apropiación de los contenidos generales de la ciencia.
2. Elementos prácticos: contentivos del saber hacer, las habilidades que debe formar el alumno en la praxis jurídica, en estrecha interrelación con los conocimientos adquiridos.
3. Elementos axiológicos: caracterizadores del accionar individualizador y ético del estudiante. Este grupo de elementos incluye el ser y el saber estar. En los estudios de Derecho juegan un papel primordial los valores propios de la profesión, así como también un elemento muchas veces obviado en estos procesos, las motivaciones, que generalmente rigen la actividad y dirigen el comportamiento.

Las competencias profesionales y su formación, son parte del campo de este trabajo. Las mismas han sido abordadas por diversos autores. Entre ellos se destacan:

A. Ortiz (2001), para el cual la competencia profesional se presenta como la configuración que es expresión de las capacidades de acción e interacción del profesional para su desempeño, que garantiza su proyección humana y social en el enfrentamiento a situaciones profesionales.

E. Barba (2002) afirma que es el *conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que un*

sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo profesional.

H. Fuentes (2000) considera que las competencias profesionales son la expresión didáctica de la profesión, que con carácter de invariante de contenido se trae al proceso de formación del profesional para darle al mismo un contenido altamente profesional a partir de considerar las habilidades generalizadas, los núcleos de conocimientos, y los valores profesionales que le permiten al profesional actuar de manera creativas en la solución de los problemas mas generales y frecuentes de su profesión.

R. Tejeda por su parte (2006: 36) caracteriza la competencia profesional como la expresión de interacción dinámica entre el saber, el hacer y el ser, referidos al objeto de la profesión movilizados por el sujeto en un desempeño con idoneidad demostrada en lo socio-profesional y humano, que le permite saber estar con las características y exigencias contextuales del entorno y con la complejidad de las situaciones profesionales a resolver a que se enfrenta.

Por último I. Parra (2002: 50) asume que las competencias profesionales:

...son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social.

Las concepciones de R. Tejeda, H. Fuentes y la anteriormente expresada por Forgas se complementan entre si formando el nudo epistemológico que sustenta el autor de esta investigación.

I. Parra y E. Barba, al asociarlas con *las que permiten solucionar problemas* se acercan al pragmatismo, y A. Ortiz no define sus elementos, aunque cabría considerar que dentro de las ciencias psicológicas las *capacidades de acción e interacción del profesional* pudieran significarlas.

Por tanto en esta tesis se abordará la competencia profesional vista como: **el resultado del proceso de integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y componentes**

motivacionales, expresado a partir de la actuación no lineal del sujeto, acorde al contexto y definible en el desempeño profesional. (Anexo 6)

Se incluyen los componentes motivacionales por considerarlos un elemento esencial, que integra inclinaciones, motivos e intereses; incluso, en ocasiones estos mueven al sujeto a posiciones ajenas a sus valores. Durante siglos, los educadores han hablado de atender a las particularidades de los estudiantes, de tener en cuenta sus aspiraciones y motivaciones, pero en realidad, *ha sido una declaración de intenciones, una dirección de esfuerzos, una meta deseada que se ha buscado por muchos caminos, que casi siempre ha quedado lejos de alcanzarse por su extrema complejidad.* (Barreto, Ruiz y Blanco, 2008: 4)

El concepto competencia profesional redefinido por el autor contiene un componente interno y otro externo, que no se expresan en una relación lineal; aunque si presentan una dependencia intrínseca reflejada a través de la relación causa-efecto.

El primer componente es el interno, formado por el resultado del proceso de integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y componentes motivacionales; mientras el externo es definible a través del desempeño profesional en un contexto determinado; precisamente por esa circunstancia es que se le define como resultado, del proceso que integra lo anterior.

El desempeño, como manifestación del elemento externo, debe buscar un acercamiento con el modelo de actuación del profesional. Este último como generalización no puede ser aplicado a cada individuo de manera mecánica, sin tener presente sus particularidades. Es ahí en donde la competencia viene a jugar un papel trascendental al considerársele un resultado concreto, y no una modelación de lo que se pretende, aunque esta se haga científicamente. Cabe destacar que aún cuando se habla de resultado, no se obvia que es derivado de un proceso, consciente o no, pero este autor no reduce la competencia a ese proceso, al tener presente su concreción en un resultado medible.

Resultado que a su vez no es estático, pero si se expresa a través de momentos definidos. Al evaluar, por ejemplo, el examen de culminación de estudios, se mide un resultado específico del estudiante en un momento determinado de su desarrollo, que permite valorar parcialmente el proceso y sus resultados a través del desempeño.

Cabe aclarar la incidencia de factores externos en la determinación de ese desempeño y por eso se afirmaba, con anterioridad, que no suponía una relación lineal. Estos factores pueden ser entre otros, en el caso del Licenciado en Derecho: el acatamiento de normas injustas o ajenas a sus valores personales, y la presión ejercida por representantes de instituciones o representados, políticos o civiles.

Determinado el concepto de competencia profesional, se asume como competencias generales las que son afines, en mayor o menor medida, a todas las profesiones, como ejemplo el dominio de las TICs y las competencias comunicativas, que incluyen el dominio de la lengua materna y una o varias lenguas extranjeras.

Las competencias profesionales básicas son propias de una sola profesión o profesiones afines, expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características del perfil o modo de actuación, son inherentes a la actuación profesional con un carácter intransferible. Deben ser identificadas por los gestores del proceso formativo y socializadas con los profesionales en ejercicio, relacionados con la carrera o programa universitario.

En el caso de la Ciencia Jurídica se pueden determinar las competencias profesionales básicas para cualquier esfera de actuación, las mismas se van formando desde los años iniciales y se enriquecen en la medida en que el estudiante integra los contenidos de las distintas especialidades. A la vez son aquellas competencias esenciales para el desarrollo de la profesión y sobre las que se sustentan las competencias profesionales específicas, también denominadas de la especialidad, las que estarían determinadas por los campos de acción predominantes (civil, penal y asesoría).

Dentro de esta clasificación, serán las competencias profesionales básicas las que formen el campo de esta investigación, analizadas desde el proceso de desarrollo en el ejercicio jurídico de una de las disciplinas de la carrera.

La formación por/de competencias.

En la literatura se distingue *formación por competencia* de *formación de competencia* (Montero 2008).

La diferenciación es clara, no es lo mismo, basar todo el diseño curricular, o al menos el que será estudiado y modificado por el investigador, en un modelo que forme *por* competencia, que formar competencias en los estudiantes.

También Tejeda y Sánchez (2010: 60) ilustran al respecto al considerar que: *La primera obedece a establecer un proceso que se realiza mediante las competencias como eje básico para el currículo y en la segunda se constituyen objeto de aprendizaje.*

Siguiendo con la línea de pensamiento y por todo lo anteriormente dicho es que este autor se adhiere a lo expresado por la Dra. María Mariño en su tesis de grado científico:

La emergencia del concepto de competencia en el contexto de la educación contemporánea obedece a la búsqueda de respuestas oportunas ante la insuficiente relevancia social de los sistemas educativos tradicionales, que hacen referencia a grandes volúmenes de contenidos en una lógica disciplinar atomizadora que además, no favorece el tratamiento valorativo en los escenarios de la clase y de la vida en el aula universitaria; resulta pertinente asumir esta categoría porque ayuda a rescatar el imprescindible vínculo entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño profesional y social; y la consideración de la comprensión integradora de la competencia puede convertirse en una alternativa que posibilite unificar dinámicamente el saber, el saber hacer, el saber estar, con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y personológicos.

Por lo que asumir este concepto como válido dentro del sistema educativo cubano hace que se piense (y actúe) en consonancia y se analicen entonces los derroteros actuales de la formación de competencias. Pero teniendo en cuenta que la presente investigación se propone desarrollar competencias no desde el currículo electivo, sino desde las actividades realizables en el ejercicio jurídico.

Un proceso de formación de competencias no presupone el tratamiento de aprendizajes fragmentarios, ni de conocimientos y habilidades de forma aislada, sino la articulación de éstos en plena armonía con los valores e intereses que caracterizan a este profesional, y en su actuación consecuente con sus presupuestos internos y con las exigencias de las esferas laborales y sociales.

Incluir el factor humano en el currículum de la Educación Superior es una tarea insoslayable, máxime en una especialidad con un marcado componente ético. A su vez favorecer aún más, desde el pregrado, el vínculo con la futura profesión, es de los pilares que mueven los resortes de esta investigación.

Siguiendo a Mertens (1997) quién transcribió algunas características propuestas para los programas de formación basados en competencia, se puede luego de citarlas, determinar algunos matices:

Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público; instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual por cada competencia; la evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia; el progreso de los alumnos en el programa es al ritmo de cada uno; la instrucción es individualizada al máximo posible; énfasis puesto en los resultados; requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje; las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

Excepto con la que se refiere a que el progreso de los alumnos sea al ritmo de cada uno de ellos, en el resto se asumen como principios del enfoque. Piénsese que adaptar un proceso de formación por competencias en el ejercicio jurídico, implicaría comenzar por el currículo básico de la carrera,

introducirlo en el componente académico inicialmente, para entonces pasar a tratarlas en toda su integridad en el ejercicio jurídico.

Es opinión de este autor que en la educación cubana, y no solo para atemperarnos a lo que en el mundo ya es *vox populi*, sino para adecuar la enseñanza a la vida cotidiana, se hace imprescindible el enfoque de formación curricular basado en competencias.

1.3 Dimensiones de las competencias. Competencias profesionales básicas del Licenciado en Derecho.

Tratar el enfoque de competencia en su totalidad significa tener presente sus dimensiones, las que se manifiestan en la identificación, normación, evaluación, certificación y formación como síntesis esencial del enfoque (Tejeda y Sánchez 2010: 8); aunque otros autores las definan como etapas y empleen menos dimensiones (Identificación, formación, desarrollo y evaluación. En Calzada Trocones y Addine Fernández (2007: 25)

En la mayoría de los trabajos analizados los autores limitan el proceso a la identificación o formación de las mismas. En la propuesta de esta investigación, al proponerse el proceso integral de desarrollo de competencias profesionales básicas se extiende su accionar hasta la etapa de evaluación.

Identificación de competencias.

La identificación de las competencias es el punto de partida de este enfoque de formación de profesionales en el nivel universitario. Se constituye en un método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar la actividad satisfactoriamente. CINTERFOR (2003).

En el estudio realizado se pudo comprobar la existencia de varios métodos utilizados para identificar las competencias, dentro de los que se pueden plantear, como los más representativos, el análisis conductista, el constructivista y el funcional; otros autores mencionan también el análisis ocupacional;

sin embargo todas estas variantes tienen como eje la identificación de competencias laborales, referidas a un puesto de trabajo en diversos contextos de la actividad laboral; y si bien se pueden tomar algunos de las técnicas empleadas, el propósito de la presente investigación está dirigido a contextos universitarios.

En la Educación Superior cubana a través de varias investigaciones, como las de H. Fuentes (2004), Forgas (2005), R. Tejeda (2006) y T. Castellanos (2009), referidas en lo fundamental a un currículo orientado a las competencias, se usa como recurso metodológico la relación dialéctica entre las configuraciones problema profesional, objeto de la profesión y objetivo del profesional, las que se constituyen en una configuración de orden superior que expresa la profesión. Las competencias profesionales emanan del análisis de la tríada antes expuesta.

El autor, teniendo en cuenta lo anterior, delimitó para la identificación de las competencias profesionales básicas los siguientes pasos: definición, por parte del autor, de las competencias profesionales generales, valoración de las competencias profesionales básicas, análisis de estas en dos grupos nominales (profesores y profesionales del sector); reformulación de las competencias sobre los resultados del análisis de los grupos nominales con definición clara de unidades y elementos de las competencias básicas, aplicación de la técnica de criterio de experto para verificación de la identificación realizada. Esta metodología permitió la identificación de las competencias profesionales básicas del profesional de Derecho, y su expresión en la especialidad del Derecho Civil y Familia.

En la identificación de las unidades de competencias profesionales se relacionan los problemas básicos de la profesión, determinados ya en los planes de estudios como los objetivos del profesional, y en la teoría pedagógica como funciones del profesional

La unidad de competencia constituye la célula del proceso formativo del profesional. Los españoles le dedican especial atención al tema. Al respecto el Real Decreto 1224, del 17 de julio de 2009, que regula el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, las define como

lo que se acredita en la inscripción de los candidatos. Para abundar sobre el tema, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de España, plantea que estas se *estructuran en unidades, entendidas como un agregado de competencias profesionales, que constituyen la unidad mínima susceptible de reconocimiento y acreditación* (Real Decreto 1128/2003).

Para Fernando Vargas Zúñiga Consultor Cinterfor/OIT, la unidad de competencia es un conjunto de elementos de competencia que reviste un significado claro en el proceso laboral y por tanto, tienen valor en el ejercicio del trabajo.

Estos conceptos expresan la relación directa que existe entre los elementos de competencia y la unidad de competencia, donde es evidente que esta última está conformada por un conjunto de elementos. A su vez el elemento de competencia es, según el autor anteriormente citado, la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, entonces, una función realizada por un individuo.

Para la autora De Sousa (2001) son logro y acción. Es decir, la unidad es el logro, el resultado y el elemento la acción, que permite ese logro y su medición. Los elementos de competencias constituyen la base para la normación de las competencias.

A partir de las valoraciones anteriores el autor considera la unidad de competencia como un conjunto de elementos, cuyo resultado es expresado a través del desempeño profesional de un individuo determinado que, dada la posibilidad de ser medido, constituye la base para la normación de las competencias.

Los aspectos vistos hasta el momento sirven de soporte para la identificación de las competencias profesionales básicas. Se procede primero a identificar las competencias profesionales básicas que caracterizan la actuación del profesional, las que se toman como eje por ser estas las que le dan

identidad al profesional. La formulación de las competencias profesionales es uno de los puntos esenciales y menos logrados en este enfoque.

La normación de las competencias.

En la ciencia jurídica la norma es la previsión de la realidad, en términos jurídicos es parte del presupuesto fáctico, unido a la disposición del Estado más la posible sanción o respuesta de este; usualmente esta palabra es utilizada como patrón, índice de medida o estándar de comparación; sin embargo, cuando se aplica al enfoque de competencia su esencia se enmarca en que permite evaluar de forma clara la competencia que posee la persona a partir de su desempeño.

La norma de competencia es un instrumento facilitador de la identificación de la competencia laboral requerida en una función productiva; son la expresión estandarizada de una descripción de competencia laboral identificadas previamente. CINTERFOR (2003).

Las normas de competencias, según Tejeda y Sánchez (2010: 41), desde el punto de vista metodológico, deben expresar en su contenido una coherencia entre los elementos para que posibilite medir de una manera totalizadora la demostración a través del desempeño, del nivel de competencia alcanzado. En este proceso de construcción de la norma hay que integrar de forma totalizadora el campo de aplicación y el criterio de desempeño.

El primero designa la variedad de ámbitos contextuales y circunstancias en los que el profesional puede demostrar su competencia; mientras que el segundo está referido a los elementos cualificados que se establecen como referentes para prever los resultados esperados en función de la complejidad de la competencia profesional. La redacción de la norma de competencia, tal y como sugieren Tejeda y Sánchez (2010: 43) debe ser clara y precisa, en tercera persona del singular, en consecuencia, se puede responder a: *Eres competente cuando.*

El autor asume que la norma de competencia, en su aspecto de criterio de desempeño está definida parcialmente por el elemento de competencia. A su vez el campo de aplicación se puede determinar

según las esferas y modo de actuación, definidos en el Plan D. La esfera identificable con el lugar específico donde se labora, o sea, tribunales, fiscalía, bufete, notaría, etc.; y el modo determinado como la asesoría, la representación, el control y preservación de la legalidad y la impartición de justicia.

En consecuencia al carácter de proceso y resultado de la competencia, los criterios de desempeños sirven para formar y evaluar a los profesionales, donde se recogen evidencias a través del desempeño, que se pueden expresar a través de conocimiento, de productos o de actitudes.

La evaluación de las competencias.

El CONOCER de México respecto la evaluación afirma, que *esta es el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, con el fin de determinar si es competente o aún no, para realizar una función laboral determinada.* (CINTERFOR 2004 citado por Tejeda y Sánchez 2010: 45).

La evaluación es la emisión de juicios de valor sobre lo logrado, teniendo en cuenta el desempeño del evaluado. Un aspecto relevante en la evaluación de las competencias es que los evaluadores deben ser portadores de las competencias a evaluar para garantizar la objetividad del proceso.

La evaluación en su condición formativa favorece medir las competencias del profesional, pero también posibilita hacer inferencias y valoraciones del proceso formativo utilizado, para cíclicamente retroalimentarlo.

Dentro de la diversidad de instrumentos que se pueden usar en la evaluación de las competencias profesionales, los autores anteriormente citados recomiendan los siguientes:

- Estudio de caso de situaciones profesionales: A través de una situación problemática real o simulada, hacer análisis, derivar conclusiones, proponer alternativas de solución, defender alternativas con criterios bien fundamentados, y brindar recomendaciones para la solución del problema.

- El desarrollo de proyectos o tareas relacionadas con este: El profesional se inserta en la solución, análisis de causas, propuesta de alternativas de solución y aplicación de métodos tecnológicos funcionales desde el punto de vista económico, productivo, de servicio y medioambiental. Se mide la flexibilidad, creatividad y posibilidad de innovar ante situaciones contextuales con diferentes grados de exigencias socioprofesionales.
- La realización de un producto: La realización de una obra o de un producto, permite demostrar varias competencias. El producto final tiene todas las informaciones que necesita el evaluador para juzgar sobre el éxito de un desempeño a partir de grados de idoneidad preestablecidos.
- Entrevista por el comité de expertos que evalúa: Constituye un medio para que los evaluadores busquen otros argumentos o evidencias que pueden apoyar y completar los datos obtenidos a partir del uso de otros instrumentos.
- Informes de análisis: Se evalúan las evidencias del sujeto inherentes a las competencias que posee el profesional a partir de informes que se le solicitan sobre un fenómeno, un proceso, una obra, o la valoración crítica acerca de un tema determinado.
- Observación a profundidad: mediante ella se puede constatar y verificar en la práctica, aquellas evidencias demostradas por el sujeto ante determinadas exigencias planteadas, donde se aprecia la sistematicidad y coherencia en su desempeño. En este proceso se debe ser muy abierto para no ofrecer conclusiones apresuradas a partir de rasgos puntuales. Se sugiere valorar las evidencias de forma totalizadora desde lo procesal hasta el resultado obtenido.

La certificación y formación de las competencias.

Certificar es darle valor a algo para otros. Parte de hacer cierto algo. A su vez es sinónimo de confirmar, aseverar o acreditar. En este caso las competencias que se han demostrado mediante un proceso de evaluación.

El CONOCER de México la contempla como: *un proceso por medio del cual un organismo de tercera parte reconoce y certifica que un individuo ha demostrado ser competente para una función laboral determinada, independientemente de la forma en que la haya adquirido y con base en una norma reconocida a nivel nacional.* CINTERFOR (2004). En España el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, regula los certificados de profesionalidad que se configuran como acreditaciones de las competencias profesionales.

La certificación se debe realizar por una comisión que tenga el poder legal y la preparación profesional necesaria para llevar a feliz término este proceso, que asume un papel decisivo, que acredita la competencia que posee el profesional o trabajador en formación.

En cuanto a la formación de las competencias, esta debe propiciarse en una integración y movilidad entre el sector educacional y el laboral, conformándose en la misma medida que transcurre la actividad y la comunicación, donde se construye la experiencia personal a través de la combinación entre la educación formal, el aprendizaje en el trabajo, y en menor grado, los aspectos de educación no formal.

Dados los objetivos de esta investigación, claro es que no se pretende certificar las competencias. El objetivo es perfeccionar el proceso de desarrollo de estas desde el proceso formativo, para lo cual, teniendo en cuenta la novedad del enfoque en la carrera se precisa primero determinarlas y diagnosticar su desarrollo; esto daría pie a posteriores estudios que analicen la factibilidad de incluir en el currículo pedagógico jurídico el trabajo por competencias profesionales.

1.3.1 Competencias profesionales básicas del Licenciado en Derecho en Cuba.

Las competencias profesionales del Licenciado en Derecho han sido muy poco abordadas en los estudios pedagógicos en Cuba. Como antes se dijo, tan solo se pudo revisar un trabajo sobre la competencia comunicativa (Serrano 2003). No obstante si fue revisada la documentación del estudio más profundo realizado al respecto, en cuanto a la disciplina de Derecho Civil y Familia, que constituye

un proyecto premiado en este mismo año con el Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba, obra del claustro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente.

Dicho estudio se centra en la didáctica de la Disciplina en cuestión, pero bajo referentes de la formación de conocimiento, habilidades y valores. Llevado lo anterior al tema de las competencias, se aprecia una inclinación hacia las competencias específicas de la Disciplina, cuestión lógica además, pero que sobrepasa los límites del campo de la presente obra.

En el contexto internacional fueron revisados varios trabajos al respecto (Arvizu, 2005; Grupo ANECA, 2005; Amplié Vílchez, 2009; Villalpando, 2009; y documentos relacionados con la Declaración de Bologna (1999)) sin embargo, aunque fueron valorados sus postulados, no se pudieron tomar como referentes. En algunos puesto que parten de fundamentos muy diferentes a los cubanos, en donde el mercado, juega un papel rector en la determinación de las políticas educativas, en otros porque las clasificaciones de competencias asumidas no se corresponden con las que este investigador toma como base para su análisis, y posterior definición de las mismas.

Como antes se había declarado a partir del diagnóstico y la revisión de documentación relativa al tema es preciso identificar y medir las competencias profesionales básicas del estudiante de Derecho.

A esta finalidad primero se deben definir las competencias generales y luego las básicas, para realizar la correcta derivación y diferenciación en cada una de ellas. En cuanto a las primeras y según las conceptualizaciones asumidas en el segundo epígrafe de esta obra se determinan las siguientes, por derivación de los enunciados de los Planes C perfeccionado y D:

Competencias generales:

- Domina los principios básicos de la Metodología de la Investigación Social para aplicarlos tanto en relación con los calificados como nexos genéticos del sistema jurídico, como en relación con la eficacia social del Derecho.

- Utiliza la lengua materna expresada a través de irreprochable redacción, ortografía y correcta expresión oral.
- Aplica de manera progresiva, las ventajas de las TICs, destinadas al mejor funcionamiento de la gestión jurídica.
- Conoce las herramientas para la búsqueda y utilización de la información científico-técnica actualizada.
- Domina un idioma extranjero, lo que le facilita la comunicación y la consulta de literatura de su profesión.
- Se compromete con el manejo de las técnicas militares, que le permite asumir las tareas de la defensa de la patria y del Socialismo en sentido general, como corresponde a un oficial de la Reserva de la FAR.

Nótese que son competencias profesionales, que, salvo en cuanto a la derivación utilitaria hacia la ciencia respectiva, pueden ser requeridas para cualquier tipo de profesional.

Luego de haber identificado las competencias generales, es necesario relacionar, como se había expresado, el objeto de la profesión, los problemas profesionales y los objetivos generales de la carrera, definidos en el Plan de Estudios D. De esta primera relación se extraen las **competencias profesionales básicas**, que serían las que se corresponden con las exigencias esenciales de la profesión y sus principales modos de actuación.

- Valora cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.
- Interpreta las normas jurídicas, persiguiendo su sentido y alcance.
- Interviene correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.

- Redacta los escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.
- Actúa en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.

Dentro de las competencias profesionales básicas se delimitaron los elementos de competencias de cada una (Ver anexo 7) De igual forma, y para una mejor comprensión de lo anterior en los anexos de esta tesis se presenta la norma de cada una de las competencias identificadas, relacionadas con la unidad respectiva. (Anexo 8) Esto permite al profesor y al ejecutante una correcta identificación de la competencia a trabajar, y a la vez los parámetros establecidos para su posterior evaluación.

Estas competencias fueron valoradas, primeramente por los docentes de la disciplina y otros de las materias básicas, así como por un buen número de profesionales del sector (Anexo 16), mejorándose su redacción, en algunos casos, y eliminándose o integrándose otras, por lo que es de ineludible deber ético declarar que las aquí mostradas son parte del resultado final de dichas valoraciones.

Conclusiones parciales.

La carrera de Licenciatura en Derecho aparece desde la fundación de la Universidad de la Habana en 1728, y evoluciona a través del tiempo. Con el triunfo de la Revolución, su naturaleza cambió, al pasar el jurista a desempeñar un papel social al servicio de los intereses de la sociedad. Los cambios en las concepciones prácticas sobre el Derecho y la influencia del contexto internacional en Cuba, así como los distintos planes de estudios, marcan las etapas del desarrollo de la Carrera posterior al triunfo de la Revolución.

El ejercicio jurídico, presente en los cinco años de la carrera, donde los estudiantes realizan una labor cercana a su futuro desempeño profesional, ofrece grandes potencialidades para el desarrollo de competencias que iniciaron su formación en el componente académico, y han presentado tradicionalmente insuficiencias en su formación.

Los procesos de formación de competencias se insertan en la Educación Superior cubana por la necesidad de lograr mayor efectividad y eficiencia en el adiestramiento integral de los futuros profesionales, enfrentados a retos y problemas cada vez más cambiantes y complejos.

Las cinco competencias básicas identificadas están interrelacionadas, y presentan un orden lógico. Las mismas responden a la necesidad de respuesta del jurista a los casos que se le someten a su consideración.

CAPÍTULO II MODELO Y ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA APLICACIÓN DEL EJERCICIO JURÍDICO DE LA DISCIPLINA DERECHO CIVIL Y FAMILIA.

Este capítulo se inicia con la caracterización del proceso de desarrollo de las competencias profesionales básicas durante el ejercicio jurídico, para abordar posteriormente su efecto, expresado en el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes de Derecho, para sobre la base de los resultados de este diagnóstico, y particularmente, de las valoraciones teóricas realizadas en el primer capítulo, diseñar el modelo pedagógico dirigido al proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el jurista en formación, y su salida a la práctica a través de una estrategia pedagógica.

2.1 Caracterización del proceso de desarrollo de competencias profesionales durante el ejercicio jurídico.

Esta caracterización se inicia con el análisis de la organización curricular de los programas de ejercicios jurídicos en centros de Educación Superior, a nivel nacional e internacional, como vía para situar, desde contextos que van de lo general a lo particular, la problemática estudiada.

A nivel internacional los programas tienen un fundamento pedagógico bien definido, aunque se deja mucho a la improvisación las actividades que los educandos realizan en los órganos del sector, así como su propia organización. En sociedades donde imperan otros valores, como la libre contratación, se observa poca articulación entre la Universidad y los centros en donde se realizan los ejercicios jurídicos. En las instituciones receptoras prima el interés por utilizar a los mejores estudiantes y crearles formación vocacional, a fin de que una vez graduados contraten con su organización.

Fueron analizados por el autor varios programas de estudios y de prácticas laborales,

fundamentalmente del área iberoamericana y europea, como los de las universidades Complutense y Carlos III de Madrid, las universidades de Navarra y Alicante, las universidades alemanas de Deusto y de Groningen; las mexicanas Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Sonora.

En España es común llamarles *Laboratorio Jurídico* o *Practicum* a esta actividad (Anexo 9) También se le llama *Práctica Forense*. En la mayoría de los programas revisados las mismas están implementadas a partir de los dos años finales y no dan créditos teóricos.

Como anteriormente se decía estas prácticas responden a contextos y modos de actuar muy diferentes al cubano. Poco se pudo encontrar acerca de los lugares en los que se realizan y las actividades que se efectúan en estos.

En la casi totalidad de los programas los objetivos que se persiguen están dirigidos a la formación de profesionales capacitados en el quehacer cotidiano del jurista, sin hacer mucho hincapié en factores éticos o morales; aunque si mencionan que sean capaces de incidir en el desarrollo económico y social del país, en el caso mexicano. A criterio de este autor hay, en la concepción de competencia base de estos programas, una limitación hacia lo anteriormente definido como elementos prácticos de las competencias, cuestión que subyace muchas veces de los propios imperativos creados por la sociedad, para universidades que tratan de adaptarse a un escenario cada vez más difícil en el ámbito laboral.

En resumen las inclinaciones principales en el campo de los programas de las prácticas laborales son las siguientes, según los programas analizados:

- Ausencia de regularidad, incluso dentro del mismo país, en las ubicaciones y formas de las prácticas laborales implementadas.
- La mayoría de los programas están enfocados hacia los elementos prácticos de las competencias, obviado otros componentes de estas.

- Los centros en donde se realizan las prácticas tienen una función muy limitada en estos programas.
- Solo se programan prácticas en los dos años finales de las carreras, las que aportan mismas, créditos prácticos. Generalmente entre 7 y 12 créditos.

En el caso cubano la organización curricular presenta algunas irregularidades, producto a que en los anteriores planes de estudios no se regulaban los programas de los ejercicios jurídicos y en el actual se deja esa facultad a los colectivos de disciplina y año. Lo anterior origina que sea común la copia de los programas analíticos del centro rector, la Universidad de la Habana, hecho que trae como consecuencia lógica que no se relacionen con las necesidades del contexto.

Ya en la introducción de esta tesis se hizo una breve referencia a los programas utilizados en el Plan C' por las Universidades de Camagüey y la Habana. Además de estos se tuvo acceso al programa de la Universidad de Oriente que tiene un muy sostenido trabajo en este sentido, con un nivel de satisfacción elevado por parte de sus estudiantes. (Anexo 10: programas de los ejercicios jurídicos en distintas universidades).

En la Universidad de Camagüey los estudiantes rotan por varias instituciones: bufetes colectivos, tribunales municipales, fiscalías municipales y las dependencias del Ministerio de Justicia (vivienda, registros, etc.) durante 8 ó 9 semanas. En su concepción se define un sistema de habilidades a crear por organismo, pero a modo de ver de este autor de forma incompleta, al no abordarse el desarrollo de conocimiento y valores; a pesar de ser un contexto muy adecuado para la formación integral del profesional. Aunque es justo señalarle el mérito de contar con actividades prácticas, cinco exactamente y que sin duda se convierten en una guía para los ejecutantes del ejercicio; pero dirigidas solo a la formación de elementos prácticos.

La evaluación final se realiza a través de la presentación de un trabajo extra-clase, donde los estudiantes exponen de uno de los casos prácticos, sometidos a su consideración, un resumen escrito,

con las consideraciones doctrinales y legislativas que al mismo correspondan, a lo que se une un examen integrador elaborado y aplicado por los profesores de la disciplina, conjuntamente con los representantes de los organismos implicados.

En la Universidad rectora de los estudios de Derecho en el país, con la denominación de *Práctica Jurídica No. III*, los estudiantes realizan su ejercicio en solo tres organismos, tribunales, bufetes y fiscalía. El proceso está definido por módulos que a su vez integran horas de conferencia, equiparando el ejercicio jurídico al contexto del aula. A su vez no existe una diferenciación de las tareas profesionales según organismo, ni de las competencias que se deben formar en cada uno de ellos. Tampoco tiene definido, al igual que la universidad analizada anteriormente, absolutamente nada sobre el posible sistema de valores a fomentar.

Además la Universidad de La Habana, como alternativa válida, incluye dos tipos de ejercicio jurídico, uno concentrado y otro simultáneo con el componente académico (experiencia utilizada en la joven carrera de Licenciatura en Derecho en Santi Spiritus) y una evaluación integral junto con la asignatura rectora, el Derecho Procesal Civil. Además prevé un examen final elaborado conjuntamente por profesores de la Facultad y tutores de la práctica.

En el caso de la Universidad de Oriente, los ejercicios jurídicos históricamente se han realizado en bloques, alternándolos con bloques de docencia, de forma tal que, desde el tercer año, los alumnos no realizan semestres, sino bloques, que pueden ser de docencia, de prácticas o integradores. Este diseño responde a estudios previos realizados en dicha Universidad, y a los resultados positivos que ha arrojado este sistema durante años de aplicación.

Finalmente, al analizar la propuesta de Programa Analítico de este ejercicio en el Plan D, se puede concluir que el mismo presenta avances y retrocesos con respecto a lo que está generalizado en los centros de Educación Superior. Como ya se explicó, al responder al principio de unificación del Derecho Procesal, los ejercicios de tercero y cuarto año, pierden más de la mitad (en el caso de cuarto año, más

de dos tercios) de las horas anteriormente planificadas y se concentra una práctica en el año terminal de todas las materias.

Si bien esto se ve por el autor como una amenaza, también puede ser una oportunidad para la disciplina Derecho Civil y Familia, pues si antes se concentraba su práctica en tercer año, no volviendo a abordarse la materia hasta la posible prueba estatal (salvo lo relativo al Derecho Notarial), en esta ocasión se puede abordar la disciplina en su aspecto práctico, durante los tres años finales.

Para concluir con el sub-epígrafe el autor consideró oportuno incluir al final del mismo el análisis efectuado en la Universidad en torno a la aplicación de los ejercicios jurídicos según el Plan D. De manera general los cambios que se introducen con el nuevo mapa curricular son positivos; pero existe inconformidad con algunos aspectos, a los cuales se refiere este investigador.

Existen algunos elementos del Plan D que se pueden considerar retrocesos respecto a los avances alcanzados por los planes de estudios anteriores. Por citar el ejemplo más palpable y preocupante, tanto por profesores como por alumnos: la reducción de horas en la ejecución del ejercicio jurídico, y la ubicación del más extenso en el año terminal.

Cabe destacar que los cambios propuestos por este autor se han realizado sobre la base de un estudio pormenorizado de los distintos mapas curriculares, por los que ha atravesado la carrera; a lo que se agregan encuestas y entrevistas a diversos factores que intervienen en el proceso docente educativo, desde profesores responsables de disciplinas y asignaturas, egresados de diferentes años y por supuesto, los estudiantes actuales de la carrera.

Así cada disciplina discutió, por dos veces, los cambios propuestos, para por último ser aprobados en una sesión plenaria con todos los profesores de la Facultad. Cabe resaltar que la reducción de horas, uno de los presupuestos de los que partió la elaboración del nuevo Plan D, fue modificado posteriormente. De tal forma, si bien hay materias que conservan la pérdida de horas, por ejemplo Derecho sobre Bienes e Historia General del Estado y el Derecho, a la mayoría de las asignaturas se le

restituyeron las que habían perdido; además como complemento a la inicial reducción de horas se sumaron al currículo asignaturas optativas, hasta un número de 14, que sumadas serían 448 horas lectivas agregadas. Esto trae como resultado que el fondo horario de la carrera en cuanto a horas lectivas de clase, sea, en el Plan D, superior al del Plan C modificado, justo lo contrario según la concepción inicial del plan.

Es a partir del 3er año en donde el Plan D contiene, según la mayoría de los entes que intervienen en el proceso, retrocesos. Los ejercicios jurídicos de 3ro y 4to cuentan con 180 horas, de las tres especialidades, y el de 5to con 400, con todos los procesales impartidos en ese año.

Asumir estos retrocesos identificados, es aceptar un cambio dado por un contexto que no es el holguinero. Dejar las cosas como están, es cerrar los ojos a los tiempos nuevos y los vientos que corren. Estudiar profundamente la propuesta del Plan D, adaptarla al territorio, valorar las fortalezas del entorno, y las oportunidades que se abren, es ser consecuente con el principio dialéctico.

Hay dos fundamentos esenciales que alteran completamente la esencia del Plan de Estudio en cuanto a sus prácticas laborales. El primero es que la cantidad de estudiantes de Derecho previstos para hacer prácticas laborales no tiene cabida en los órganos del sector. Ese no es un problema del territorio holguinero, inclusive, dentro de poco, para ningún territorio, nadie está ajeno a la sensible reducción que sufren hoy, las plazas para las carreras de Ciencias Sociales en el país. El segundo es la unificación del Derecho Procesal.

En el Plan de Estudios C` se plantea que: (...) *la práctica se concibe como la Disciplina Integradora, en la cual desembocan, tributan y concluyen, completándose en armonía cognoscitiva los distintos componentes académicos en cada período de la formación profesional.*

En la opinión de este autor 808 horas del componente académico no tienen un salida equiparable en 180 horas de ejercicio jurídico (en el caso de 3ro), máxime cuando por todos es sabido que el aprovechamiento de las horas del ejercicio jurídico no siempre es el que las cifras reflejan, por lo

complicado del control efectivo del mismo. Quede claro que la referencia es a prácticas realizadas inmediatamente después de finalizar el contenido académico de las disciplinas. No obstante, teniendo en cuenta que lo que se desea es que el profesional tenga una posible salida intermedia en 3er año, es indispensable que la práctica sea limitada, si se quiere concebir un currículo académico semejante.

Sin embargo hay dos criterios, debidamente fundados, que sustentan la inoperatividad de este proceder.

El primero es referido a que es muy difícil hacer un ejercicio jurídico sin que los alumnos reciban los contenidos de derecho adjetivo de cada especialidad. A la vez esta situación se convierte en una carga para los profesionales del sector, que deberán racionalizarle los contenidos a aplicar, para no incluir la materia procesal.

El segundo está dirigido a que el ejercicio final de la práctica de 5to año será cualitativa y cuantitativamente más integrador y complejo que el mismísimo ejercicio de culminación de estudios. Téngase en cuenta que este último es de una especialidad y generalmente no incluye habilidades tales como redactar documentos jurídicos.

Lo anterior se puede resumir en las debilidades que se han identificado en dicha propuesta:

- Reducción en el número de horas del ejercicio jurídico (70 horas).
- Insuficiencia cognoscitiva en materia procesal en los ejercicios jurídicos de 3ro y 4to.
- Distanciamiento entre lo sustantivo y lo adjetivo, en Penal y Civil.
- Excesivamente integrador el Ejercicio Jurídico V, cualitativa y cuantitativamente más difícil que el examen estatal.
- Demasiada carga en el total de horas del año terminal.

Algunos casos ya han sido analizados, el autor se detendrá en los puntos 3 y 5. En el primer caso la referencia es a que toda la materia sustantiva de civil y penal se terminará en 3er año, y deja para el 5to curso el procesal correspondiente. Al modo de ver del autor, este distanciamiento dificulta la necesaria

integración de la materia adjetiva, más allá de que en 4to se imparta un procesal, que, dicho sea de paso, es eminentemente teórico.

Por último en el punto 5, hay dos cuestiones a valorar. La primera que al aplicar lo sugerido en el Plan del Proceso Docente enviado por la Universidad rectora, quedan solo 2 ó 3 meses para el estudiante hacer su tesis de grado o estudiar para el examen estatal; la segunda que quedaría este como el año más cargado, cuando históricamente ha sido, todo lo contrario, el año en que más “tiempo libre” tiene el estudiante, consecuente con las nuevas tendencias de gestión del conocimiento.

Diagnóstico sobre el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas a través del ejercicio jurídico.

En los últimos diez años la formación de licenciados en Derecho ha tenido cambios sustanciales, implementados por dos planes de estudios (Plan C` y D) y por un contexto masificado en todo el país. Los mismos han sido, en sentido general, muy favorables en el desarrollo de una concepción axiológica de la especialidad, no así en lo que respecta a las competencias profesionales; por lo cual se realiza una caracterización de los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín en cuanto al campo de la investigación.

En el análisis realizado sobre la situación que presenta el proceso de desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín, se utilizaron métodos y técnicas empíricos tales como: observación simple, entrevista, y encuestas.

Se utilizó la observación simple, porque ayuda a conocer el comportamiento de los alumnos y de los profesores de Derecho en el ejercicio jurídico. Las entrevistas a los alumnos y profesores permiten conocer sus opiniones sobre la situación existente y las transformaciones que se producen y las encuestas con poblaciones amplias con el mismo objetivo de las entrevistas.

La triangulación de los resultados arrojó un panorama de la realidad en cuanto al proceso de desarrollo de las competencias profesionales de los egresados del programa y de los estudiantes que se encuentran cursando los últimos años de la Licenciatura en Derecho.

En cuanto a los sujetos encuestados y entrevistados se tomaron en cuenta a 42 (tercer año, Plan C') alumnos que estaban realizando su ejercicio jurídico de Derecho Civil y de Familia, y 72 alumnos que pasaron en los dos cursos anteriores por dichas prácticas, 20 profesionales egresados de este programa que estaban laborando en los distintos órganos del sector y en otras instituciones, y 10 informantes claves que laboran en instituciones tanto universitarias como jurídicas. La mayoría de estos informantes tiene el grado de maestría en el área y una experiencia mayor a los diez años.

De los alumnos encuestados, la mayoría tiene una edad promedio de 20 y 21 años y más de las tres cuartas partes pertenece al sexo femenino. En cuanto a la trayectoria de los mismos en la carrera el índice académico promedio de los mismos es de 4,35. Los egresados, pertenecientes a las tres graduaciones realizadas por la Facultad en el momento del diagnóstico, alcanzaron cifras promedios de 4,51.

Para el diseño de los instrumentos se tomaron en cuenta variables e indicadores, que integran la caracterización de las competencias profesionales del Licenciado en Derecho, según lo determinado en el primer capítulo y su validación por criterio de expertos.

Como preguntas de información general se les solicitó edad, tipo de institución en donde realizaba su ejercicio jurídico, instituciones que mejor lo han atendido y aquellas hacia donde dirige su interés profesional (ver anexo 22). Con la utilización de estas técnicas y con los resultados obtenidos se pudo comprobar que el proceso muestra ciertas insuficiencias, y los estudiantes y egresados presentan limitaciones en su desempeño, ya sea en el ejercicio jurídico como en la propia praxis.

Entre las limitaciones más sobresalientes que conspiran contra el proceso de desarrollo, y el desarrollo mismo, de las competencias profesionales de los estudiantes y egresados de Derecho de la Universidad de Holguín se identificaron las siguientes situaciones:

- Escaso conocimiento de sus propias necesidades cognitivas.
- Limitada formación cultural general, pobre dominio de la situación nacional e internacional, e incluso del propio engranaje jurídico de la sociedad.
- Insuficiente desarrollo de la comunicación oral y escrita.
- Pobre utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Escaso dominio de los elementos prácticos de las competencias en materia de recursos de impugnación y redacción de escritos.

Los estudiantes, a la vez expresaron inconformidad con:

- La manera en que se realizan los ejercicios jurídicos, con el divorcio de los ejecutantes y los profesores en la evaluación del mismo.
- Limitada utilización de métodos y técnicas de enseñanza por parte de los ejecutantes, lo que origina deficiencias en la atención que deben recibir.
- El insuficiente tiempo destinado para el desarrollo y ejecución del Ejercicio Jurídico III.
- Abunda el contenido que no aporta a su formación como jurista.

Las limitaciones que se han identificado inciden en el pobre desarrollo de las competencias profesionales básicas, relacionadas a su vez, con la estructuración del diseño del programa del ejercicio jurídico y su puesta en práctica, así como la poca funcionalidad del contenido impartido.

El estudio epistemológico, que incluye las tendencias históricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura en Derecho en el país y la provincia, la formación de las competencias profesionales, más el diagnóstico realizado sobre el proceso de desarrollo de las competencias básicas en los alumnos

y egresados de la Universidad de Holguín, ayudó a crear las bases teóricas para la elaboración de una propuesta de perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas.

2.2. Descripción estructural y funcional del Modelo Pedagógico para favorecer el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas a través del ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.

Un modelo es una alternativa que permite exponer de manera racional y lógica los principales aportes teóricos de una tesis pedagógica (Córdova 2004: 29) y a su vez (...) *orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías* (Escudero, citado por Córdova 2004:29).

También Medina (2004: 25) ilustra al respecto al definir un modelo como: (...) *un constructo teórico de enfoque sistémico, basado en paradigmas previamente establecidos, (...) en el que se reflejan los nexos esenciales entre la realidad que se modela y sus implicaciones teóricas y prácticas.*

Un poco más compleja la definición de García, Loredo, Luna y Rueda (2008) que comprende al modelo como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos que se desean observar, así como los componentes de una de sus partes; también se considera como representación arquetípica o ejemplares de procesos, en los que se exhiben las distribuciones de funciones y de secuencias de la forma ideal. Los modelos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración.

La definición de la palabra modelo, y su utilización en la investigación pedagógica, a criterio del autor, obedece a la necesidad de sentar paradigmas o bases teóricas sólidas acerca del objeto y campo de la investigación de que se trate. Por lo que es lógico que exista un considerable número de definiciones y clasificaciones al respecto. De manera general se coincide en que es, ante todo, una abstracción teórica

de la realidad aspirada, por lo que necesita para su concreción de una estrategia o metodología posterior.

La literatura pedagógica ofrece cierta ambigüedad sobre el vocablo modelo, dado que en ocasiones *aparece confundido con los términos estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo* (C. Pérez 2009: 65). En la presente investigación se utiliza, como ya se ha definido, en el sentido de modelación del proceso docente, cuyas variantes más comunes son los modelos didácticos y pedagógicos.

Se asume la diferenciación aportada por M. Caballero (2008:67) cuando determina como *Modelos didácticos los que comprenden el proceso de enseñanza-aprendizaje y como modelos pedagógicos los que extienden su acción al proceso docente-educativo*. Por lo que la presente tesis planteará un modelo pedagógico, que comprende todo el proceso docente educativo, encaminado al proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el jurista, a través del ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.

La estructura del Modelo (Anexo 11, Fig. 2) está conformada por dos subsistemas que se encuentran en estrecha interrelación dialéctica: el primero recoge los fundamentos teóricos que lo sustentan y el segundo constituye la esencia del modelo, e incluye la definición de la contradicción en su forma externa y su solución, ambos están concebidos en momentos.

Primer subsistema.

El **primer momento** del subsistema tiene como premisas el estudio epistemológico realizado en el primer capítulo del objeto y el campo de acción, y comienza con la contradicción externa, ya definida entre las competencias profesionales del egresado de la carrera de Licenciatura en Derecho y las exigencias del desempeño profesional.

Se hace necesario entonces enfrentar esta contradicción y buscar fases, cada vez más esenciales de la misma, lo que constituye la base del fundamento epistemológico, que permite determinar categorías esenciales que dinamizan dicha contradicción.

Estas categorías, definidas a partir de los lados de la contradicción en su manifestación externa, y sustentadas en los referentes teóricos del primer capítulo forman la primera relación que tipifica el Modelo, y están integradas por el currículo base o básico, la disciplina Derecho Civil y Familia y el ejercicio jurídico.

Currículo base: determinado por la Comisión Nacional de Carrera, constituye la plataforma sobre la que se articula el proceso docente educativo. El Plan D para la carrera de Derecho le llama currículo básico, la Resolución 210/07 por su parte lo denomina currículo base, y regula en su artículo 69 que es de obligatorio cumplimiento. Está estructurado, en la modalidad presencial, en doce disciplinas. De ellas cinco son de formación general y siete son de la especialidad, dos básicas, cuatro específicas y una del ejercicio de la profesión.

Disciplina Derecho Civil y Familia: es una de las cuatro disciplinas específicas, tiene por objeto de estudio principal las relaciones jurídicas de carácter civil y del derecho de familia en toda su extensión, y constituye la base dogmática, doctrinal y teórica indispensable para el ejercicio y la comprensión exitosa de cualquier otra rama del Derecho. Está conformada por ocho asignaturas: Derecho Civil Parte General; Derecho sobre Bienes; Derecho de Obligaciones; Derecho de Contratos; Derecho de Familia; Derecho de Sucesiones; Derecho de Autor; y Derecho Agrario.

Sus contenidos son las plataformas para el desarrollo de las competencias profesionales básicas, sustento de las específicas, y se enriquecen y complementan en su interrelación mutua, manifestada en toda su riqueza en el ejercicio jurídico.

Ejercicio Jurídico: es concebido como un proceso que se inicia desde los primeros años, relacionado con el vínculo del estudiante al medio en que ejercerá la profesión, en el nuevo Plan D se disemina

dicho ejercicio en materia civil, por los tres años finales, y forma parte de la nueva disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional.

Este ejercicio lo realizan los estudiantes en organismos del sector jurídico, o entes afines, y está dirigido a desarrollar competencias profesionales, a través de la relación teoría práctica que contribuye al desarrollo de competencias cognoscitivas, prácticas y axiológicas, en el plano profesional, situación que propicia un adecuado futuro desempeño profesional.

La adecuada interrelación entre estas tres categorías origina una nueva condición el proceso docente educativo específico para el desarrollo de competencias profesionales básicas, que sitúa la contradicción dentro del proceso formativo del jurista.

El **segundo momento** del subsistema es el fáctico y está dirigido a determinar la situación que presenta el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes de tercer año de la carrera de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín. Como sustento de dicho momento fáctico se tomó las tendencias arrojadas por la etapa del diagnóstico permanente recogida en el epígrafe 2.1.

- Dificultades en la planificación y ejecución de los ejercicios jurídicos.
- Deficiencias metodológicas de los ejecutantes, que atienden a los estudiantes durante el desarrollo de la práctica jurídica.
- Limitaciones en la formación de competencias profesionales básicas de los estudiantes.

Todo lo anterior demuestra que las condiciones imperantes para la ejecución del ejercicio jurídico no favorecen el desarrollo de competencias profesionales básicas.

Realizadas las anteriores definiciones que, a partir de la contradicción externa, han permitido ofrecer los fundamentos teóricos esenciales del Modelo, unido al momento fáctico, relacionado con la situación real que presenta el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, se puede iniciar la determinación de la contradicción en su manifestación interna.

Segundo subsistema

El mismo está concebido en momentos. El **primero** es la determinación de la contradicción en su fase interna, proceso que se inició con el planteamiento de la contradicción en su fase externa, como acercamiento inicial y fue profundizándose, y complejizándose a la vez, a través del análisis epistémico y el diagnóstico, como se refleja en el primer subsistema del Modelo.

Para fundamentar la determinación de la contradicción en su manifestación interna el autor se basó en la metodología expuesta por Vladimir I. Lenin en Cuadernos Filosóficos (1979). En la misma el notable revolucionario e intelectual, señala que deben tenerse en cuenta las múltiples relaciones, el desarrollo del fenómeno y las tendencias contradictorias, que llevan al descubrimiento de la unidad y lucha de los contrarios, descomponiendo los mismos a través de un proceso de análisis-síntesis, lo que permite determinar las transiciones, y tener en cuenta las interdependencias, y las transformaciones cualitativas del objeto.

El proceso para determinar la contradicción en su manifestación interna, según esta metodología, obliga a un pareo entre la teoría y la praxis, que permite establecer los factores que, en su interrelación, inciden negativamente en las insuficiencias del proceso de desarrollo de las competencias básicas como fundamento de las competencias profesionales del estudiante de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín. Estos factores se presentan como un sistema de contradicciones entre:

- Las exigencias del entorno y la formación del profesional.
- Entre el currículo básico y la disciplina Derecho Civil y Familia, como parte del mismo.
- Las relaciones entre las distintas asignaturas de la disciplina Derecho Civil y Familia, y su manifestación en la práctica.
- La pluralidad de documentos reguladores del ejercicio jurídico, y su aplicación como proceso en la práctica.

- El carácter generalizador de los contenidos y las exigencias de los diversos contextos de actuación del profesional.
- Ausencia de indicaciones metodológicas y didácticas, y pobre preparación de los ejecutantes.
- La necesidad de una evaluación integral, y las limitaciones en la evaluación conjunta entre los profesores de la Facultad y los ejecutantes.
- La cambiante situación social y sus implicaciones jurídicas, y la relativa estabilidad de los contenidos abordados en la carrera.
- Las exigencias de la formación integral del profesional y la visión atomizada de las competencias profesionales básicas.

Es entonces posible determinar que la **contradicción en su manifestación interna** se presenta en el proceso docente educativo de la formación de competencias profesionales básicas, entre la funcionalidad de los contenidos recibidos en la disciplina Derecho Civil y Familia y su aplicación durante el ejercicio jurídico.

Se entiende por contenidos recibidos en la disciplina Derecho Civil y Familia, fundamentalmente, al sistema de conocimientos, habilidades y valores que se va formando en los estudiantes durante el componente académico de la Disciplina, y cuya funcionalidad depende de sus relaciones con la cambiante realidad en sus disímiles contextos, y la correcta interdependencia que el docente sea capaz de revelar en el mismo.

La aplicación de estos contenidos durante al ejercicio jurídico es asumida como la actuación de estos profesionales en formación, en contextos similares al desempeño del futuro profesional, a través de labores en los bufetes colectivos, tribunales, fiscalías, notarías, distintos tipos de registros, etc.

Ambos contrarios, se oponen y presuponen. Se oponen por presentar dos lados del proceso de formación de competencias profesionales básicas, uno expresa la integración y actualización de los contenidos, acorde a las exigencias sociales de la profesión, y el otro su aplicación y enriquecimiento en

contextos similares al futuro desempeño profesional; se presuponen, pues su unión representa el proceso formativo de las competencias básicas en el profesional de Derecho.

La oposición entre estos contrarios conduce a un desarrollo en espiral, pues entre más se perfecciona la funcionalidad de los contenidos más óptimo será el desempeño del profesional en formación durante el ejercicio profesional. A la vez la optimización del desempeño exige una mayor profundidad y funcionalidad del contenido.

Esta contradicción se desenvuelve dentro de los marcos de la nueva condición que crea la primera relación esencial del Modelo, el proceso docente educativo específico para el desarrollo de competencias profesionales básicas, lo que redundará en la profundización del problema, y su posible resolución.

Determinada la contradicción y sus posibilidades de desenvolvimiento hacia esferas superiores, se propone el **segundo momento** del Modelo. Este momento es la resolución de la contradicción, que se produce a partir de la interrelación de un sistema de categorías (Anexo 11, Figura 1), determinadas a partir de la serie de discordancias que derivan la contradicción hacia su manifestación interna y en especial de los lados de dicha contradicción.

Algunas son propias de la pedagogía pero han sido enriquecidas y otras son creación del autor, en ambos casos a partir de las exigencias del Modelo. Las mismas son las siguientes: Relación inter e intradisciplinaria de la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador, reestructuración del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico, preparación metodológica de los ejecutantes, labor integradora en la formación de las competencias básicas y evaluación conjunta profesor-ejecutante-alumno.

Como tendencia la primera y cuarta categoría responden al contenido, la segunda a la forma, la tercera al método, y la quinta categoría a la evaluación, y todas ellas están regidas por el objetivo, como elemento rector de las categorías didácticas.

El objetivo expresa el resultado final que se aspira alcanzar y que de lograrse satisface la necesidad social. En este caso se pretende a través de la implementación de una estrategia, sustentada en un modelo pedagógico, lograr el perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho, lo que redundaría en su futuro desempeño profesional.

El nuevo ente creado por las mismas no es la suma matemática de las categorías resultantes, sino la formación de una nueva cualidad que a la vez asume y refleja, las condiciones creadas por las dos relaciones esenciales anteriores. Se debe resaltar que estas categorías forman un sistema profundamente interrelacionado, que se presentan en un orden lógico, pero cíclico-dialéctico, ya que año tras año se le pueden realizar aportes.

Relación inter e intradisciplinaria de la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador.

Ya se ha abordado el porqué se escoge la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador del sistema de competencias. Si bien la idea nace de un ejercicio jurídico concentrado, según la planificación del Plan C modificado, en las circunstancias del Plan D la Disciplina se disemina por varios años, aunque sigue siendo una disciplina que determina la base jurídica del estudiante, lo que obliga a concederle mayor interés a las relaciones interdisciplinarias de la misma.

La labor intradisciplinaria de esta disciplina hay que verla desde el punto de vista vertical interno, en la correcta interrelación entre sus asignaturas, desde el Derecho Civil General, hasta las relaciones sustantivas en Derecho de Familia y de Autor. Se definen como verticales pues hay dependencia y precedencia de algunas asignaturas respecto a las otras.

Esta relación intradisciplinaria determina que la integración de los elementos de las competencias, puedan ser medidos de manera eficaz a través de los instrumentos evaluadores por parte del colectivo de disciplina, y no atomizando sus contenidos en parcelas de conocimiento.

La labor interdisciplinaria por su parte se vislumbra como un reto que tiene por delante la carrera, no solamente en la provincia sino en todo el país. Ya desde el plan C modificado, el ejercicio jurídico se había convertido en una asignatura más, que pertenecía a otra disciplina de la carrera: Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional, disciplina que por su juventud, entre otros factores, ha tenido un accionar deficiente en la mayoría de los centros de Educación Superior. Ahora se le suman a esta Disciplina dos asignaturas, que habían pertenecido a la disciplina Derecho Civil y Familia; la primera es la otrora asignatura Derecho Procesal Civil, hoy denominada Derecho Procesal y Proceso Civil y la segunda está constituida por el Derecho Notarial.

Más que nunca se hace necesaria, entonces, una integración entre las dos disciplinas, ya que en la abordada por la tesis se encuentra todo el contenido sustantivo de la materia civil, y en la disciplina principal integradora los ejercicios jurídicos y las asignaturas adjetivas. Los principios anteriores son la base del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico, lo que conduce a su perfeccionamiento.

Reestructuración del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico.

Los cambios previstos en el Plan D dificultan la ejecución del ejercicio jurídico. El mismo está bien definido en el Plan de Estudios C`, por lo cual, desde este punto de vista, los cambios curriculares introducidos se consideran un retroceso, cuestión ya abordada en el Capítulo I.

A partir de la experiencia del plan C`, la valoración de la ubicación de los programas de las prácticas laborales en contextos internacionales, y los presupuestos curriculares se fundamenta la variante de macrodiseño propuesto, lo que explica los cambios implementados.

La propuesta final fue una variante de Plan del Proceso Docente, donde se asume todo el currículo base del Plan D, pero adaptando el mapa curricular al contexto holguinero y a las necesidades de los educandos. Siempre teniendo en cuenta los contenidos de cada disciplina y sus horas, así como las modernas teorías acerca de la unificación del Derecho Procesal.

Como ya se explicó, el Plan D prevé ejercicios jurídicos en todos los años. Los de 1ro y 2do, toda vez que no sufren modificación alguna, y conservan sus mismos objetivos se mantienen vigentes; el ejercicio jurídico de 3er año se mantiene inalterable, debido a la cantidad de horas que contiene. Luego estaba programado uno en 4to de 180 horas, igual que el de 3ro, y uno final de 400, con los tres procesales juntos.

El cambio realizado fue a partir de 4to año, en este se planificó un ejercicio jurídico de 400 horas que englobara dos de las especialidades, Civil y Penal; y otro en 5to para Asesoría y Empresa. En este ejercicio de 5to año, que sería de 180 horas, se trabajarían 100 horas de la especialidad de Asesoría y Empresa, y 80 horas para la especialidad en donde el estudiante realizará su ejercicio final, sea trabajo de diploma o examen estatal.

Estas modificaciones obligan a realizar algunos movimientos de asignaturas. Se plantea trasladar el Derecho Procesal Parte General, del segundo para el primer semestre de 4to año; a su vez las dos asignaturas de Derecho Internacional que en el plan D están situadas en 4to año, vuelven a ocupar su tradicional lugar en 5to año. (Los cambios anteriores obligaron a redefinir los objetivos de estos años, facultad otorgada a la carrera con el Plan D).

El último cambio propuesto consiste en cambiar de año, de 5to para 4to, las asignaturas Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal (se tiene presente que ocuparan el lugar de las asignaturas de Derecho Internacional, que tienen igual número de horas)

Estas transformaciones se realizaron con el correspondiente estudio previo de precedencias en las asignaturas, y siempre con la anuencia, primero del docente de la asignatura, luego de la disciplina respectiva y finalmente el claustro en pleno, como se explicó anteriormente.

Los estudios de estas variantes y otras que surjan de la experiencia de los docentes de la Facultad de Derecho resultarán claves para que el proceso de cambios, desajuste lo menos posible la ejecución, hasta ahora satisfactoria en sentido general, de los ejercicios jurídicos.

Por último en el campo del microdiseño curricular, cada disciplina y colectivo de año quedó investido para, como se explicará en la estrategia que acompaña a este Modelo, realizar los ajustes y nuevas elaboraciones pertinentes. La complejidad y los cambios del macrodiseño obligan a la preparación metodológica de los ejecutantes, que tradicionalmente han sido el punto más débil del ejercicio jurídico.

Preparación metodológica de los ejecutantes.

El ejecutante es uno de los sujetos más importantes del proceso docente educativo desarrollado en el ejercicio jurídico, sin embargo el empirismo hasta el momento ha signado la labor que realizan. Varios de estos juristas llevan más de 20 años atendiendo estudiantes en sus respectivos centros de trabajo, y no han cursado un solo posgrado de naturaleza pedagógica.

Aunque con la Universalización de la Enseñanza Superior algunos se acercaron a la Casa de Altos Estudios holguinera o a sus sedes municipales a superarse en la materia, dicha capacitación no ha sido suficiente a decir de ellos mismos y de los estudiantes, como se reflejó en el diagnóstico. Además, en los últimos tres cursos ha habido un drástico decrecimiento en la matrícula de la carrera en las antiguas SUMs, lo que influye en que menos profesionales impartan docencia, y por supuesto en su alejamiento de las corrientes de la Pedagogía.

Esta situación se complejiza en los municipios. Con frecuencia los estudiantes más destacados de cada año se quedan laborando en la capital de la Provincia, y los estudiantes de más bajo rendimiento académico son los que retornan a sus municipios. Además de que en algunos de estos territorios la fuerza laboral no es suficiente y las condiciones materiales no son las idóneas.

La universidad debe asumir su cuota de responsabilidad en este sentido. No se debe enviar al estudiante con la guía y confiar en que un profesional no formado para ello, haga el trabajo solo. Preparar metodológicamente a los ejecutantes, tal cual se hace con los profesores de los distintos FUMs es una tarea impostergable, que debe incluir a todos los ejecutantes.

Los ejecutantes deben de estar preparados para orientar a los estudiantes las siguientes actividades: conocimiento de la estructura interna y funcionamiento de los distintos órganos jurídicos, observación de actuaciones profesionales, análisis de asuntos tramitados y de expedientes y documentos jurídicos, propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas y de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional, valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él, redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal, debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida, trabajos de investigación doctrinales normativos y en el orden práctico jurisprudencial de casos concretos. Dichas actividades, con la explicación de los métodos sugeridos en cada caso, fueron sistematizadas por el autor y son el contenido esencial de una de las direcciones de la estrategia. (Anexo 12)

La ejecución de estas actividades encuentra en ocasiones resistencia en algunas instituciones, debido fundamentalmente a limitaciones de orden normativo y ético, en cuanto al conocimiento por parte de terceros (en este caso los estudiantes) de asuntos en tramitación.

El Código de Ética de los Juristas, en este sentido plantea en su ítem Primero, los principios éticos en el desempeño de sus funciones, y en el inciso n, define como uno de ellos: *Mantener discreción sobre los asuntos en que participe con motivo de su actividad profesional y no revelar ni dar a conocer las cuestiones que por esa razón conozca*. Sin embargo a criterio del autor, esto no puede ser óbice para que un estudiante conozca del asunto, si en definitiva lo hará en un futuro, y lo que se persigue es su correcta formación, con el mayor acercamiento posible a la práctica.

En la definición de los principios éticos del juez hay más claridad cuando se señala como uno de ellos: *Abstenerse de exteriorizar ante personas inapropiadas, criterios discordantes con las decisiones adoptadas por otros jueces o tribunales, en relación con cualquier asunto judicial*, y queda claro en este caso, que los futuros juristas no son *personas inapropiadas*. Esta preparación a los ejecutantes, demanda a su vez una mejor aplicación de las formas de evaluación.

Evaluación conjunta profesor-ejecutante-alumno.

Anteriormente se ha mencionado que los estudiantes no muestran conformidad con la forma en que se les evalúa. Las causales de esta situación se encuentran en el hecho de que generalmente sea un sujeto el que dirija el proceso de enseñanza aprendizaje, y otro el que evalúe, a lo que se agrega que el estudiante aparece como un ente pasivo que no participa en el proceso.

Es una necesidad pedagógica que el ejecutante participe en la evaluación, inclusive desde la propia elaboración de los instrumentos evaluadores. La forma de participación prevista hasta el momento no parece ser efectiva. La misma se desarrolla mediante un documento que envía el ejecutante a la Universidad, en el cual se refiere a una calificación basada en cinco puntos, teniendo en cuenta la participación, aprovechamiento, asistencia y disciplina del tutorado. Esta evaluación está lastrada porque entre el ejecutante y el estudiante se ha desarrollado, en muchos casos, cierta empatía que impide un objetivo informe del ejecutante.

El tipo de evaluación utilizado para valorar este componente del proceso docente educativo debe ser productivo. En la evaluación se mide el nivel de desarrollo de las competencias demostrado durante el ejercicio jurídico. En cuanto a las actividades a realizar se recomiendan las siguientes:

- Estudio de caso de situaciones profesionales: a través de una situación problemática real o simulada, hacer análisis, derivar conclusiones, proponer alternativas de solución, defender dilemas con criterios bien fundamentados, y brindar recomendaciones para la solución del problema.
- Informes de análisis: en los cuales se evalúan las evidencias del sujeto inherentes a las competencias que posee el profesional en formación, a partir de reseñas que se le solicitan sobre un fenómeno, un proceso, una obra, o la valoración crítica acerca de un tema determinado.

Otra cuestión fundamental es el desarrollo de la evaluación conjunta. Es un reclamo de los estudiantes que los ejecutantes se involucren en su evaluación, más allá del informe que envían, y que se solicite la opinión de los discentes.

La composición de los tribunales finales debe incluir, al menos, un trabajador del sector jurídico que haya atendido a los estudiantes. Otra variante, es que los tribunales se desplacen, aprovechando las excelentes relaciones que se tienen con los distintos órganos del sector, hacia los lugares en donde los educandos se han preparado.

Finalmente esta serie de componentes y elementos que tributan al buen desenvolvimiento del proceso docente educativo, formulados como categorías pedagógicas dentro del esquema modular del autor, derivaran en la formación y desarrollo de competencias profesionales básicas, que a su vez, requieren de un enfoque integrador en la manera de concretarse y evaluarse.

Labor integradora en la formación de las competencias básicas

Las competencias profesionales básicas del jurista son inherentes a su actuación profesional, por lo que tienen un carácter intransferible. Se van formando desde los años iniciales, son la base de las específicas, a la vez que se van enriqueciendo en la medida en que el estudiante domina estas últimas.

Fueron definidas por el autor cinco competencias básicas. En las mismas se analizan y tienen en cuenta los componentes valorados en el epígrafe 1.2, o sea, los conocimientos, las habilidades, los valores y los componentes motivacionales, aunque estos últimos no aparecen explicitados, como tal, en la redacción de cada competencia.

Se resalta que el componente motivacional es asumido como lo que induce a una persona a llevar a la práctica cualquier actividad. La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, es un complejo factor psíquico cognitivo presente en todo acto de aprendizaje, relacionado con la personalidad del estudiante, el contexto y los métodos de aprendizaje.

El desarrollo de competencias profesionales básicas es esencial para la formación integral del estudiante, las mismas solo se logran en la interrelación de la teoría y la práctica, posibilidad que ofrece el ejercicio jurídico, no obstante, las inconsistencias señaladas al mismo, que competen al currículo y la preparación de los ejecutantes, están limitando dicha formación.

Al concebir las competencias profesionales básicas se debe tener presente, que en el ejercicio jurídico no solo se forman y desarrollan elementos prácticos, por el contrario es el momento de consolidar las competencias a través de sus componentes cognoscitivos, axiológicos y motivacionales; sobre todo estos últimos, que tan poco tratamiento reciben, y generalmente aparecen como parte de una declaración formal de valores.

La profesión del jurista es un campo en donde se refleja con mucha fuerza la ética del profesional; la misma no puede seguir siendo desarrollada desde la buena voluntad de los profesores y ejecutantes, sino que debe contar con actividades concretas, tal cual reclamaron los educandos en las encuestas, y formas de evaluación de las mismas.

Fomentar el interés del educando a través de actividades que lo motiven, a la vez que dirigirlo hacia donde la sociedad más lo necesite, es otro de los factores que debe tenerse presente en la educación basada en competencia, por lo que se debe privilegiar el ejercicio jurídico en aquellas instituciones que, circunstancialmente, más lo necesiten, para favorecer que el estudiante en su año terminal escoja una de ellas.

Las cinco competencias básicas se encuentran en estrecha interrelación y resumen la teoría y la práctica que debe dominar el estudiante para, ante la consulta de un caso concreto, poder solventar la situación. La primera es la valoración de si el caso es objeto del Derecho, o no, para en situación afirmativa precisar la rama del Derecho.

La segunda competencia, ya ubicado el caso, se relaciona con la correcta interpretación de la norma jurídica. Se debe destacar que el jurista no basa su trabajo en dominar de memoria, como se piensa

popularmente, sino en saber interpretar la norma, en saber en qué momentos y ante qué casos se debe utilizar, así como el sentido y alcance de la misma.

La tercera competencia identificada responde a la determinación de las instituciones y autoridades del mecanismo estatal y del aparato jurídico institucional que son propios para conocer y resolver el asunto jurídico que se le somete, para actuar correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional. Esta competencia básica requiere de las dos anteriores, y no es más que penetrar en diferentes niveles de profundidad en la solución de un caso concreto.

Estas tres competencias iniciales son imprescindibles para resolver cualquier tipo de litigio; a partir de ellas, es posible el desarrollo de las otras dos competencias básicas, de carácter más procedimental, que comprenden la redacción de los escritos legales según los requerimientos técnicos de cada uno de ellos, y la actuación en las audiencias según las normas legales y de la ética profesional.

La redacción de los escritos legales es una de las actividades que más problemas presentan, históricamente en la formación del profesional del Derecho. Incluso este autor considera que fue un error eliminar del currículo, en los años 90, la asignatura Redacción de Documentos Jurídicos, dejando la formación de esta habilidad para el ejercicio jurídico.

Por otra parte el nivel de desarrollo de la actuación en audiencias, por parte de los egresados, es muy deficitario en su formación de pregrado, toda vez que materias necesarias como la psicología jurídica y la oratoria reciben muy poco tratamiento en la carrera. Ambas competencias redundarían en una preparación más integral del egresado en Derecho, que junto con las anteriormente descritas conllevarían a la solución de la atomización de estos componentes.

Se resalta que hay un orden lógico en las cinco competencias identificadas, que debe ser respetado, y que responde a la necesidad de respuesta del jurista a los casos que se le someten a su consideración.

Nótese que se han identificado competencias básicas del profesional, no importa en la rama que sea, que desde el Derecho Civil se potencian al ser este el más general de todos y constituir, como ya se ha

explicado, la base normativa y doctrinal indispensable para el ejercicio y la comprensión exitosa de cualquier otra rama del Derecho.

El proceso pedagógico expresado en el Modelo, que alcanza su máxima expresión en el momento denominado resolución, ha creado una **nueva cualidad** concebida como el proceso de desarrollo integral de competencias profesionales básicas en el profesional de Derecho en formación, durante el ejercicio jurídico, sustentado en la funcionalidad de los contenidos y su aplicación en diversos contextos, en condiciones sociales similares al desempeño profesional, con el consiguiente enriquecimiento en los planos teórico, práctico y axiológico.

Todo lo anterior se expresa gráficamente partiendo de la contradicción externa anteriormente definida, en la figura 2 del Anexo 11.

Con la aplicación de este Modelo y su estrategia la contradicción no desaparece, sino que se desenvuelve, permitiendo un movimiento en espiral, donde en cada espira los contrarios se oponen en un plano superior. Es decir, aparecen nuevas actividades conducentes al perfeccionamiento del proceso de desarrollo de las competencias básicas en el profesional de Derecho en formación, eliminándose los elementos que lastran el proceso.

En la dinámica del Modelo se revelan un conjunto de relaciones que reflejan el nivel de esencialidad que va logrando el mismo.

- La primera gran relación es la que se presenta entre el currículo base, la disciplina Derecho Civil y Familia, y el ejercicio jurídico. Esta relación permite derivar la contradicción externa hacia niveles más esenciales, acercándola hacia la contradicción interna y dotando al Modelo de singularidad.
- La segunda relación se presenta entre los lados de la propia contradicción interna, entre la funcionalidad de los contenidos recibidos en la disciplina Derecho Civil y Familia y su aplicación

durante el ejercicio jurídico. Esta relación es más esencial que la anterior, pues muestra las causas que originan el problema.

- La tercera relación, la más esencial de todas, se presenta entre las distintas categorías que enfrentan la contradicción y origina una nueva cualidad, la cual resuelve el problema de la investigación.

2.3. Estrategia para la instrumentación en la práctica del Modelo Pedagógico.

La estrategia ha sido la forma escogida para la instrumentación y evaluación del Modelo en la práctica, pues permite la organización de las actividades a desarrollar en dependencia de las características del entorno en que se aplique.

La investigación se acoge a la siguiente definición de estrategia: *un sistema dinámico y flexible de actividades que se ejecuta de manera gradual y escalonada, permitiendo una evolución sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes, haciendo énfasis no solo en los resultados sino también, en el desarrollo procesal.* Márquez (1999), citado por Sánchez, (2004: 23).

La misma está integrada por un conjunto de elementos entre los que se encuentran: valores compartidos, objetivo, análisis estratégico, misión, visión, grupos implicados, escenarios y direcciones estratégicas. (Anexo 13)

Valores compartidos en la formación del egresado en Derecho.

En el trabajo docente-educativo se comparten y a la vez se desarrollan los siguientes valores: prudencia, compromiso, responsabilidad, colaboración, justicia, y espíritu crítico.

Objetivo de la estrategia:

El objetivo de la estrategia es la aplicación en la práctica de los postulados del Modelo Pedagógico, para favorecer el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en los egresados de la carrera de Derecho.

Para el cumplimiento del objetivo se hace necesario conocer las posibilidades que brinda el contexto para la aplicación de la estrategia, por lo que se realiza un **análisis estratégico** que permite determinar las condiciones externas e internas que presenta la Universidad de Holguín y en particular la Facultad de Derecho.

Ventajas.

- La Facultad de Derecho de la Universidad de Holguín cuenta con una infraestructura en instalaciones suficiente, que incluye aulas para cada uno de los grupos, un aula especializada, así como aulas de posgrado, para los ejecutantes, un gabinete, secretaría, dos departamentos y un decanato.
- La dirección de la Facultad apoya las investigaciones dirigidas al perfeccionamiento del proceso docente-educativo y reconoce la importancia y necesidad de perfeccionar la formación de los profesionales. Destacar en este caso la liberación de la carga de trabajo, total o parcial, de este optante en varios cursos, el proyecto universitario de investigación que se ejecutó en el año 2012, los cinco trabajos de diploma, que sobre temas pedagógicos, han realizado estudiantes de la carrera, así como la recepción, por parte de todos los docentes del Diplomado de Docencia Universitaria, que se imparte en la UHo.
- Los recursos humanos de la Facultad poseen experiencia en la ejecución del ejercicio jurídico y están comprometidos con su magisterio. Sobre todo si se tienen en cuenta que varios docentes formaron parte de aquella experiencia de la Universidad de Camagüey, a finales de la última década del siglo pasado. Luego, y desde la fundación de la carrera, se han efectuado ya nueve ejercicios jurídicos de la disciplina Derecho Civil y Familia, notándose una estabilidad en el claustro que los ha planificado, controlado y evaluado.

- El currículo, sobre todo con la implementación del Plan de Estudios D, ofrece potencialidades para perfeccionar el ejercicio jurídico, sin necesidad de cambios esenciales, lo que favorece la introducción de los postulados del Modelo.

Desventajas:

- La Facultad presenta dificultades en el control del ejercicio jurídico en los municipios.
- El tradicionalismo en la ejecución del ejercicio jurídico por parte de ejecutantes y profesores.
- La escasez de bibliografía especializada en pedagogía jurídica, para la preparación de los ejecutantes en la labor docente-educativa.
- El aún insuficiente nivel científico del claustro de la Facultad.
- La relación de alumnos-máquina en el laboratorio, y el limitado servicio de internet.
- No existe estabilidad en los ejecutantes seleccionados por organismos para atender a los estudiantes.
- El plan metodológico de la Carrera no se ha pronunciado sobre el trabajo con los ejecutantes.

Posibilidades:

- La carrera de Derecho goza de un merecido prestigio en la provincia, e incluso más allá de sus límites.
- La Universidad tiene firmados convenios con los órganos del sector jurídico, y las relaciones de coordinación y colaboración con los mismos son excelentes, lo que permite la aplicación de los fundamentos esenciales del Modelo en la formación de los ejecutantes.
- La red de FUMs en los municipios de la provincia.
- El reconocimiento de los ejecutantes de sus limitaciones en el orden pedagógico.

Retos:

- Las interferencias de las situaciones sociales y políticas del territorio, tales como las tareas de impacto, que frecuentemente afectan a los estudiantes de la carrera.

- La aplicación simultánea del Modelo y su contextualización en la estrategia en dos planes de estudio, aunque uno en liquidación.

Luego de la realización de este análisis se determinan elementos imprescindibles de toda estrategia.

Misión:

Proporcionar a los directivos y profesores de la Licenciatura en Derecho de una estrategia fundamentada en un modelo pedagógico, que garantice la planificación, organización, ejecución y evaluación del ejercicio jurídico dirigido al perfeccionamiento del proceso de desarrollo de las competencias profesionales de sus estudiantes.

Visión:

La Facultad de Derecho de la Universidad de Holguín cuenta con una estrategia sustentada en un modelo pedagógico, que le permite dirigir científicamente el proceso de desarrollo de las competencias básicas profesionales del Licenciado en Derecho, acorde con las exigencias del desempeño profesional.

Grupos implicados:

Implicados directos en la aplicación de esta estrategia: directivos, profesores y alumnos de la Facultad de Derecho, y profesionales del sector jurídico que actúan como ejecutantes.

Escenario:

La Facultad de Derecho de la Universidad de Holguín se esfuerza por responder a las necesidades sociales de su entorno, en este caso en lo referente a las exigencias del desempeño profesional de sus egresados.

El programa de la Licenciatura durante una década se ha esforzado en formar un profesional con una sólida formación teórica, no obstante este presenta dificultades al no concordar plenamente las exigencias del desempeño con el desarrollo de sus competencias profesionales.

El currículo contempla un número apreciable de asignaturas de materia civil, vinculadas con ejercicios jurídicos, que sin embargo presentan una visión atomizada de la formación profesional, la metodología

utilizada no implica suficientemente al estudiante, por lo que es pobre la motivación y el compromiso con su formación profesional.

Las transformaciones que propicia la actual estrategia llevarán a paliar los factores que entorpecen el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes, favoreciendo la interrelación de los contenidos propios de la disciplina con los procedimentales, en especial en el proceso del ejercicio jurídico. El funcionamiento como sistema presenta como transversal la propia práctica.

En dichas transformaciones participa activamente la comunidad universitaria de la Facultad de Derecho, y los profesionales del sector jurídico que laboran con los estudiantes como ejecutantes, una vez que estos visitan sus entidades.

En el proceso señalado se producen cambios profundos, al lograrse una mayor integración con el contexto, a la vez que se desarrollan nuevos conocimientos, habilidades y valores, y se elevan los componentes motivacionales. Todos los elementos anteriores se sintetizan en las competencias profesionales del egresado.

Direcciones estratégicas:

- I. Preparación de los profesores de la Facultad para implementar la propuesta.
- II. Capacitación teórico metodológica de los ejecutantes.
- III. Valoración con la población de estudiantes que participan en la implementación de la estrategia.
- IV. Implementación y evaluación de la propuesta.

A continuación se explicitan cada una de ellas:

I. Preparación de los profesores de la Facultad.

Esta dirección tiene como objetivo el entrenamiento de los docentes de la Facultad, para que realicen un proceso docente-educativo que favorezca el desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes. Las acciones son:

1. Socialización del Modelo Pedagógico y su expresión en la estrategia.

La actividad se inicia presentando la propuesta ante el Consejo de Dirección de la Facultad y luego al colectivo de profesores de la Licenciatura en Derecho, aspecto de vital importancia para el logro exitoso de los resultados esperados, pues para ello se necesita del dominio de los fundamentos teóricos que lo sustentan y del conocimiento pleno de cada uno de sus momentos. Así como de las actividades y acciones de la estrategia que permiten la concreción en la práctica del Modelo. Durante la socialización del Modelo se obtienen señalamientos, recomendaciones y valiosos criterios, que permitirán el perfeccionamiento del Modelo y la estrategia.

2. Entrenamiento teórico-metodológico de los docentes.

Esta preparación se realizará a través de actividades de capacitación sobre la formación de competencias en la carrera de Derecho y el desarrollo de las competencias básicas de este profesional, que tendrán como sustento principal los contenidos expresados en la memoria escrita de la tesis, con conferencias y talleres de debate sobre la manera de trabajar dichas competencias básicas desde las distintas asignaturas de la Disciplina Derecho Civil y Familia, que tributan al ejercicio jurídico y su concreción en la práctica durante el desarrollo del propio ejercicio.

Se han creado las condiciones para seleccionar a los profesores que instrumentarán la propuesta.

3. Orientaciones a los profesores que ejecutaran la propuesta.

En cumplimiento de los postulados del Modelo estas orientaciones se inician con una conferencia del responsable del proyecto sobre el Plan del Proceso Docente y el tipo de cambios formulados; así como la propuesta de nueva ubicación de las asignaturas y ejercicios jurídicos.

A continuación cada profesor implicado procede a adaptar y enriquecer el programa de la asignatura de la cual es responsable y debe impartir, acorde a las especificaciones propuestas. El proceso culmina en un taller, presidido por el responsable del proyecto, donde se presentan y aprueban las nuevas versiones de los programas, los que deben estar estructurados según está establecido en el artículo 74

de la Resolución 210/07.

Otro momento importante es la elaboración de los programas de los ejercicios jurídicos, para lo cual se crean comisiones, normalmente presidida por el jefe de la disciplina rectora del proceso o el coordinador del año. En caso de que confluyan varias disciplinas con igual peso en el ejercicio jurídico se elige el responsable entre sus integrantes.

La primera comisión estará integrada por los profesores que imparten las asignaturas de tercer año, del Plan D, a fin de elaborar el ejercicio jurídico de ese año. Debe presidir la actividad el coordinador del año. Ellos son los encargados de elaborar el programa del Ejercicio Jurídico III, y por lo tanto deben tener presente que cada una de estas asignaturas tributen a la preparación del alumno para desarrollar dicha práctica, y deben tener salida en ella en un número determinado de actividades integradoras, estructuradas en sistema. El objetivo fundamental de esta práctica es familiarizar al futuro profesional con contenidos sustantivos analizados en clases. Debe destacarse que si esta práctica inicial es bien realizada se convierte en una importante vía de motivación hacia otras de mayor envergadura.

La segunda comisión la conforman profesores que imparten las asignaturas Derecho Procesal Parte General, y el Proceso Civil y Penal. Los mismos elaboran el programa del Ejercicio Jurídico IV. Los resultados deben ser analizados por el colectivo, valorándose el proceso de desarrollo de las competencias que se van formando en cada estudiante a través de los diferentes tipos de diagnóstico. Al final del curso deben desprenderse recomendaciones y sugerencias para perfeccionar el programa y su metodología.

La tercera comisión contará con los profesores de la Disciplina Asesoría de Empresa y Derecho Internacional y los propios de la disciplina Desempeño Jurídico, los que elaboraran el programa del Ejercicio Jurídico V. Como colofón se desarrolla un taller integrador, con la participación de los profesores que elaboraron los tres programas, donde pueden asistir como invitados otros profesores. En

él se valoran, enriquecen y aprueban los programas, creándose condiciones para el desarrollo exitoso del ejercicio jurídico.

II. Capacitación teórico metodológica de los ejecutantes

Tiene como objetivo la preparación de los profesionales del sector vinculados al ejercicio jurídico en calidad de ejecutantes, para que conduzcan un proceso docente-educativo que favorezca el desarrollo de competencias profesionales básicas en los estudiantes, acorde a las directivas expresadas en el Modelo. Las acciones son:

1. Selección y aprobación de los ejecutantes.

En coordinación con los distintos órganos del sector jurídico y bajo la orientación metodológica de la Facultad se procede a seleccionar los profesionales que laborarán en condición de ejecutantes, los que luego son aprobados por el Consejo de Dirección de la Facultad.

2. Preparación de los ejecutantes.

La primera actividad es una conferencia introductoria, donde se les explica los objetivos y la naturaleza del trabajo que van a realizar con los estudiantes universitarios, la responsabilidad que contraen ante la Universidad en la formación de los mismos y como contribuirán a la formación de estos profesionales.

El segundo momento consiste en un ciclo de capacitación para los ejecutantes que se realizará por órganos jurídicos, a fin de personalizar la actividad lo más posible. En este sentido, las ya mencionadas y aportadas por el autor actividades para el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia (Anexo 12) se convierten en una importante herramienta de trabajo metodológico para los ejecutantes.

III. Valoración con la población de estudiantes que participan en la implementación de la estrategia.

El objetivo de la presente dirección es valorar con los estudiantes los momentos esenciales de la estrategia, y el papel que se les asigna en la misma.

La labor se inicia explicándoles que las presentes acciones pedagógicas son producto de una tesis

doctoral dirigida a desarrollar las competencias básicas en el profesional en formación, revelándoles que la propuesta recoge la solución a muchas de sus inquietudes. Se analiza con ello la importancia del aprendizaje significativo, lo provechoso de poder aplicar un mismo contenido a distintos modos de actuación, acorde a las exigencias del desempeño profesional.

Se explica a los estudiantes la importancia de la evaluación a realizar, que incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En síntesis el carácter de evaluación conjunta: estudiantes, ejecutantes y profesores, donde no solo se evalúa el alumno, sino que además se valora todo el proceso educativo que se desarrolla en el ejercicio jurídico.

IV. Implementación y evaluación de la propuesta.

Esta dirección tiene como objetivo implementar la propuesta y valorar éxitos y dificultades de la misma; está dirigida al perfeccionamiento de la estrategia pedagógica y a través de ella del Modelo Pedagógico.

En este proceso se utilizaron las variables e indicadores propuestos en el diagnóstico.

Las acciones presentes en la misma son:

1. Implementación de la propuesta en el proceso del ejercicio jurídico.

La implementación parcial en la práctica de la estrategia pedagógica se realizará en el tercer año en la modalidad presencial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Holguín. La carrera cuenta con una matrícula de alrededor de 200 alumnos en este tipo de curso y realiza la docencia en semestres.

Los profesores y ejecutantes deben hacer énfasis en el correcto tratamiento de las cinco competencias profesionales básicas definidas antes definidas, que se han ido formando desde los años iniciales, y que tienen un momento de desarrollo esencial durante el ejercicio jurídico, a partir de la relación teoría-práctica, en situaciones similares a su futuro desempeño profesional.

Es necesario conceder espacio a los alumnos para su creatividad, fomentar la autogestión del conocimiento, su espíritu crítico y lograr que los estudiantes se sientan sujeto de su transformación, participando activamente en la evaluación del proceso.

Se debe tener presente, que el ejercicio jurídico es el momento de consolidar las competencias a través de sus componentes cognoscitivos, axiológicos y motivacionales; sobre todo estos últimos, que tan poco tratamiento reciben, y generalmente aparecen como parte de una declaración formal de valores.

Es de resaltar que la ética, dentro del componente axiológico en el jurista, es un elemento esencial; por lo que es necesario aprovechar los momentos propicios del ejercicio jurídico para dar tratamiento a este aspecto.

Fomentar el interés del educando a través de actividades que lo motiven, a la vez que dirigirlo hacia donde la sociedad más lo necesite, es otro de los factores que debe tenerse presente en la implementación.

2. Diagnóstico permanente.

En esta investigación ocupa un lugar privilegiado el diagnóstico permanente, el cual tiene un momento fundamental durante el ejercicio jurídico. En los subgrupos periódicamente, se debe evaluar la participación, motivación, y marcha del ejercicio jurídico, sobre la base de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Este proceso también se debe realizar entre los ejecutantes y profesores de la Facultad que atienden el ejercicio jurídico.

El coordinador de año valora la marcha del ejercicio en su integralidad y propone las medidas a seguir, las cuales se debaten y enriquecen en el seno de la Disciplina Principal Integradora.

3. Valoración general.

La valoración a realizar es fundamentalmente cualitativa y se fundamenta en el relato del proceso, donde se destacan las transformaciones y avances logrados, a partir de la triangulación de los datos que nos brinda la metodología utilizada. Dicha metodología incluye métodos y técnicas de tipo tradicional como encuestas, entrevistas y criterio de expertos; a los que se agregan los informantes claves, la entrevista a profundidad y enfoques de observación participante e investigación-acción participativa; así como forum comunitario y criterio de la comunidad.

Esta última acción es de vital importancia, por lo que el autor propone una serie de indicadores que deben ser medidos, para aportar evidencias para la valoración de la efectividad de la estrategia en su conjunto. Dichos indicadores se separan en relación a los que deben ser utilizados con estudiantes y con ejecutantes:

Para ejecutantes:

1. Conocimiento de antemano las características de los estudiantes que le son asignados.
2. Participación en sesiones de preparación metodológica destinadas al ejercicio jurídico.
3. Vinculación de los profesores de la universidad con el ejercicio jurídico.
4. Evaluación de la calidad de los egresados de Derecho de la Universidad de Holguín.
5. Utilización de las actividades recomendadas por la Universidad para realizar con los estudiantes por parte de los profesionales del sector.
6. Valoración de las competencias profesionales básicas.

Para estudiantes:

1. Acceso a la guía de los ejercicios jurídicos.
2. Valoración de la calidad de la guía de los ejercicios jurídicos.
3. Relación numérica alumno-ejecutante por organismos.
4. Vinculación de los profesores de la universidad con el ejercicio jurídico.
5. Vinculación de los profesionales del sector al acto y los modos de evaluar el ejercicio jurídico.
6. Nivel de satisfacción con la atención en las diferentes entidades del sector jurídico.
7. Utilización de las actividades recomendadas por la Universidad para realizar con los estudiantes por parte de los profesionales del sector.

Para profesores:

1. Labor de los ejecutantes según los documentos elaborados en la Universidad.

2. Participación de los ejecutantes en sesiones de preparación metodológica destinadas al ejercicio jurídico.
3. Valoración de las competencias profesionales básicas.
4. Vinculación de los profesores de la universidad con el ejercicio jurídico.
5. Utilización de las actividades recomendadas por la Universidad para realizar con los estudiantes por parte de los profesionales del sector.

Conclusiones parciales del segundo capítulo.

El plan de estudio de Licenciatura en Derecho ha sufrido sus últimas modificaciones en 1997 y 2008. Si bien se han perfeccionado los programas de los ejercicios jurídicos, aún es insuficiente el desempeño de los profesionales.

La situación se origina a partir de insuficiencias curriculares y organizativas, que conspiran contra el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, situación relacionada con una visión atomizada de la formación profesional, la inadecuada metodología y la pobre preparación de los que la aplican.

El Modelo Pedagógico representa teóricamente el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el futuro jurista a través del ejercicio jurídico. Este Modelo se caracteriza por sus relaciones fundamentales, que originan nuevas condiciones que conducen a la creación de una nueva cualidad: el proceso de desarrollo integral de competencias profesionales básicas en el profesional de Derecho en formación, durante el ejercicio jurídico, sustentado en la funcionalidad de los contenidos y su aplicación en diversos contextos, en condiciones sociales similares al desempeño profesional.

La concreción en la práctica de los postulados del Modelo se realiza a través de una estrategia pedagógica, integrada por un sistema de elementos, entre los que resaltan: objetivo, análisis estratégico y direcciones estratégicas.

CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Este capítulo está dedicado a una valoración que demuestre la factibilidad de la propuesta. El mismo está integrado por dos epígrafes, el primero describe lo relacionado con la aplicación de la técnica de criterio de expertos con el método Delphi, y el segundo es contentivo de una valoración, cualitativa, de la aplicación parcial en la práctica.

3.1 Análisis de la aplicación del método de criterio de expertos para evaluar la pertinencia de las competencias identificadas, el Modelo y la estrategia.

Los expertos han sido seleccionados a partir de los diversos procedimientos operacionales propios del método. Se destaca que dicho método posee múltiples ventajas dentro de los métodos subjetivos de pronóstico. Su confiabilidad radica en que fomenta la creatividad, garantiza la libertad de opiniones sobre la base del anonimato y la confidencialidad, lo que posibilita a su vez, que el resultado de su aplicación se concrete en la valoración integral del mismo.

El método fue creado en la década de los 60 del pasado siglo por Olaf Helmer y Dalkey Gordon (Concepción y Rodríguez 2007: 1), con el objetivo de elaborar pronósticos a largo plazo, referentes a posibles acontecimientos en varias ramas de la ciencia, la técnica y la política, también se utiliza en los estudios de mercado y las investigaciones educacionales.

El método Delphi es la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones o también la utilización sistemática del criterio práctico de un grupo de usuarios para conseguir un consenso de opiniones sobre la posible aplicabilidad de una propuesta determinada. Esto último sería posible aplicándoles la propuesta a estudiantes. El mismo constituye un procedimiento

para confeccionar un cuadro de la evolución estadística de las opiniones de expertos o usuarios en un tema tratado.

Como uno de los objetivos específicos del trabajo es identificar las competencias profesionales básicas de los estudiantes de Derecho, la pre-identificación inicial se puso a consideración de los expertos para que estos aportaran su valoración. Sobre esta base se reelaboró la propuesta sobre las unidades y elementos de competencias profesionales.

La esencia del método está dada en la organización de una comunicación anónima entre los expertos o usuarios consultados individualmente, mediante encuestas, con vista a obtener un consenso general o al menos los motivos de las diferencias. La confrontación de las opiniones se lleva a cabo mediante una serie de encuestas sucesivas, entre cada una de las cuales la información es sometida a un procesamiento estadístico.

Se entiende por experto, tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos con un máximo de competencia.

En un primer momento se identificaron 30 posibles expertos. Esta determinación inicial se hizo sobre la base de entrevistas simples realizadas en órganos del sector y la docencia, y la observación participante del propio autor. El total de sujetos seleccionados, estuvo compuesto por profesionales reconocidos por sus conocimientos y aportes científicos en general, así como profesores de las Facultades o Departamentos de Derecho de Holguín, Las Tunas, Bayamo, Matanzas, Camagüey y Santiago de Cuba; también se pensó oportuno, teniendo en cuenta el bajo grado de doctores entre los profesionales del Derecho en el país, incluir a titulados en otras ramas del saber especializados en Pedagogía.

En el proceso de selección fueron considerados, como aspectos esenciales, los siguientes:

1. Experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.
2. Experiencia en el proceso formativo de la carrera Licenciatura en Derecho.

3. Investigaciones realizadas vinculadas con la temática tratada.
4. Grado científico.
5. Categoría docente.
6. Cargo que ocupa.
7. Años de experiencia como trabajador en la Educación Superior.

El 33,3 % de los especialistas posee el grado científico de Doctor en Ciencias (10), el 40 % de Master (12), y el resto 26,6 %, licenciados (8), con una experiencia promedio entre 15 y 25 años en la docencia universitaria.

De los especialistas seleccionados, el 56,6 % posee categoría docente principal, y el 36,6 % de profesor asistente. El 26,6 % han ocupado responsabilidades docentes en la carrera, como decanos, vicedecanos, metodólogos, jefes de disciplinas o director de unidad docente.

Luego de este momento inicial a los posibles expertos, se les aplicó un cuestionario (Anexo 14), con el propósito de medir su coeficiente de competencia (K), procedimiento que asume como criterio de medición su autovaloración. Se les pidió a los potenciales expertos que fijaran su nivel de experticia entre uno y diez, en la que a uno le corresponde el nivel mínimo y a diez el máximo.

Posteriormente debían marcar con una (X), según correspondiera al grado de influencias, que cada una de las fuentes presentadas han tenido en sus conocimientos y criterios sobre el tema que se le sometía a consideración. Las fuentes brindadas como alternativas fueron: análisis teóricos realizados, experiencia obtenida, consulta de trabajo de autores nacionales o extranjeros y el propio conocimiento del estado del problema.

Con estos datos el autor procedió a calcular entonces el coeficiente de competencia (K). A partir de la determinación del coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), su suma y división por dos [$K = (Kc + Ka)/2$]. El resultado de esta operación permitió el proceso de discriminación

que exige el método. Se tomaron como expertos aquellos cuyo coeficiente de competencia osciló entre 0,5 y 0,8; o sea $0,5 \leq K \leq 0,8$, coeficiente medio y 0,8 y 1,0; o sea, $0,8 \leq K \leq 1,0$; coeficiente alto.

El procesamiento estadístico de los datos obtenidos indicó que el coeficiente de competencia (K) es alto en 14 de los posibles expertos, al tomar aquellos situados a partir de 0,8; y medio en 9 de ellos. Se consideraron como expertos 23 del total de los encuestados; los que se caracterizan por su elevada preparación científico-pedagógica. (Anexo 15)

De estos definitivos 23 expertos, el 30,4 % (9) ostenta el título académico de Doctor, especialista o máster, y 14 (65,2 %) acumulan más de 20 años de experiencia profesional, y el mismo porcentaje tiene experiencia en la docencia directa en pregrado.

Los elementos señalados indican que el conjunto de especialistas considerados expertos estaban en condiciones de emitir criterios y juicios de valor sobre la identificación realizada, y la elaboración del Modelo y la estrategia. No obstante para la aplicación del primer instrumento se eliminaron los expertos que no tenían una formación jurídica básica, aplicándose solo a 17 expertos. Para ello se les solicitó que realizaran una evaluación sobre la identificación de las competencias básicas del profesional de Derecho.

En ella están identificadas una serie de competencias profesionales básicas (Anexo 16), y lo que se busca es conocer su valoración acerca de la pertinencia de cada una de ellas y la posible inclusión de nuevas competencias.

Después de la primera ronda, la identificación obligaba a un perfeccionamiento, según los señalamientos hechos por el grupo de expertos. Los mismos recomendaron valorar los contenidos de las competencias, así como separar la redacción de la actuación jurídica. A tono con lo anterior se perfeccionaron los contenidos de una de las competencias propuestas y se incluyó una nueva unidad de competencia. La segunda ronda permitió lograr el consenso deseado, al obtener para la nueva

propuesta la calificación de *Bastante pertinente*.

En este sentido, en consecuencia con los preceptos éticos de la investigación, debe asumirse que la identificación expresada en la presente investigación, no es exacta a la que inicialmente se sometió al criterio de los expertos. Estos consideran que estas competencias básicas son la base de los conocimientos primarios que deben tener todos los estudiantes de la Licenciatura.

A posteriori, y ya a la totalidad de los expertos seleccionados (23), se aplicó un instrumento, en el cual se le solicitaba realizar la evaluación del conjunto de momentos y acciones que conforman la estructura del Modelo y la funcionalidad formativa del mismo, así como la vinculación entre el Modelo y la estrategia. (Anexo 17)

El trabajo con estos expertos consistió en la realización de dos rondas en las que emitieron sus juicios críticos en torno al Modelo.

Después de la primera ronda, como en la valoración anterior, el Modelo precisó de un perfeccionamiento, a raíz de los señalamientos hechos por el grupo de expertos. Dichos señalamientos estuvieron referidos fundamentalmente a la estructura del Modelo, que fue considerado de Adecuado; a la interrelación existente entre los distintos momentos del mismo, ya que faltaba explicación del paso de una relación esencial a otra; y la interrelación entre el Modelo y la estrategia, pues algunos de los elementos del Modelo no tenían expresión explícita en la estrategia. Esto produjo una revisión a fondo de las fases del Modelo y su relación con la estrategia.

Realizados los cambios pertinentes, se procedió a efectuar la segunda ronda, con cuyos resultados se calcularon las frecuencias absolutas; a partir de las cuales, se determinaron las frecuencias absolutas acumuladas para las acciones del Modelo.

Posteriormente, se construyó la matriz de frecuencias relativas acumuladas (probabilidades), para lo cual se dividió el valor que aparece en cada celda entre el número de expertos (23). Por último, se determinó la distribución normal inversa a cada valor y se establecieron los puntos de corte para

determinar la evaluación de los expertos a cada aspecto según se muestra.

Como puede observarse en el anexo 18, Tabla No. 3 y Fig. 1, los expertos concuerdan con que los aspectos uno, tres, cuatro y cinco son muy adecuados, para el caso del aspecto dos existe consenso que el mismo sean bastante adecuado; por lo que la categoría que se le puede adjudicar, a las acciones del Modelo para favorecer el proceso de desarrollo de las competencias básicas de los alumnos de la carrera de Derecho de la Universidad de Holguín, es la de *Muy Adecuada*.

En consecuencia con las evaluaciones anteriores, puede afirmarse que el procedimiento realizado aporta las valoraciones requeridas para sostener que los expertos consultados consideraron la identificación de las competencias básicas, el Modelo Pedagógico y la estrategia de manera positiva, al calificarlo de novedoso, necesario, y práctico, a la vez coinciden al señalar que resulta viable su aplicación; sin menoscabo de las críticas y señalamientos vertidos en las primeras rondas, fundamentalmente. En este sentido, los expertos se convirtieron en hacedores, también, de esta experiencia pedagógica.

En consecuencia, tan cual se mencionó páginas atrás con respecto a la identificación, debe asumirse que el Modelo pedagógico no es exacto al que inicialmente se sometió al criterio de los expertos. Esta tarea constituyó un momento fundamental de perfeccionamiento del Modelo y la estrategia, en la búsqueda de un consenso logrado, que a la vez evalúa la pertinencia del Modelo.

3.2. Instrumentación parcial en la práctica de la propuesta.

La instrumentación parcial en la práctica, como se explicó anteriormente, se realizó en la modalidad presencial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Holguín. La carrera tiene una matrícula de alrededor de 200 alumnos en este tipo de curso, y la docencia se realiza en semestres, a la vez cuenta con un claustro de 22 profesores. Como antes se planteó, la instrumentación se realizó durante los segundos semestres de los cursos 2009-2010 y 2010-2011, y en ella participaron los matriculados en

tercer año de los respectivos cursos. Esta instrumentación parcial fue aplicada en los planes de estudios C modificado y D, probando en ambos casos su factibilidad.

La valoración de la instrumentación se realizó sobre la base de observación simple y enfoque de observación participante, encuestas, criterio de la comunidad y fórum grupal. Sus resultados fueron triangulados y sobre la base de un enfoque cualitativo se presentan como tendencias o direcciones que caracterizan el proceso.

Los cambios solicitados a la dirección de la Carrera, Facultad y Universidad fueron autorizados; los mismos pertenecen al tipo macro curricular y transcurrieron en dos etapas: como parte de la primera etapa se realizó el análisis de las planificaciones de los procesos docentes de los dos últimos planes de estudio, valorándose los cambios introducidos por el Plan D.

La segunda etapa incluyó la valoración de la necesidad de introducir cambios en el plan del proceso docente del Plan D, tal cual autoriza el propio plan y la Resolución 210. Estos cambios estuvieron dirigidos, fundamentalmente, a la planificación y organización de los ejercicios jurídicos, el contenido de los mismos, y el consiguiente movimiento de algunas asignaturas de años y semestres.

Esta serie de cambios se fueron introduciendo, según el Plan D, previendo siempre, al menos con dos cursos de anticipación, los espacios de discusión y toma de decisiones en el seno de la Facultad. También los estudiantes fueron partícipe de la experiencia, al valorarse con ellos, en varios momentos, las propuestas de cambios, así como en la realización de un trabajo de diploma al respecto en el curso 2009-2010.

Las modificaciones introducidas redundaron en el perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el profesional en formación, no obstante en este momento no eran parte de un sistema articulado que sostuviera y dinamizara la nueva planificación. Para inicios del curso 2009-2010 se introdujo el Modelo a través de una estrategia que posibilita la aplicación en la práctica de los postulados del mismo.

La primera actividad, ya en esta etapa, consistió en socializar el Modelo y la estrategia valorándolos con los docentes de la carrera. En los debates los docentes mostraron cierta indiferencia al inicio, pero en la medida que avanzaba su preparación sobre el tema y se vieron involucrados en la toma de decisiones de asuntos de trascendental importancia para la estructuración de la carrera, se implicaron de tal forma, que lo que se pensó hacer en una actividad, hubo que programarla como todo un sistema, en donde, por disciplinas, y en dos cursos sucesivos, se discutiera todo lo relativo a la propuesta.

En primer lugar el autor presentó el trabajo en cada disciplina específica (Ciencias Penales, Civil y Familia, y Asesoría y Empresa) por ser las que aportan el contenido a los ejercicios jurídicos, luego la propuesta se socializó con la disciplina principal integradora: Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional, que es la que aporta la forma, y en donde están enclavados los ejercicios jurídicos. Luego se realizaron actividades de conciliación, hasta dos por cursos, en los plenos de la carrera, pues había muchas opiniones y propuestas de modificaciones por parte de los profesores de las disciplinas, algunas de ellas excluyentes entre sí. Vale aclarar que este proceso no ha concluido en cuanto al diseño microcurricular, pues en este curso, 2012-2013, el Plan D arriba a 5to año, por lo que el último de los ejercicios todavía no se ha desarrollado.

La propuesta fue aprobada por mayoría, se sugirieron varios cambios, sobre todo en cuestiones de forma, más que de contenido. Este paso, esencialísimo, fue el primer momento de la valoración cualitativa de la propuesta.

A continuación se continuó el trabajo con los estudiantes; las principales actividades de la Estrategia fueron valoradas con los grupos donde se desarrolló la implementación parcial en la práctica (en cursos sucesivos). Siendo muy favorable la acogida en los mismos desde el principio.

Los discentes se interesaron, principalmente, por su rol en el proceso, y las formas de la evaluación, esto para el autor fue en extremo gratificante, pues ha insistido en el tema durante muchos años, en pos del perfeccionamiento del proceso. Tanto es así que la cuestión de las formas de evaluación se

encuentra incluida, como ya se pudo apreciar, en una de las categorías del sistema creado en el Modelo, para dinamizar la contradicción interna. También vale destacar que el autor dirigió el trabajo de una alumna que escogió culminar su carrera con una salida pedagógica, realizando un trabajo de diploma sobre el tema.

Otra cuestión que para los alumnos fue esencial es el adiestramiento que requieren los ejecutantes de sus ejercicios jurídicos, mostrando satisfacción porque la Facultad se encuentra enfrascada en perfeccionar la labor de los mismos.

Esta preparación se realizó en varios momentos. Tal y como se declara en la Dirección Estratégica No. II, Capacitación teórico metodológica de los ejecutantes. En un primer momento se valoró el trabajo integralmente con un grupo seleccionado de ellos, los que presentaban más experiencia en el trabajo de tutoría a los alumnos que cursan ejercicios jurídicos. Luego se planificaron una serie de actividades de capacitación de las que también se extrajeron valiosas conclusiones.

Como antes ya se explicó el reto principal de la puesta en práctica fue que se realizó en dos planes de estudios diferentes; en el Plan C perfeccionado, el ejercicio jurídico estaba preconcebido desde hace varios cursos; así como su planificación y ejecución.

Allí el Modelo funcionó, según los instrumentos aplicados, de manera correcta, sobre todo porque todo el ejercicio versó sobre la disciplina Civil y Familia, con el correspondiente derecho adjetivo impartido, lo que propició que la totalidad de las cinco competencias básicas identificadas pudieran trabajarse.

Los mayores avances se registraron en la vinculación de los profesores de la Universidad con el ejercicio jurídico, así como en la relación entre el ejecutante y los modos de evaluar el ejercicio. Además, la valoración de las competencias profesionales básicas sufrió un avance significativo, lo que permitió evaluar el perfeccionamiento de su proceso de desarrollo. Los estudiantes por su parte valoraron la funcionalidad de los contenidos recibidos, y sobre esa base la correcta utilización de los mismos en un contexto similar al futuro desempeño profesional fue en aumento.

En el curso 2010-2011 la situación era otra. Producto de los mismos cambios propuestos por el autor, en base a las ya inminentes transformaciones derivadas del Plan D, la ejecución del Ejercicio Jurídico III sufrió modificaciones significativas. Para comenzar, las competencias de procedimiento no pudieron ser trabajadas, puesto que la asignatura que las aborda teóricamente, fue trasladada al 4to año. El otro hándicap estaba en que la práctica ya no será solo de materia civil, sino de las tres disciplinas. Esto sin embargo se convirtió de amenaza en oportunidad, y de ahí en fortaleza, al finalizar el ejercicio, puesto que la integración de las especialidades de la carrera elevó el desarrollo de las competencias profesionales básicas previstas.

A pesar de la situación descrita se manifestaron avances en diversos órdenes. Los ejecutantes que trabajaban con los educandos empezaron a mostrar interés al comprender la lógica científica de la restructuración, y al verse mayormente motivados por un trabajo de preparación previo, más acorde a las exigencias de la nueva situación.

A su vez, los profesores de la Facultad, estuvieron más cerca del proceso, ya sea visitando a los estudiantes en los órganos del sector, ya sea vinculándose de manera directa ellos mismos a estos, buscando la necesaria actualización que requiere la actividad jurídica.

Por otra parte, los estudiantes comprendieron la necesidad de los cambios, y se integraron en el sistema, colaborando en todo momento con la investigación, y formando parte también del entramado de capacitación. Además, la valoración positiva, de los mismos, sobre los ejercicios jurídicos fue en constante aumento. Esta variable fue analizada en distintos controles efectuados por el autor, en claustros de la carrera y a través de la asistencia y permanencia en los órganos del sector jurídico.

Al final de la etapa de implementación en la práctica, para valorar la factibilidad y potencialidad de la propuesta, así como la vía para perfeccionar la misma, se utilizaron dos métodos sociológicos con criterio pedagógico: fórum grupal y criterio de la comunidad.

Se realizaron dos fórum grupales con los ejecutantes que participaron en las dos implementaciones, y se invitaron a otros que presentaban interés, fundamentalmente profesores de la Facultad (Anexo 19), a continuación se recogen las principales consideraciones:

- La motivación inicial por incluirse en el proyecto fue por solidaridad con el autor y por cumplir la solicitud de la dirección de cada órgano en cuestión.
- No negaban la importancia de la Pedagogía, pero consideran que se complica a veces lo que es obvio, y tenían serias dudas sobre los resultados de los cambios.
- Reconocen que aprendieron cuestiones muy útiles, incluso para su desempeño profesional, que se consideran mejores educadores y que continuarán profundizando en sus conocimientos pedagógicos.
- Consideran que la actualización y perfeccionamiento de los programas de los ejercicios jurídicos debe ser la prioridad a partir de ahora, y que la reestructuración de su orden en el plan de estudio favorece el proceso docente-educativo y debe continuar perfeccionándose.
- Critican el que en el nuevo plan de estudios se hayan reducido las horas de ejercicios jurídicos en vez de aumentarse.
- Destacan la nueva organización del ejercicio jurídico como el elemento más ventajoso.

Entre los estudiantes se desarrollaron igualmente dos fórum grupales (Anexo 19), cuyos resultados se resumen en:

- Consideran superior la nueva forma de organización, aunque critican el descenso de horas del Ejercicio Jurídico III.
- Valoraron que en el plan de estudio se priorizan las especialidades de civil y penal, por delante de asesoría y empresa, cuestión debatida en la posición de los ejercicios jurídicos y el número de horas.

- Demostraron comprender la imbricación entre los componentes de las competencias, lo que les permite identificar con más facilidad sus dificultades y trabajar sobre ellas. A la vez destacaron asignaturas, dentro de la disciplina, que más aportan a los distintos componentes, lo que a la vez fue un estímulo para los docentes respectivos.
- Consideran que se mantiene cierto tradicionalismo en los métodos y la evaluación utilizados en clases, pero valoran como positivos los cambios en los ejercicios jurídicos en estos aspectos.

En cuanto a la utilización del método de criterio de la comunidad, se realizaron entrevistas y se aplicaron encuestas, para profundizar en aspectos aflorados en los forum grupales. Estas técnicas fueron diferenciadas respecto a los ejecutantes y a los estudiantes. Las mismas aportaron los siguientes resultados:

Las encuestas a los ejecutantes contaron con ocho preguntas y fue aplicada a doce (12) profesionales del sector (Anexo 20). La primera referida a la experiencia acumulada como tutor y la institución en que labora; la dos, tres y cuatro son preguntas que buscan la valoración acerca de la relación escuela-entidad; por ese orden solicitan si existe conocimiento de antemano sobre las características de los estudiantes que le asignan; cuántas veces la UHo los ha citado para participar en sesiones de preparación metodológica con este fin y cómo es la vinculación de los profesores de la universidad con respecto al ejercicio jurídico.

La quinta y la sexta apuntan a la evaluación que se le otorga a la calidad de los egresados de Derecho de la Universidad y sobre el desarrollo de las competencias que poseen los estudiantes de tercer año al llegar a su respectiva entidad, sobre la base de la clasificación cognoscitiva, práctica y axiológica, asumida en el fundamento teórico de la tesis. La séptima hace referencia a las recomendaciones que le proporcionarían a la Facultad para un mejor desempeño del ejercicio jurídico y en la última se identifican una serie de actividades que el ejecutante debe realizar con los estudiantes en el transcurso del ejercicio jurídico, para que ellos declaren cuáles realizan o han realizado.

Los anexos de este trabajo contienen los resultados en tablas de este instrumento, no obstante parece oportuno comentar algunos de sus resultados más relevantes (Anexo 21):

Entre los encuestados el 75% tienen 7 años o más de experiencia como ejecutante, y el 6% más de 15 años. Esta situación indica que las tres cuartas partes de los encuestados realizaban los ejercicios jurídicos con los estudiantes, desde la época que los enviaba la Universidad de Camagüey. En cuanto a su procedencia, cinco de ellos pertenecen a bufetes colectivos y la misma cifra a los tribunales, de estos últimos tres a nivel provincial y dos al municipal. De los restantes uno se encuentra en la UHo y otro a fiscalía municipal.

En las preguntas que buscaban delimitar la relación Facultad-entidad; solo el 16% (2) marcó no tener conocimiento de antemano de las características de los estudiantes que se les asignan, y el mismo número señaló que no fue citado por la UHO para una preparación metodológica al efecto.

Catalogaron de buena la vinculación de los profesores con el ejercicio jurídico, si se considera que el 83% la clasifica de muy buena y buena, contra el 17% que la consideraron regular o mala (solo uno mala). La calidad de los egresados, a juicio de los encuestados, es buena, pues ninguno la calificó de regular o mala.

En cuanto a las valoraciones sobre los componentes de las competencias, los elementos cognoscitivo y axiológico fueron valorados de muy bueno y el elemento práctico de bueno. El alto valor alcanzado en el elemento axiológico es entendible, si se tiene en cuenta la empatía que se logra generalmente entre los estudiantes y los ejecutantes.

Entre las recomendaciones que aportaron los ejecutantes a la Facultad para desarrollar un mejor funcionamiento del ejercicio jurídico se destacan: la petición de una mayor presencia de los profesores y el conocimiento con anterioridad de los objetivos y requerimientos de las prácticas. Otros aspectos mencionados por los encuestados fueron los siguientes:

- Sistematizar algún tipo de preparación metodológica para los ejecutantes, no solo en el momento del ejercicio jurídico.
- Una mayor precisión en el sistema de evaluación para definir mejor los criterios de medida.
- Que los ejecutantes participen en la impartición de conferencias durante el período lectivo.
- Vincular a los estudiantes en la labor investigativa con los problemas concretos de las entidades donde realizan el ejercicio jurídico.

De las actividades propuestas, las cuatro primeras fueron identificadas por el 100% de los encuestados:

- Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento.
- Observación de actuaciones profesionales.
- Análisis de asuntos tramitados.
- Análisis de expedientes y documentos jurídicos.

Del resto destaca otro grupo que fue identificada por más del 80 por ciento:

- Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas (83%)
- Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional (83%)
- Valoración de actuaciones procesales en el juicio y fuera de él (83%)
- Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal (71%)

Es significativo el hecho de que la redacción de escritos de tramitación, que es uno de los objetivos de los ejercicios jurídicos obtuviera un porcentaje relativamente bajo. Por otro lado las últimas dos actividades tuvieron valores más bajos:

- Trabajos de investigación doctrinales normativos de casos concretos. (66%)
- Trabajos de investigación en el orden práctico jurisprudencial de un caso concreto. (66%)

En cuanto a las encuestas a los estudiantes las mismas arrojaron los siguientes resultados:

Se tomó como población el 4to año de la carrera (42 estudiantes) por ser los últimos que realizaron el Ejercicio Jurídico III, de entre ellos, al aplicarse el instrumento en período ya del Ejercicio Jurídico IV, se cerró la población a los estudiantes que efectuaban su ejercicio jurídico en el municipio de Holguín (25). Esta reducción de la población se hizo teniendo en cuenta también, que se tenía como objetivo triangular estos resultados con el criterio de expertos y las encuestas a tutores, que se realizaron todos en el municipio, por lo que se creyó conveniente que los estudiantes también fueran de los que realizaban su ejercicio en la localidad.

De esta población se tomaron 20 muestras (80 %). Las encuestas contaron con un total de 10 interrogantes, donde se establece una relación de preguntas referentes a la ejecución y desarrollo de las prácticas (Anexo 22).

La primera recoge el municipio de residencia, producto de que hay estudiantes de otros municipios que realizan los ejercicios jurídicos en Holguín y en un segundo acápite su interés profesional; la segunda pregunta estuvo dirigida a conocer si tuvo acceso a la guía de las prácticas y su evaluación respecto a la misma; la tercera interrogante tenía como objetivo conocer si tuvieron asignado un ejecutante que los atendiera en las entidades que visitaron, en caso positivo, cuantos alumnos atendía y en caso negativo en qué entidades ocurrió el hecho.

La cuarta pregunta trata de recoger la apreciación de los estudiantes sobre el estado actual de la formación de competencias profesionales requeridas en su modo de actuación profesional, según las prácticas vencidas, valorando las mismas a partir de sus elementos. La quinta y la sexta están dirigidas a valorar la vinculación de los profesores de la Universidad con el ejercicio jurídico y la de los profesionales del sector o ejecutantes a la evaluación de las prácticas.

La séptima interrogante es la apreciación sobre los aportes de las asignaturas recibidas en tercer año, cuyos objetivos se presume deben estar vencidos: Civil General, Bienes, Sucesiones, Familia, Contratos, Obligaciones, y otras cursadas en cuarto año: Agrario y Autor, donde se solicita enumerar

cuáles fueron las que más conocimientos le aportaron para su aplicación en la práctica, de forma semejante, en la siguiente, los estudiantes deben detallar en cuáles entidades de las visitadas pudieron desarrollar mejor los contenidos recibidos.

En la novena pregunta se relacionan una serie de actividades, orientadas para realizar con los discentes, por parte de los ejecutantes, durante la realización de las prácticas, donde los primeros deben marcar con una cruz las que han realizado en las entidades, y en la última se le propuso a los estudiantes plantear recomendaciones a la Facultad y a las entidades, para una mejor integración y desarrollo del ejercicio jurídico. De los estudiantes encuestados el 85% es del municipio Holguín y el 55% de ellos tienen inclinación profesional hacia la abogacía y la fiscalía, solo uno no tiene definido su interés.

Como resultados más relevantes se pueden destacar los siguientes (Anexo 23):

El acceso y calidad de la guía de los ejercicios jurídicos fue positivo, pues el 100% de los estudiantes la calificaron de buena, todos tuvieron asignados tutores, sin embargo el 70 % fue atendido a razón de un tutor para cinco estudiantes; se resalta el aspecto negativo de que en cuatro casos fue hasta para ocho estudiantes (20 %). En relación a la cuarta pregunta el 50% calificó de muy bueno el estado actual del desarrollo de las competencias profesionales adquiridas, el 40% de bueno y el 10% de ellos se autoevaluó de regular.

Respecto a la vinculación de los profesores de la universidad con el ejercicio jurídico se presentaron problemas, pues el 50% afirmó que es regular, contra igual valor que la declaró como buena. Es claro que los estudiantes continúan inconformes con dicha vinculación. La vinculación de los profesionales del sector y su modo de evaluar las prácticas tuvo un resultado positivo, 50% muy buena, y 45% buena, solo uno marcó el regular.

En cuanto la valoración de las asignaturas presentadas, los estudiantes enumeraron en orden ascendente, las que más conocimientos le aportaron para su aplicación en la práctica, con esos datos

se buscó un promedio de cada una y mientras más alto el valor, menos aportaron al desarrollo de las competencias básicas desde el punto de vista de elementos prácticos. Justo es señalar que solo las asignaturas Derecho Civil General, Bienes, Familia y Contrato fueron identificadas por los 20 estudiantes.

Los valores promediados dieron una apreciación de cuáles son las asignaturas, que los estudiantes consideran que más le aportaron para su aplicación en el ejercicio jurídico. Las mismas fueron en orden: Civil General (1.42), Bienes (3.57), con igual valor (3.7) Contrato y Familia, Sucesiones (3.9) y Obligaciones (4.5). Los valores de Derecho Agrario y Autor fueron de 7.5 y 6.8, aunque fueron enumerarlos solamente por el 64% y el 57 % respectivamente. Interesante resulta entonces destacar, cómo una asignatura con una carga teórica tan fuerte como Derecho Civil General encabeza esta relación, con once estudiantes colocándola en la primera posición.

Para concluir con los resultados de esta encuesta, como antes se dijo, las dos últimas preguntas son similares a la efectuada a los ejecutantes. En ella se les daba una serie de actividades para que identificaran las que habían realizado en su ejercicio jurídico, y que aportaran recomendaciones a la Facultad y a las entidades para una mejor ejecución de las prácticas. Los resultados fueron más o menos coincidentes con los que arrojaron la encuesta anteriormente valorada.

De las actividades propuestas, las cuatro primeras fueron identificadas por todos los estudiantes:

- Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento.
- Observación de actuaciones profesionales.
- Análisis de asuntos tramitados.
- Análisis de expedientes y documentos jurídicos.

Del resto destaca otro grupo que fue identificada por el 80% o más:

- Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas (90%)

- Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional (85%)
- Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él (85%)
- Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal (80%)

Vuelve en este caso a tener relevancia, e incluso preocupar, el hecho de que la redacción de escritos de tramitación es uno de los objetivos de los ejercicios jurídicos y que el por ciento obtenido no fuera mayor.

En cuanto a las recomendaciones que aportaron los estudiantes a la Facultad y a las entidades donde desarrollan el ejercicio jurídico, se destacan:

- Aumento de las horas del ejercicio jurídico (85%).
- Mayor vinculación de profesores con las entidades durante el desarrollo del ejercicio jurídico (60%).
- Perfeccionar la coordinación de las prácticas con las entidades con mayor antelación (45%).
- Una mayor especialización y dominio pedagógico por parte de los ejecutantes (42%).

Finalmente el autor realizó, luego de ambas implementaciones, una valoración de las competencias identificadas. Las que fueron puestas a disposición de ejecutantes y profesores para que las evaluaran de 1 a 5, según el grado de desarrollo que valoraran, en cada unidad, y según las distintas normas de competencias (Anexo 24).

En el mencionado anexo se detalla de cada unidad y norma de competencia, el resultado de la medición del curso 09-10, y el mismo valor al finalizar el curso 10-11. Como resultado de lo anterior el autor valora de muy positivo el impacto del proceso de desarrollo, en las competencias identificadas. Resaltan los valores otorgados a las competencias 1, 4 y 5, como los de mayor avance cuantitativo, aunque en el caso de las dos últimas su valor inicial era muy bajo.

En cuanto a las normas de competencia, sobremanera destacan la redacción de los recursos o medios de impugnación (1.8), y la solicitud, practica, impugnación y dictamen de los medios de pruebas admitidos legalmente (1.4); así como el actuar dentro de los límites de la jurisdicción y la competencia, y el dominio de la evolución histórica (1.3 ambos)

En sentido general todas las unidades aumentaron sus valoraciones, con diferencias que van desde 0.4 a 1.1. Hay que aclarar que la unidad que ascendió solo 0.4, ya tenía una valoración inicial alta de 4.2 (Interviene correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional)

Las normas de competencia por su parte tuvieron diferencias positivas en el rango de 0.5 a 1.8., finalmente sería ético decir que hubo normas que debieron tener resultados finales más positivos, pero que como regularidad se debió a los valores tan bajos que obtuvieron en el diagnóstico de entrada.

Conclusiones parciales.

En la aplicación de la técnica de criterio de expertos fueron seleccionados 30 posibles expertos, los cuales después de aplicárseles el criterio de experticia quedaron reducidos a 23. Se realizaron dos rondas de consultas en dos momentos diferentes, en un primer momento a 17 de ellos para valorar la identificación de las competencias; luego a la totalidad para valorar la pertinencia del Modelo y la estrategia. Esta situación originó lógicas modificaciones a la propuesta inicial. En la segunda ronda se obtuvo el consenso necesario y los expertos otorgaron a la pertinencia del Modelo el rango de Muy Adecuado.

Se realizaron dos implementaciones parciales en la práctica, la primera correspondiente al plan C modificado y la segunda al D; las misma dirigidas a valorar la factibilidad y comportamiento de la propuesta en el proceso docente-educativo de la carrera. La valoración de la implementación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, describiéndose el desarrollo del proceso, en el que se demostró la factibilidad del Modelo pedagógico concretado en la práctica a través de la estrategia.

CONCLUSIONES

La aplicación consecuente del Derecho es un principio de la sociedad socialista. La formación de profesionales competentes, capaces de enfrentar los complejos problemas de la profesión en una sociedad en evolución, es la tarea fundamental de la carrera de Derecho. En consecuencia con lo anterior la carrera está sometida a un constante proceso de perfeccionamiento. La valoración del mismo permite al autor presentar una periodización acorde a su objeto de estudio.

El ejercicio jurídico es un componente esencial del currículo por ser el eslabón fundamental donde se relaciona la teoría y la práctica, y presentar grandes potencialidades para la formación integral del futuro profesional, a pesar de lo cual tradicionalmente ha sido una de las flaquezas de los estudios de Derecho.

La compleja sociedad contemporánea impone problemas y retos a las universidades, que están siendo enfrentados a través de los procesos de formación por competencias, capaces de lograr mayor efectividad y eficiencia en la capacitación de los recursos humanos. La Enseñanza Superior cubana no está exenta de esta situación y se ha iniciado un proceso paulatino de formación de competencias, basado en contenidos más flexibles e integradores, que favorecen una mayor calidad en los desempeños.

En el contexto de esta investigación se comprende por competencia profesional el resultado del proceso de integración de conocimientos, valores, componentes motivacionales y habilidades, puestos en práctica en un contexto laboral determinado, a través de gradaciones de carácter cualitativo que expresan distintos niveles de desarrollo, enriquecidos a través de la interacción con el medio socio cultural en que se expresa el individuo.

La investigación está dirigida al proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el profesional de Derecho en formación, las cuales son inherentes a su actuación profesional, por lo que tienen un carácter intransferible. Las cinco competencias básicas identificadas se encuentran en estrecha interrelación, y resumen la teoría y la práctica que debe dominar el estudiante para, ante la consulta de un caso concreto, poder solventar la situación. Se resalta que hay un orden lógico en las cinco competencias identificadas, que debe ser respetado, y que responde a la necesidad de respuesta del jurista a los casos que se le someten a su consideración.

En el proceso formativo del Licenciado en Derecho en la Universidad de Holguín se presentan insuficiencias, debido a la visión atomizada de los contenidos de la profesión. Esta situación se hace más compleja en el ejercicio jurídico, donde es común la pluralidad de documentos reguladores, la escasa preparación pedagógica de los ejecutantes y la participación pasiva de los estudiantes en el proceso.

El Modelo Pedagógico expresa teóricamente el proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el profesional del Derecho a partir del ejercicio jurídico, sustentado en relaciones cada vez más esenciales que conducen a su creación como nueva cualidad, capaz de desenvolver la contradicción y resolver el problema que generó la investigación.

La estrategia pedagógica permitió concretar en la práctica los postulados fundamentales del Modelo, al exponer la metodología a seguir en el ejercicio jurídico para el desarrollo de competencias profesionales básicas.

La socialización de la propuesta a través del método del criterio de expertos, así como las opiniones de directivos, miembros del claustro, y especialistas del sector, vinculados con el proceso formativo, demostraron la pertinencia y novedad del Modelo y la estrategia.

La aplicación de la estrategia en la práctica demostró la factibilidad de la propuesta, su contribución al perfeccionamiento del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas en el jurista en formación, y su expresión a través de situaciones laborales, similares a su futuro desempeño.

RECOMENDACIONES

- A Facultad de Derecho Universidad de Holguín: Proyectar investigaciones que permitan profundizar en la formación de competencias profesionales específicas en el Licenciado en Derecho con acciones concretas desde todas las asignaturas de la carrera como un sistema, mediante el acercamiento de la lógica de las asignaturas y la lógica de actuación del profesional.
- A Facultad de Derecho Universidad de Holguín: Continuar aplicando la estrategia y perfeccionando el Modelo.
- A Facultad de Derecho Universidad de Holguín: Diseñar un programa de capacitación pedagógica permanente, tanto para docentes como para ejecutantes.
- A Facultad de Derecho Universidad de Holguín: Diseñar y presentar un proyecto que respalde económica y jurídicamente las propuestas de futuras investigaciones.
- A Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional: Profundizar en el contenido del presente trabajo, para que sirva de referente para al trabajo metodológico de la Disciplina y el diseño microcurricular.
- Proponer la socialización de la investigación a través de la Intranet nacional.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Addine Fernández, Fátima: Didáctica: teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
2. ----- y otros: Didáctica y currículo: análisis de una experiencia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
3. Águila Carralero, Alisvech: Reflexiones acerca de la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de la carrera de Derecho, en www.monografias.com, (Consulta 13 de marzo del 2010)
4. Aguirre Lora, Maria Esther: Consideraciones sobre la formación docente, en Revista Foro Universitario, STUNAM, Núm. 2, época 11, enero de 1981, México.
5. Alegre, Luis y Víctor Moreno (coords): Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea. Prólogo de Carlos Fernández Liria. (1ª edición). Madrid: hiru. 17. En www.hiru-ed.com/COLECCIONES/SEDICIONES/Bolonia-no-existe.htm. (Consulta 15 de marzo del 2012)
6. Allport, G. W.: La Personalidad, su configuración y desarrollo. Edición 120 Revolucionaria, La Habana, 1971.
7. Alpízar Muni, Jorge L.: ¿Profesionales competitivos o competentes?, Tipología de competencias, Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII No. 4, España, 2008.
8. Álvarez de Zayas, Carlos: Epistemología educativa. Universidad de Sucre, Bolivia, 1995.
9. -----: La Escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
10. -----: La escuela y la vida. Editora Félix Varela, La Habana, 2000.
11. Álvarez Pérez, Martha: Interdisciplinarietà: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
12. Alvira Martin, F.; García Ferrando, M.; Sanmartin, R.: et. al. Selección de lecturas de metodología, métodos y técnicas de investigación social II, La Habana, Félix Varela, 2002.
13. Amaya De Ochoa, G.: Las competencias productivas frente a las académicas y laborales. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía. Colombia, No. 22, agosto-septiembre, 2006. p. 61 – 63.

14. Amplié Vilchez, Ricardo Alfonso: Competencias y habilidades que se desarrollan en la práctica pre-profesional en el bufete jurídico UCA en el área civil. Universidad Centroamericana. www.monografia.com (Consulta 28-3-10)
15. Añon, María José: Funciones del Derecho, en J. de Lucas (comp.), Lecciones de Introducción al Derecho, Valencia, Tirant lo Blanch, 1990.
16. -----: Derecho y Sociedad, en J de Lucas, Introducción a la Teoría del Derecho, Valencia, Tirant lo blanch, 1992.
17. Atienza, Manuel: El sentido del Derecho, Barcelona, Ariel, 2001.
18. -----: Introducción al Derecho, Barcelona, Ariel, 1989.
19. Bañuelos Rodríguez, José: Evaluación y perspectiva en la formación de profesores. En Cuaderno de Trabajo, Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios, UNAM-ANUIES-SEP, México, 1987.
20. Baranda Cruz, S.: 2000 Las competencias explicadas desde la dialéctica. Bogota. Editorial Colombia.
21. Barba, Estela: Taller de diseño curricular basado en competencias. MINEDUC Y SENCE, Chile, 2002.
22. Barcala, Diego: El fracaso universitario cuesta 3.300 millones al año. Madrid. www.publico.es (Consulta 17 de mayo del 2013)
23. Barreto Argilagos, Ruiz Socarras y Gaspar Blanco Sánchez: Necesidad y Utilidad de la categoría "competencia" en la ciencia pedagógica. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 45 Enero 2008, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ISSN: 1681-5653.
24. Baptista Lucio, Pilar: Metodología de la investigación, 3ra ed., México, Mc Graw Hill, 2003.
25. Báxter, Esther: La Formación de valores una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
26. Benítez, J.: Competencias, enfoques y clasificación; Tecnología instruccional fundamental, Valencia, España, 2008. www.gestiopolis.com/organizacion-talento/htm (02/03/2010).
27. Bermúdez, Rogelio: Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial 122 Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

28. Bernabé Muñoz, Iolanda: Las webquests en el espacio europeo de educación superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (tics) en la universidad. Tesis doctoral dirigida por Jordi Adell Segura. Universitat Jaume I (2008).
29. Blanco, A.: Sociología de la educación: su lugar en la formación de profesores. ISP "Enrique José Varona", Facultad de Pedagogía, La Habana, 1999. (Material Mimeografiado)
30. -----: Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.
31. Böhmer, Martín F. (comp.): La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía, Barcelona, Gedisa, 1999.
32. Bravo Mercado, Teresa: Teorías Educativas y formación de profesores Universitarios en México. Análisis de la década de los setenta, Mimeo, México, 1987.
33. Brunner, José Joaquín: Prólogo al Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.; Documento de la ANECA. Madrid, febrero 2009.
34. Bodes Torres, Jorge: El juez la norma y el debido proceso. Artículo presentado en el Evento Internacional Ciencias Penales 2009.
35. Boudreault, H.: Une position pour le développement de la compétence professionnelle. www.supor.org/ (23/01/2011).
36. Bruner, Jerome: Vygotsky: a historical and conceptual perspective in Wertsch, J. (ed.), culture, communication and cognition: Vigotskian perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
37. Bullard, Alfredo y MacLean, Ana Cecilia: La Enseñanza del Derecho: ¿Cofradía o Archicofradía? SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) 2002. www.digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/4. (Consulta 10 abril 2013)
38. Bunge, Mario: La Investigación científica. Editorial Ciencias Sociales, La Haban, 1972.
39. Buzón García, Olga: Rol sociocultural del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de procesos de enseñanza recíproca y evaluación de competencias. Tesis doctoral dirigida por Rafael García Pérez. Universidad de Sevilla (2010).
40. Cabrera, Juana: Compilación Legislativa. Persona Jurídica I Normas básicas que regulan el asesoramiento empresarial. Ediciones ONBC, La Habana, 2008.

41. -----: Compilación Legislativa. Persona Jurídica II Normas de contenido civil. Ediciones ONBC, La Habana, 2008.
42. -----: Compilación Legislativa. Persona Jurídica IX Normas para asesorar en las relaciones laborales. Tercera Parte, Ediciones ONBC, La Habana, 2008.
43. Cachanosky, Juan C.: Economía, derecho y análisis económico del derecho. www.ecuadorciencia.org/contenido.asp?id=615 (Consulta 10 abril 2013)
44. Calzada Trocones, Josefina P.: Modelo didáctico para la formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2006.
45. Castellanos Simona, D: La Comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Educativos, La Habana, 1999.
46. Castillo, María del Carmen: Modelo Didáctico para desarrollar la expresión escrita en función del perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de Lengua Inglesa de la Benemérita Universidad de Puebla. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Camagüey, Cuba, 2011.
47. Castro Díaz-Balart, Fidel: Ciencia, Tecnología y Sociedad: hacia un desarrollo sostenible en la Era de la Globalización. Editorial Científico-Técnica, La Habana, 2004.
48. Carnelutti, Francisco: Las Miserias del Proceso Penal, Editorial Ejea, Buenos Aires, Argentina 1959.
49. CD del Evento Internacional "Constitución, Democracia y Sistemas Políticos" de febrero del 2009. Contentivo de las siguientes disposiciones normativas: Ley 7. Ley de Procedimiento Civil Administrativo, Laboral y Económico; Ley No 75 de la Defensa Nacional de fecha 21 de diciembre de 1994; Ley No 82 De los Tribunales Populares, de fecha 11 de julio de 1997; Ley No 83 De la Fiscalía General de la República de fecha 11 de julio de 1997; Ley No. 59 Código Civil de fecha 16 de julio de 1987; Ley No. 1289 Código de Familia de fecha 14 de febrero de 1975; Código de Ética de los Juristas y de los Cuadros; Reglamento de las Asambleas Municipales del Poder Popular; Reglamento de organización y funcionamiento de los Bufetes Colectivos; y Resolución 107/2001 de fecha 12 de junio del 2001, Metodología para el funcionamiento de los registros de disposiciones jurídicas.

50. Cedeño Almaguer, O.: Las competencias del profesional de turismo. En soporte magnético, Holguín, Cuba, 2012.
51. Cejas E. y otros.: La formación por competencias profesionales: una experiencia cubana. IPLAC, Curso precongreso Pedagogía'2001, Ciudad de la Habana: Palacio de las Convenciones, 2001.
52. ----- y Pérez, J.: Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales. La Habana. En: gestiopolis, 2003, disponible en: www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm (Consulta: Febrero 17 2010).
53. CINTEFOR, Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias laborales. www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm
54. CINERFOR/OIT: Modernización de la Formación Profesional en América Latina y el Caribe. Página web principal cinterfor.org.uy. Uruguay (2000 - 2008).
55. Colindres Umazor, Maynor Manuel: Modelo de evaluación por competencias en el espacio pedagógico de apreciación artística de la UPNFM. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012.
56. Concepción García, Rita y Félix Rodríguez Expósito: El método Delphi para el procesamiento de los resultados de encuestas a expertos o usuarios en estudios de mercado y en la investigación educacional. Material digital, Universidad de Holguín, 2005
57. -----: Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ediciones Holguín, Holguín, 2005.
58. Conchado Peiró, Andrea: Modelización multivariante de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias en educación superior. Tesis doctoral dirigida por José Miguel Carot Sierra y José Manuel Jabaloyes Vivas. Universitat Politècnica de València (2011).
59. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. www.education.unesco.org (Consulta 20 de abril del 2011).
60. CONOCER. La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas. Presentación en Power Point. (1997). www.uch.edu.ar/rrhh. (Consulta 30 de febrero del 2011).
61. ----- . Conferencias sobre competencias. Universidad de Puebla, México, soporte digital, 2010.
62. Constitución de la República de Cuba. Imprenta Federico Engels. La Habana, 2002

63. Córdova Martínez, Carlos: Consideraciones sobre metodología de la investigación. Universidad de Holguín, Centro de Estudio sobre Cultura e Identidad, 2002.
64. -----: Curso de Didáctica. En soporte digital, Holguín, 2005.
65. -----: Consideraciones sobre Metodología de la Investigación. www.illustrados.com (Consulta 20 de mayo del 2007)
66. Cossio, Carlos: La función social de las escuelas de abogacía, Buenos Aires, UBA, 1947, 3ed.
67. Cruz, Miguel: El método Delphi en las investigaciones educacionales. Editorial Academia, La Habana, 2009.
68. Cuellar, Ángeles: Cómo citar en Internet: modo MLA. UIA. Santa Fe. 09 de abril de 2008 www.geocities.com/investigacion1/materiales/citadelInternetMLA.doc
69. Cuesta Santos, A.: Gestión de competencias. Editorial. Academia, La Habana, 2001.
70. Delamare Le Deist F. y Jonathan Winterton: What Is Competence? Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005, Routledge Taylor & Francis Group, France, 2005.
71. De la Orden, A.: Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 1-21. www.redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html (Consulta 3 de febrero del 2011).
72. -----: El problema de las competencias en la educación general. Revista Bordón, 63 (1), 47-63, 2011. www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm (Consulta 15 de enero del 2012).
73. De Sousa de R., María C.: Análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias. En www.monografias.com/trabajos/adolmodin/adolmodin.tml (Consulta 22 enero 2010)
74. Díaz Barriga Ángel: La formación del pedagogo, Un acercamiento al tratamiento de los temas didáctico en el Plan de Estudios, ANUIES 64, Octubre 1990.
75. Duncan, Kennedy: Freedom and Constraint in Adjudication. A Critical Phenomenology. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores *et al.*, 1999.
76. Eco, Humberto: Cómo se hace una Tesis, trad. Lucia Baranda, Barcelona, Gedisa, S.A., 2001.
77. Egaña Morales, Esteban: La estadística, herramienta fundamental en la investigación pedagógica, La Habana, Pueblo y Educación, 2003.

78. Escudero, J. M.: El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad? Murcia, ICE – DM, 2006.
79. -----: La Educación Social, repensar los contenidos y los procesos de la formación, en Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión". Septiembre, Toledo, 2007a
80. -----: Claves para la adaptación del personal docente a las nuevas metodologías del EEES, en La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias. Universidad de Burgos y ANECA. www.aneca.es/servicios/serv_agenda_historico07_burgos.asp, 2007b
81. ----- y otros: El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales. Facultad de Educación. Murcia, 2007c.
82. Esperance Matamoros, Martha y Beatriz Cruz Pupo: Curso: Diseño Curricular (Material elaborado sobre la base de bibliografía de Rita M. Álvarez De Zayas, Silvia Cruz, Rafael Fraga, Carlos Álvarez De Zayas) Barranquilla, Colombia, 2003.
83. Estévez, J. M.: El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. Revista Aula Abierta. (72) 12-16,1998.
84. Fabelo, José: Práctica, conocimiento y valoración. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
85. ----- y otros: La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espiritualidad y de conciencia. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1996.
86. Fernández Bulté, Julio: Filosofía del Derecho. Editorial Félix Varela. La Habana. 1997.
87. -----: Historia del Estado y el Derecho en Cuba. Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.
88. -----: Teoría del Estado y el Derecho. La Habana, Félix Varela, 2002.
89. -----: La enseñanza de Derecho en Cuba: otro desafío del Tercer Milenio. En: www.unam.mx/publicaciones/3ermilenio.htm (8 de septiembre de 2004) (Consulta: noviembre 2009)
90. Fernández-Llimos, Fernando: El artículo científico, Pharm Care, España, 1999, no.1, pp. 5-10.
91. Fiallo, Jorge: La interdisciplinariedad: un concepto "muy conocido". En Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

92. Flores, Imer B.: Prometeo (Des) encadenado: La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado (2004). En www.juridicas.unam.mx/inst/direc/datper.htm?p=imer (Consulta 10 abril 2013)
93. Forgas Brioso, J. A.: Algunas Consideraciones sobre la Formación Profesional Basada en Competencias en Cuba: Seminario Internacional de Formación Profesional Basada en Competencias. Quito 2001. En línea abril 2001. www.campus-oei.org/edytrabajo. (Consulta: noviembre 2009)
94. -----: Modelo para la Formación Profesional, en la Educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas, ISP Frank País García, Santiago de Cuba, 2003.
95. ----- y Fuentes Homero: Modelo para la formación profesional en la E. T. P. sobre la base de competencias profesionales en la rama Mecánica. IVETA Conference. Montego Bay, 2005.
96. -----: Relación esencial entre competencias profesionales y niveles de desempeño desde el diseño curricular. Pedagogía 2007.
97. Fuentes González, Homero: Teoría holístico-configuracional y su aplicación a la didáctica de la Educación Superior: documento de trabajo del Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.
98. -----: Didáctica de la Educación Superior. CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2000.
99. -----: La formación para la contemporaneidad: Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. Revista Educación Universitaria, Matanzas, 1999, pp 253.
100. Fundamentación del Plan de Estudios C. Material digital. 1992.
101. Fundamentación Disciplina Derecho Civil y Familia. En documentos del Plan D. Material digital.
102. Fundamentación Plan de Estudios D. CD del MES contentivo de la aprobación definitiva de los planes D, en todas las carreras.
103. Gallardo, Olga: Modelo de formación por competencias investigativas para investigadores profesionales. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2003.

104. García, S: Modelo pedagógico para la formación de valores profesionales a través del componente laboral de carreras pedagógicas. Tesis de Maestría. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1999.
105. Garcini Guerra, Héctor: Las comisiones de estudios jurídicos. En Revista Cubana de Derecho. No. 29. Enero-Junio 2007.
106. Ginisty, D.: L'home au centre du debat sur les competences, Entreprisesformation, 103, 16-17. 1997. www.slideshare.net/eatl/formacion-en-competencias. (02/03/2010).
107. Ginoris, Oscar: Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana. Selección de lecturas. Editorial Félix Varela, La Habana, 2009.
108. Ginsparg, P.: Electronic publishing in science. Winners and losers in the global research village, Conferencia de Expertos CIUC /UNESCO sobre las publicaciones electrónicas en la ciencia 1996, UNESCO, París. Disponible en: www.epub.org.br/papers/ginsparg.htm.
109. Giraldo, G.: Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de Educación Superior. Revista Cinta de Moebio, No.22, 2005.
110. Glass G. V.; Smith M. L.: Meta-analysis of the relationships between class size and achievements. Educational Evaluation and Political Analysis, 1979.
111. González Dalmau, Lorgio Ángel: Una Estrategia Pedagógica basada en el uso de las TICs, para contribuir a la formación científico-metodológica del profesor de Derecho de las Sedes Universitarias Municipales de la provincia Granma. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. 2008.
112. González Losada, Muñoz Catalán, Elisa: Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES. En Revista de Educación, 12 (2010). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva. Pág. 147-162. Fecha de recepción: 16-05-2010 Fecha de aceptación: 9-07-2010. (Consulta enero 2013)
113. González Rey, F.: Epistemología cualitativa y subjetividad. Pueblo y Educación, La Habana, 1997.
114. González, V.: ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII. No.1. Ciudad de la Habana, 2002. Págs. 45-54.
115. Gorostiaga, X.: En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No.1, Madrid. 2005.

116. Green, Michael Steven: Legal Realism as Theory of Law, 46 William & Mary Law Review 1915. 2005.
117. Grillo Longoria, José: Los delitos en especie. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1982.
118. -----: Derecho Penal Parte Especial. México, Distrito Federal. 1998.
119. Ibarra Martín, Francisco: Metodología de la investigación social, Félix Varela, La Habana, 2002
120. Información acerca del tratado de Bolonia. En www.edutecne.utn.edu/ar.monografias/tratado_de_bolonia.pdf. (Consultado el 16 de abril de 2013)
121. Iribarne, Héctor Pedro: Acerca de la Enseñanza del Derecho. Limitaciones que impone la dogmática. Cauces para su superación. Conferencia ofrecida en la Universidad Católica Argentina. 2005.
122. Hernández Pina, F.: Docencia e Investigación en educación superior. Revista de Investigación Educativa, 20 (2): 271-301. 2002.
123. -----: Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en la Educación Superior. Editorial La Muralla, S.A. Madrid, 2005.
124. Hernández Sampier, Roberto: Un modelo del proceso docente – educativo en las unidades docentes para el desarrollo de la práctica investigativo – laboral. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar Del Río, 2003.
125. -----: Metodología de la Investigación, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
126. Herrera Fuentes, Jorge Luis: Un modelo del proceso docente educativo en las Unidades Docentes para el desarrollo de la práctica investigativo laboral. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 2003.
127. Horruitiner, Pedro: La Formación de Profesionales en la Educación Superior Cubana. Situación actual y perspectivas. Revista Educación Universitaria, AECES, Matanzas, 1999.
128. -----: La Universidad Cubana un modelo de formación. Editorial Félix Varela, La Habana, 2006.
129. Huerta, J; Pérez, I.; Castellanos, A.: Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Revista digital Educar, Nueva época # 13 abril-junio 2000. Disponible en Internet www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseedhtml. (Consulta: diciembre 2009)

130. Jornet, J. et al.: Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. Revista Bordón, 63(1) ,125-147.2011. www.sinewton.org/numeros/numeros/78/Articulos_01.pdf (Consulta 2 de septiembre del 2011).
131. Lazo Machado, J.: Sobre el perfeccionamiento de la combinación del estudio y el trabajo en la educación superior cubana. La Habana, MES, 1987.
132. -----: Epistemología de la combinación del estudio y el trabajo en la escuela superior cubana, en Revista Educación Superior. La Habana. No. 4, 1994.
133. Lavado, Lucas: Metodología de la Investigación Jurídica, 2da ed., Universidad San Martín de Porres, Lima, Textos Universitarios, 2004.
134. Lenin, Vladimir I.: Cuadernos Filosóficos. Editorial Progreso, 1979.
135. Leontiev A.N.: La actividad en la Psicología. Editorial de libros para la Educación, La Habana, 1979.
136. Levins, Richard: La Dialéctica y la teoría de los sistemas. En Revista Internacional Marx Ahora, p. 79-98. No. 20. La Habana, 2005.
137. Levy-Leboyer, C.: Gestión de Competencias. Ediciones Gestión 2000, Barcelona, España, 1997.
138. Ley No 65. Ley General de la Vivienda, publicada en Gaceta Oficial de la República de Cuba. Extraordinaria No. 3 de 8 de febrero de 1989.
139. López Ruiz, Miguel: La investigación jurídica. México, UNAM, 2005.
140. Machado Ramírez, Evelio F.: "El problema científico-educativo. Estudio preliminar desde una perspectiva marxista", Revista Pedagogía Universitaria. Disponible en: www.revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/número/189408102.pdf/view. (Consulta: diciembre 2009)
141. -----, y Nancy Montes De Oca Recio: Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista (FIPE), Revista Pedagogía Universitaria. Disponible en: www.revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2008/número/189408102.pdf/view. (Consulta: diciembre 2010)
142. Macías Villalobos, Cristóbal: Cómo citar documentos electrónicos. AnMal electrónica No. 8, Febrero 2001. Disponible en: www.anmal.uma.es/anmal/numero8/docelectr.htm (Consulta: diciembre 2009)

143. Marco Stiefel, B.: Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. NARCEA S.A. EDICIONES. Primera Edición, Madrid, España, 2008. www.terras.edu.ar/jornadas/57/recursos/57Materiales-Recursos.pdf (Consulta 20 de enero de 2010).
144. Mariño Sánchez, María de los Ángeles: La Formación Pedagógica Inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2008.
145. Martí Pérez, José: Ideario pedagógico. Centro de Estudios Martianos: Pueblo y Educación, La Habana, 1990.
146. Martínez Quintana, Lester A.: El Derecho Civil Romano y su difusión en Cuba durante los Siglos XVIII y XIX, antes de la promulgación del Código Civil en 1889. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Jurídicas, Santiago de Cuba, 2007.
147. Marx, Carlos: Tesis sobre Feuerbach. En: La Ideología alemana. Editorial Revolucionaria, La Habana, 1965.
148. Matos Hernández, E.: Aproximación metodológica a la construcción de un texto científico. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente, 2004.
149. -----, E. Fuentes, H. Montoya Rivera, J.: Didáctica. Lógica de investigación y construcción del texto científico. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente, 2006.
150. ----- Et. Al.: Lógica de investigación y construcción del texto científico. Universidad Libre. Colombia, 2007.
151. Medina, R: Los hechos humanos y la educación en valores de una ciudadanía universal. Revista Aula Abierta, Universidad de Oviedo, 1998.
152. Mertens, L.: Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR. www.ilo.org/publish/spain/region/ampro/cinterfor, Colombia, 1997.
153. -----: La gestión de competencias laborales en la empresa y la formación profesional. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. www.cinterfor.org.uy (Consulta enero 2009)
154. Mézáros, István: La Teoría de la enajenación en Marx. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 2005.
155. Ministerio de Educación de Cuba: Fundamentos de la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2006.

156. Montero Leyva, Marisela: La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2008.
157. Moreno, Maira: Dinámica del Proceso Docente Educativo de la disciplina Calidad para la carrera Ingeniería Industrial, basada en la calidad como totalidad. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2003.
158. Morente y Zaragüeta: Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos. Siglo XXI Editores, Madrid, 1989.
159. Morenza, P.: La Naturaleza política de la educación. Planeta-Agostini, Madrid, 1994.
160. Núñez Jover, Jorge: La Ciencia en el encuentro entre ética y epistemología. En Por una nueva ética. Editorial Félix Varela, La Habana, 2004.
161. Núñez Morales, Marylú: Modelo Pedagógico para educar en el valor Responsabilidad Ambiental a los estudiantes de la Carrera de Derecho. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey, 2004.
162. Ochoa del Río, José A.: El Plan del Proceso Docente en el Plan D de la carrera de Derecho. Adaptación del componente laboral. Publicado en el CD de la V Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. No. ISBN: 978-959-16-1329-5 (Abril 2011)
163. Ossa Parra, Marcela: Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association (APA). Bogotá. Disponible en: www.debu.uniandes.edu.co/src/client/files/pautas.pdf. (Consulta 29 de septiembre de 2005)
164. Ortigoza Garcell, Carlos: El currículo: Diseño, desarrollo, y evaluación en la Universidad de Holguín. Soporte magnético, Holguín, 2006.
165. Ortiz, A.: Las Competencias Profesionales del Ingeniero Mecánico. Una alternativa de Diseño Curricular. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Centro de estudios de Educación Superior Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. 2001.
166. Ortiz Torres, Emilio: Competencias y valores profesionales. Revista Electrónica Pedagógica Universitaria, Vol. VI. No.2, MES, La Habana, 2001.

167. Parra Vigo, Isel Bibiana: Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2002.
168. Paula, I.: Competencia social, adaptación social y psicología, Revista de Educación MEC. No.102. Pág. 13-17. Madrid, 2001.
169. Peña Mulet, Roberto de Jesús: La Disciplina Integradora en la Carrera de Derecho. En Revista de la Facultad de Derecho "Eugenio María de Hostos", Barco de Papel. Volumen 1, Número 2, Mayo de 1997.
170. Pentti, Routio: El informe descriptivo. Disponible en: www2.uiah.fi/projetcs/metodi/ (Consulta 14 de agosto 2012)
171. Pérez Carranza, Celso: Las competencias comunicativas del licenciado en Lengua Inglesa de la BUAP. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2010.
172. Pérez, Oliva Elizabet: Guía metodológica para la elaboración de un informe final de investigación. Disponible en: www.monografias.com.apa.shtml. (Consulta 14 de agosto 2011)
173. Petrovski, A: Psicología general. Editorial Libros para la Educación, La Habana, 1981.
174. -----: Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú, 1979.
175. Pontificia Universidad Católica de Chile: Guía para la redacción de citas bibliográficas., Sistema de Bibliotecas. Santiago de Chile. Disponible en: www.puc.cl/sibuc/html/citas.PDF. (Consulta 22 de octubre de 2012).
176. Popa Prometa, I.: La formación por competencias profesionales: una alternativa. Ponencia presentada en el III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Hotel Neptuno, Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002.
177. Pound, Roscoe: Law in Books and Law in Action, American Law Review, vol. 44, 1910.
178. Pupo Kairuz, Rosa Alba: Dinámica Formativa del Profesor de Derecho en la Semipresencialidad. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2011.
179. Quesada, H. (2001). Competencias Laborales. Metodologías de Identificación: Análisis Funcional. www.qmasociados.netfirs.com. (Consulta diciembre 2011)
180. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Fecha Disposición: 17/07/2009. Fecha Publicación: 25/08/2009. Órgano Emisor: Ministerio de la Presidencia. España.

181. Reale, Miguel: Teoría Tridimensional del Derecho, Santiago de Compostela, Biblioteca Hispánica de Filosofía del Derecho, 1973.
182. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución 210 del Ministro de Educación Superior. Promulgada el 31 de julio del 2007.
183. Ribes, E.: El concepto de competencia. Revista Bordón, 63(1), 33-47. 2011. www.redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html. (30/11/2009).
184. Rodríguez, Z: Filosofía, ciencia y valor. Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1985.
185. Rogers, C. R.: On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy, Boston: Houghton Mifflin (1967 - London: Constable).
186. Rojas Raúl: El proceso de la investigación científica. Editorial Trillas, México, 2002.
187. Rosental, M. y Ludin, P.: Diccionario Filosófico, Editorial Política, La Habana, 1981.
188. Rufin F. Une définition de la compétence professionnelle. www.cadredesante.com. (10/03/2010).
189. Salas Perea, R. Conceptos básicos de competencia, Resumen y Compilación para uso Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba, 2004. www.ensap.sld.cu (10/03/2010).
190. Salas Zapata, Walter Alfredo: Formación por competencias en la Educación Superior. Una aproximación a propósito del caso colombiano. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN 1681-5356. 2009.
191. Sánchez, José: La Filosofía de la Educación en Félix Varela. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP, Holguín, 2003.
192. Santos Velasco, Francisco Javier: Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales. Tesis doctoral dirigida por Margarita Bartolomé Pina y Flor A. Cabrera Rodríguez. Universitat de Barcelona, 2005.
193. Setién Álvarez, Giraldo: Formación de la Cultura de la Legalidad desde las Instituciones Educativas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, 2010.
194. Sierra, Regla: Modelación y Estrategia: Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
195. Silva Rodríguez, Arturo; Aragón Borja, Laura Edna: Lo cualitativo y lo cuantitativo, dos de los protagonistas actuales de la disputa en las ciencias sociales. Revista de Educación. . Nueva

- época, núm. 12, enero-marzo. 2007. México. Disponible en: www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/12/12cualitativo.htm. (consulta 23 de mayo del 2012)
196. Silvestre, Margarita: Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
 197. Sladogna, M.: Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. Boletín Cinterfor No.49. Mayo-Agosto (2000). www.ilo.org/publish/spain/region/ampro/cinterfor
 198. Suriani, Beatriz: Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lenguas del primer ciclo de EGB. Fundamentos en Humanidades. Año/vol.VI, número 12, San Luís, Argentina, 2005.
 199. Talízina, N.F.: Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú, 1988.
 200. Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Material Digital.
 201. ----- y Navío, Antonio: El desarrollo y la gestión de competencias profesionales. Una mirada desde la formación. Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN 1681-5356. 2006.
 202. Tejada Díaz, Rafael: La formación profesional por competencias del Ingeniero Mecánico mediante proyectos de ingeniería. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2006.
 203. ----- y Sánchez Del Toro, Rafael. La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín, "Oscar Lucero Moya". ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378, Holguín, 2010.
 204. Terán, Enrique: Cómo realizar un informe de investigación. Disponible en: www.jurisprudencia.webcindario.com/ensay//htm. (Consulta 14 de agosto 2012)
 205. Tobón, Sergio: El enfoque complejo de las competencias. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía. Colombia, No. 22, agosto-septiembre, p.39 – 40. 2006.
 206. -----: La formación basada en Competencias en La Educación Superior: El Enfoque Complejo. Universidad Autónoma De Guadalajara. Curso Iglu 2008, Guadalajara, 2008.
 207. Torres, Odalis: Estrategia didáctica para el perfeccionamiento de la práctica laboral en la escuela de formación de trabajadores sociales en la Isla de la Juventud. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, 2010.

208. Urrutia Torres, Lourdes de, González Olredo, Graciela: Metodología, métodos y técnicas de la investigación social. Selección de Lecturas, v. III., La Habana, Félix Varela, 2003.
209. Upegui, M. (2003). Otra vez las competencias. Revista Contaduría. No. 42 Enero Junio. Editorial Marín Vieco. Colombia. pp 75-86.
210. Valiente, Pedro: Concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica. Tesis presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2001.
211. Vargas, Fernando: La Formación basada en competencias: Instrumento para la empleabilidad. Centro de investigación y Documentación CINTERFOR OIT. 1999.
212. -----: Evolución del enfoque de competencias en la formación del personal. Seminario Internacional Formación Profesional y Gestión Productiva: Estrategias para el cambio en salud. Santiago de Chile, Octubre del 2002. www.cinterfor.org.uy
213. Vecino Alegret, Fernando: La Educación Superior cubana, en la búsqueda de la excelencia. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII, No.1, La Habana, Cuba. pp 3- 14.
214. Viegas, Joao: La educación que necesitamos. Revista Temas, p. 4-17, octubre-diciembre de 2002.
215. Vigotsky, Lev. S: Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Editora Akal, Madrid, 1973.
216. -----: Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
217. -----: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Ciencia y Técnica, La Habana, 1987.
218. Villalpando, Waldo: La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho. En Invenio, Vol. 12, No. 22, junio-sin mes, 2009. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina. 2009.
219. Vitier, Cintio: Martí y la universidad. Editorial Félix Varela. La Habana. 1997.
220. Von Bertalanffy, Ludwig: Teoría General de Sistemas. Petrópolis, Vozes, 1976.
221. Vossio, B.: Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Boletín CINTERFOR no152, (2002). Disponible en: www.cinterfor.org.uy/public. (Consulta: 7 de Septiembre 2011).
222. Witker V, Jorge, 1995. Antología de estudios sobre la Enseñanza del Derecho. Universidad Nacional Autónoma de México.

223. Yurén Camarena, María Teresa: Eticidad, valores sociales y educación. Univ. Pedagógica Nacional, Ciudad México, 1995.
224. Zhidkov, O., Chirkin V. y Yudin Y.: Fundamentos de la teoría socialista del Estado y el Derecho. Editorial Progreso, 1980.
225. Zilberstein, José: Didáctica integradora de las ciencias contra didáctica tradicional: experiencia cubana. Editorial Academia, La Habana, 1999.

Anexo 1: Encuesta a graduados de la carrera de Licenciatura en Derecho.

Compañero (a):

La presente encuesta tiene como objetivo valorar la formación y desarrollo de competencias profesionales básicas en el egresado de la Licenciatura en Derecho en Cuba. La sinceridad con que responda las preguntas será de mucha ayuda para mejorar la formación profesional de los futuros egresados, a partir del perfeccionamiento de dicho proceso.

MUCHAS GRACIAS

Centro de egreso: _____

1. ¿Cree usted tener los conocimientos necesarios en materia civil para el desempeño de su profesión?

Si _____ No _____ En parte _____

2. ¿Considera que las habilidades adquiridas en la Disciplina Derecho Civil y Familia han contribuido a su buen desempeño profesional?

Si _____ No _____ En parte _____

3. ¿Considera que al iniciarse como profesional carecía de elementos prácticos en materia de Derecho Civil y Familia?

Si _____ No _____ En parte _____

4. ¿Cree usted que en sus estudios universitarios se le inculcó la educación de los valores propios de la profesión?

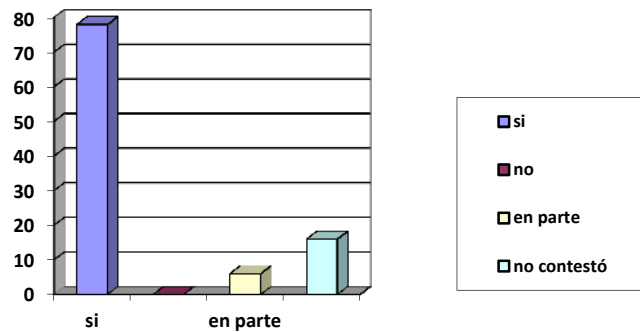
Si _____ No _____ En parte _____

5. ¿Qué deficiencias fundamentales puede señalar en este caso?

Anexo 2: Resultados de la encuesta a graduados de la carrera de Licenciatura en Derecho.

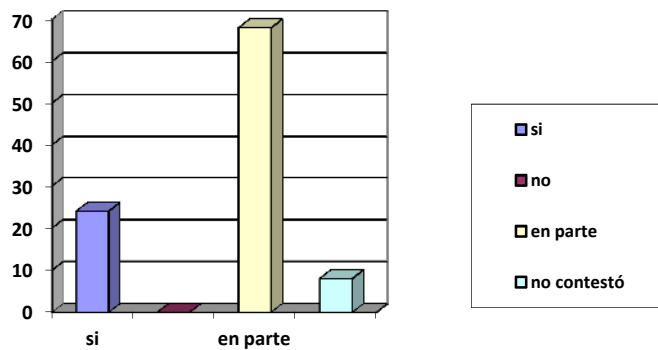
1. ¿Cree usted tener los conocimientos necesarios en materia civil para el desempeño de su profesión?

Si _____ No _____ En parte _____



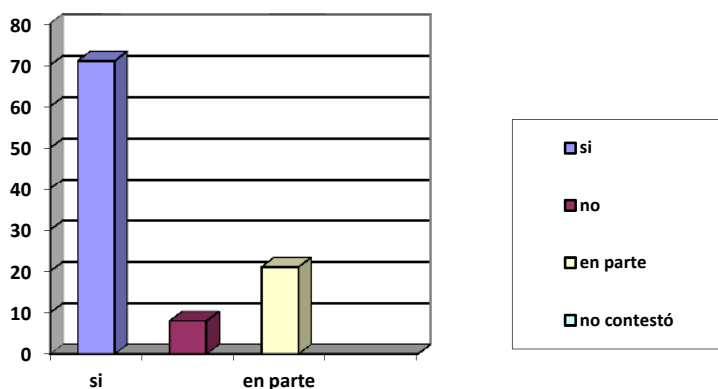
2. ¿Considera que las habilidades adquiridas en la Disciplina Derecho Civil y Familia han contribuido a su buen desempeño profesional?

Si _____ No _____ En parte _____



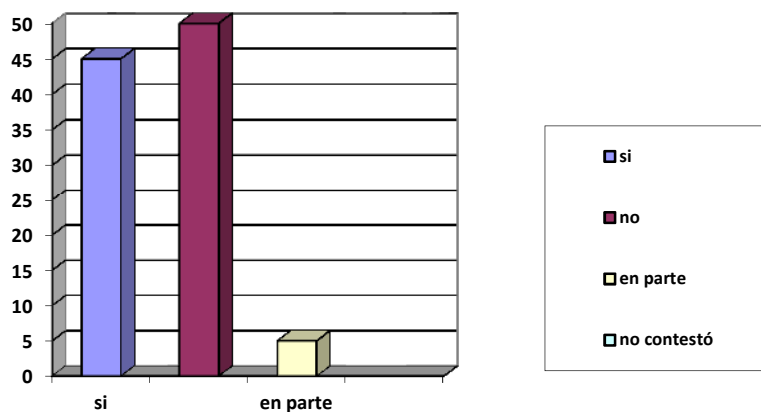
3. ¿Considera que al iniciarse como profesional carecía de elementos prácticos en materia de Derecho Civil y Familia?

Si _____ No _____ En parte _____



4. ¿Cree usted que en sus estudios universitarios se le inculcó la educación de los valores propios de la profesión?

Si _____ No _____ En parte _____



5. ¿Qué deficiencias fundamentales puede señalar en este caso?

Anexo 3: Planes de estudios A, B y C: mapas curriculares.

Mapa Curricular. Plan de Estudio "A"

Primer año: Historia General del Estado y el Derecho, Teoría del Estado y el Derecho, Derecho Romano. Derecho Constitucional. Materialismo Dialéctico y Materialismo Histórico.

Segundo Año: Historia del Estado y el Derecho en Cuba, Economía Política (I) y (II), Propiedad y Derechos Reales. Historia de la Filosofía (I) y (II).

Tercer Año: Obligaciones, Derecho de Familia, Derecho Penal General (I) y (II), Historia del Movimiento Obrero (I) y (II).

Cuarto Año: Derecho de Sucesiones. Derecho Procesal Civil (I) y (II), Derecho Administrativo. Derecho Internacional Público, Derecho Penal Especial (I) y (II), Derecho Procesal Penal. Derecho Laboral. Metodología de la Investigación Social. Comunismo Científico (I) y (II).

Quinto Año: Seminario de Función Notarial. Derecho Comercial Internacional. Criminalística, Criminología, Seminario de Medicina Legal y Trabajo de Diploma.

Mapa Curricular. Plan de Estudio "B"

Primer Año: Introducción a la especialidad. Historia General del Estado y el Derecho (I) y (II), Teoría del Estado y el Derecho, Derecho Romano, Derecho Constitucional. Materialismo Dialéctico, Materialismo Histórico. Economía Política (I) y (II), Redacción y Composición (I) y (II), Idioma Ruso (I) y (II), Educación Física (I) y (II), Trabajo de Familiarización y Trabajo de Curso (I).

Segundo año: Historia del Estado y el Derecho en Cuba, Derecho Administrativo (I) y (II), Derecho Civil Parte General, Economía Política (II) y (III), Derecho de Propiedad. Historia de la Filosofía, Psicología General, Idioma Ruso (III) y (IV), Educación Física (III) y (IV), Trabajo de Familiarización y Trabajo de curso (II).

Tercer Año: Obligaciones y Contratos. Derecho de Sucesiones, Derecho de Familia. Derecho Económico, Derecho Agrario. Derecho Penal General (I) y (II), Economía Política (IV), Idioma Ruso (V) y (VI); Preparación Militar (I) y (II), Práctica de Producción y Trabajo de Curso (III).

Cuarto Año: Derecho de Sucesiones. Derecho Procesal Civil (I) y (II), Derecho Comercial Internacional. Derecho Internacional Privado. Derecho Internacional Público (I) y (II), Derecho Penal Especial (I) y (II), Derecho Procesal Penal (I), Derecho Financiero. Derecho Laboral (I) y (II), Metodología de la Investigación Social. Comunismo Científico (I), Preparación Militar (III) y (IV), Prácticas de Producción y Trabajo de Curso (IV).

Quinto Año: Derecho Marítimo. Derecho Notarial, Derecho Procesal Penal (II), Criminalística, Criminología, Medicina Legal, Comunismo científico (II), Trabajo de Diploma o Examen Estatal.

Mapa Curricular. Plan de Estudio “C”

Primer Año: Historia de la Revolución Cubana. Historia General del Estado y el Derecho (I) y (II), Teoría del Estado y el Derecho; Derecho Romano, Filosofía Marxista (I) y (II), Economía Política (I), Idioma (I) y (II), Educación Física (I) y (II), Computación.

Segundo año: Derecho Constitucional (I) y (II), Historia del Estado y el Derecho en Cuba, Derecho Civil Parte General. Economía Política (II), Derecho de Propiedad. Derecho Penal Parte General (I) y (II), Derecho de Obligaciones (I), Idioma (III) y (IV), Educación Física (III) y (IV).

Tercer Año: Derecho de Obligaciones (II), Derecho de Sucesiones. Derecho de Familia. Derecho Procesal Civil (I) y (II), Derecho Penal Especial (I) y (II), Criminología, Idioma (V) y (VI), Metodología de la Investigación Social. Práctica Esfera Civil y Familia.

Cuarto Año: Derecho Económico. Derecho Mercantil. Derecho Mercantil Internacional. Derecho Internacional Público. Derecho Procesal Penal (I), Criminalística, Medicina Legal, Derecho Financiero. Derecho Laboral (I) y (II), Filosofía del Derecho, Derecho de la Propiedad Industrial. Curso Optativo Idioma Inglés (I) y (II), Práctica Esfera Penal.

Quinto Año: Derecho Marítimo, Derecho Notarial. Derecho Internacional Privado, Derecho Agrario, Práctica Asesoría Empresarial, Trabajo de Diploma o Examen Estatal.

Anexo 4: Comparación entre planes de estudios C y D:

Año	Horas lectivas		Prácticas	Ejercicio F.	PLAN D
	1er semestre	2do semestre			Total
1	464	448	32		944
2	464	464	120		1048
3	424	384	180		988
4	272	288	180		740
5	246	0	400	448	1094
Total	1862	1560	912	448	4814

3454

Año	Horas lectivas		Prácticas	Ejercicio F.	PLAN C`
	1er semestre	2do semestre			Total
1	396	460	30		886
2	498	352	120		970
3	350	294	340		984
4	414	198	490		1102
5	252	0		480	732
Total	1910	1304	980	480	4674

3214

Anexo 5: Resultados de análisis del Programa Analítico de la asignatura Ejercicio Jurídico III, del Plan D. (Facultad de Derecho, Universidad de Holguín)

El programa analítico del Ejercicio Jurídico III, elaborado en la UH, es enviado por la Comisión Nacional de Carrera y se convierte, bajo los postulados del Plan D, en una guía para el resto de las universidades, pues dicho documento es claro al decir que: *Los Colectivos de Asignaturas y de Años en los diferentes CES son autónomos para concebir los distintos Ejercicios Jurídicos Integradores, por resultar equiparables con las asignaturas en su concepción tradicional.*

Se debe comenzar diciendo que la calidad del programa del Ejercicio Jurídico III no es la mejor. Basamos dicha calificación en los siguientes argumentos:

1. Los objetivos del programa, en cuanto al contenido, son excesivamente amplios, al pretender que el estudiante aborde las relaciones jurídicas administrativas, contractuales, familiares, económicas, mercantiles, sucesorias, laborales y penales.
2. La habilidad prevista para el primer objetivo es poco posible que se pueda cumplir, ya que será muy difícil para el estudiante “solucionar” situaciones fácticas de significación jurídica, sin el correspondiente derecho procesal impartido. O sea, si dentro del contenido a impartir, no está el derecho procesal de dichas materias, el alumno no llegará a “solucionar” situación alguna, pues para nadie es secreto la relevancia que en este sentido tiene la materia adjetiva.
3. El ejercicio no sugiere en que organismos se pretende que el alumno aborde relaciones de tan disímiles materias, y encima también continúe “ampliando sus habilidades en el empleo de las categorías básicas de la didáctica y la pedagogía”.
4. Los objetivos y habilidades previstos en el modelo de formación del profesional de la disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico, tienen una salida muy limitada en el año. Téngase en cuenta, una vez más, la limitación manifiesta de no poder contar con la materia adjetiva, cuestión que no solo dificulta el correcto e integral aprendizaje de los alumnos,

sino, y quizá en este sentido más importante, la aplicación de los métodos de enseñanza por parte de los ejecutantes, los que deben trabajar con los educandos solo la parte sustantiva, cuestión muy compleja, teniendo en cuenta su manera de actuar.

5. Los objetivos del año (3ro) son exactamente los mismos que los del Ejercicio Jurídico III. Siendo en este caso, a opinión del autor, consecuente con lo que se desea, pero algo vago científicamente hablando. Los objetivos del ejercicio jurídico deben ser más concretos en donde la relación teoría práctica tenga un reflejo.

Justo es destacar, no obstante lo anterior, que también se pueden señalar aspectos positivos, con relación al Plan de Estudios precedente, en este sentido la elaboración de los objetivos, en lo que se refiere a su verbo rector, es muy superior al de años anteriores, pues se abusaba del verbo “conocer”, habilidad que limita el aprendizaje a sus niveles y etapas más incipientes, en otros casos se empleaba el verbo analizar, lo que precisa muy poco en cuanto a la transformación a lograr en el alumno, con el estudio del tema.

Por otro lado, la flexibilización que propone en cuestiones relativas a la organización y evaluación del ejercicio también debe señalarse como una cuestión positiva al respecto. Sumado esto a la posibilidad de, sobre la base de los invariantes de conocimiento expresados, incluir nuevos contenidos, sin duda es un paso de avance contra la rigidez anterior que dificultaba la respuesta oportuna ante la necesidad de incluir nuevos contenidos, como respuesta a los cambios institucionales o legales que pudieran introducirse.

Facultad de Derecho.

Universidad de Holguín.

Anexo 6: Esquema de competencia profesional.



Anexo 7: Unidades y Elementos de Competencias Profesionales Básicas.

Unidad de Competencia	Elementos
Valora cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.	<p>Domina los principios fundamentales del sistema de Derecho y saber orientarse dentro del mismo.</p> <p>Examina la posible regulación jurídica de un hecho social, lo cual requiere saber apreciar la naturaleza jurídica del hecho y saber manipular la legislación que pueda subsumirlo.</p> <p>Conoce las diferencias y correlaciones de las diferentes ramas del Derecho.</p>
Interpreta la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.	<p>Domina la evolución histórica y el contenido político social y de clase, de dicha evolución, y su expresión actual.</p> <p>Demuestra conocimiento sobre la interpretación e investigación jurídica aplicando los postulados marxistas para ofrecer soluciones atemperadas a los principios de igualdad, justicia social, patriotismo y antiimperialismo sobre los que se erige nuestro proyecto socialista.</p>
Interviene dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.	<p>Actúa dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa.</p> <p>Representa a personas naturales y jurídicas en actos jurídicos en general, precisando sus exigencias de forma, tiempo, lugar y autoridad o funcionario correspondiente, así como los fundamentos jurídico-materiales de su actuación; denotando en su proceder ser portador de la ideología y los valores en los</p>

	que se sustenta nuestra Revolución Socialista.
Redacta los escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.	<p>Redacta e impugna notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actúa, en todo caso, dentro de los términos procesales.</p> <p>Redacta los distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación.</p> <p>Redacta todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.</p>
Actúa en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.	<p>Actúa en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; así como respecto a las facultades de los tribunales y de la fiscalía.</p> <p>Actúa dentro de las normas referidas a la capacidad procesal, representación en el proceso, acumulaciones de procesos e intervención de terceros.</p> <p>Realiza los actos preparatorios del proceso.</p> <p>Solicita, practica, impugna y dictamina todos los medios de pruebas admitidas legalmente.</p> <p>Tramita todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.</p>

Anexo 8: Norma de competencia.

Unidad de Competencia	Criterio de desempeño
Valora cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.	<ul style="list-style-type: none">• Domina correctamente los principios fundamentales del sistema de Derecho y sabe orientarse dentro del mismo.• Reconoce claramente la posible regulación jurídica de un hecho social, mostrando dominio en la manipulación de la legislación acorde al caso, según la rama del Derecho.
Interpreta la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.	<ul style="list-style-type: none">• Domina a cabalidad la evolución histórica y el contenido político social de dicha evolución, y su expresión actual.• Demuestra conocimiento profundo sobre la interpretación e investigación jurídica para así ofrecer soluciones atemperadas a los principios de igualdad, justicia social, patriotismo y antiimperialismo sobre los que se erige el proyecto socialista cubano.
Interviene dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.	<ul style="list-style-type: none">• Actúa exactamente dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa.• Representa adecuadamente a personas naturales y jurídicas en actos jurídicos en general, precisando sus exigencias de forma, tiempo, lugar y autoridad o funcionario correspondiente; denotando en su proceder ser portador de la ideología y los valores en los que se sustenta la sociedad cubana.
Redacta los escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.	<ul style="list-style-type: none">• Redacta con claridad e impugna notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actúa, en todo caso, dentro de los términos procesales.• Redacta, dentro de sus requerimientos jurídicos, los

	<p>distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Redacta, teniendo en cuenta los requisitos formales y éticos, todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.
<p>Actúa en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Actúa correctamente en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; así como respecto a las facultades de los tribunales y de la fiscalía.• Actúa reglamentariamente dentro de las normas referidas a la capacidad procesal, representación en el proceso, acumulaciones de procesos e intervención de terceros.• Realiza con eficiencia los actos preparatorios del proceso.• Solicita, practica, impugna y dictamina sin demora todos los medios de pruebas admitidas legalmente, siempre dentro de sus términos correspondientes.• Tramita eficazmente todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales, siempre dentro de sus términos correspondientes.

Anexo 9: Práctica Alfonso el Sabio.

4212 - Practicum (A)

Troncal; 4 ECTS/Cuatrimestre; 5 Horas/Semestre.

Contenido:

Los estudiantes deben realizar tareas de observación, estudio y análisis de las actuaciones, asuntos y expedientes tramitados en los despachos profesionales y Órganos jurisdiccionales; deben proponer soluciones a las cuestiones y problemas jurídicos que se les puedan plantear en relación con las actividades mencionadas.

ORGANIZACIÓN

En un cuatrimestre el alumno acude en la misma semana en días distintos a:

- Despacho de Abogados.
- Juzgado de Primera Instancia o Instrucción de Móstoles.

En el otro cuatrimestre el alumno acude:

- 1º A un Juzgado de Primera Instancia o /e Instrucción de Madrid, Collado Villalba o Majadahonda.
- 2º A la Audiencia Provincial de Madrid.

Profesor: Darío Villarroel Villarroel

Método de enseñanza:

MÓDULO 1 Objetivo específico: Dotar al alumno de los conocimientos prácticos básicos para el ejercicio profesional en el seno de un despacho profesional, departamento o asesoría jurídica. El objetivo propuesto se puede alcanzar a través de las siguientes **tareas y actividades**:

- Observación de actuaciones profesionales en el despacho, departamento o asesoría jurídica y, en su caso, en los Juzgados y Tribunales de Justicia.
- Análisis de asuntos y expedientes tramitados en el despacho, departamento o asesoría jurídica.
- Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional del despacho, departamento o asesoría jurídica.

Lugar: Despachos profesionales, departamentos o asesorías jurídicas. Duración: 125 horas Teóricas: 0
Prácticas: 125

MÓDULO 2 Objetivo específico: Dotar al alumno de los conocimientos prácticos básicos para el ejercicio profesional ante los Órganos jurisdiccionales civiles y penales en primera y segunda instancia. El objetivo propuesto se puede alcanzar a través de las siguientes **tareas y actividades**:

- Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento de una sede judicial.

- Análisis de actuaciones procesales en juicio.
- Estudio de asuntos y expedientes tramitados por la sede judicial.
- Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas.
- Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal. Lugar: Juzgados de Primera Instancia e Instrucción y Secciones civiles y penales de la Audiencia Provincial de Madrid.

Método de evaluación:

Serán evaluados en los despachos profesionales, y por los magistrados a los que han sido asignados los alumnos.

Anexo 10: Programa de los ejercicios jurídicos de universidades cubanas.

UNIVERSIDAD DE CAMAGUEY

Programa: Práctica Integradora de Derecho Civil y Familia.

Duración: 8 semanas.

Lugares de implementación de la práctica y duración en cada caso.

- Bufetes Colectivos (2 semanas).
- Tribunales municipales (4 semanas).
- Dirección Municipal de la Vivienda, Registro de la Propiedad, Fiscalía Municipal (Departamento Civil) (2 semanas)

Se desarrollará una semana de práctica de forma sistemática dentro de la asignatura Derecho Administrativo.

Año académico: 3ero.

OBJETIVOS GENERALES:

- I. Dominar las cuestiones más significativas sobre la sustanciación y tramitación de distintos procesos civiles de familia y contencioso administrativos con el uso de los fundamentos pertinentes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

I. Objetivos educativos:

- 1.1. Propiciar que los alumnos integren los conocimientos teóricos-doctrinales impartidos en las distintas asignaturas de la disciplina Civil y Familia a las actividades prácticas consolidando los conocimientos adquiridos en el plano teórico.
- 1.2. Que los alumnos maduren sus concepciones políticas e ideológicas en cuanto al papel que desempeña el jurista en la protección de los Derechos Humanos y la salvaguarda de la legalidad socialista en la importante esfera del Derecho Civil y Familia.
- 1.3. Estimular el desarrollo de las habilidades personales que lo hagan comportarse como jurista al servicio de la población.
- 1.4. Contribuir a que los alumnos adquieran los valores propios de la profesión, como la honestidad, responsabilidad, etc. iniciando hábitos correctos de disciplina laboral, dentro de la esfera del trabajo jurídico y especialmente del trabajo en colectivo.

II. Objetivos instructivos:

- 2.1. Adquirir habilidades correspondientes a la tramitación y sustanciación procesal, en los procesos tipo: ordinario, sumario, especial, sucesorios, de jurisdicción voluntaria; en materia Civil y de Familia, especialmente en lo relativo a la redacción de instrumentos jurídicos.
- 2.2. Ejercitar sus conocimientos sobre el negocio jurídico y los Conceptos Básicos del Derecho Civil en su Parte General y en sus específicas ramas sustantivas de Familia, Sucesiones, Bienes y Obligaciones y Contratos.
- 2.3. Adiestrarse en el conocimiento del cómputo del tiempo y uso complementario de los acuerdos e instrucciones del T.S.P, la DNV, el MINJUS, que resultan de aplicación suplementaria.
- 2.4. Adquirir las habilidades para resolver los asuntos en la discusión colectiva, desarrollando al mismo tiempo las aptitudes y conocimientos individuales.

TAREAS FUNDAMENTALES:

1. Participar en la sustanciación y tramitación de procesos civiles y de familia.
2. Elaboración de escritos de postulación, promocionales de oposición a las demandas, de proposición y práctica de prueba y de impugnación.
3. Consulta y estudio de expedientes sobre derecho civil y de familia.
4. Discusión y solución de casos prácticos.
5. Trabajos extraclases.
6. Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida.

MEDIDAS ORGANIZATIVAS:

La práctica pre- profesional integradora se desarrollará del de al de con una duración de 9 semanas para la disciplina Civil y Familia, realizando el examen final integrador al culminar la misma, el de a las 8:30 a.m. en la propia universidad.

ORIENTACIONES GENERALES:

Los alumnos divididos en equipos en el Centro Laboral de que se trate estarán bajo la tutoría de un profesional (puede valorarse que sea más de uno).

En cada centro se trabajará con dos o más procesos o asuntos típicos como ejemplos pedagógicos que corresponderán a asuntos en tramitación o ya terminados en el centro. El tutor puede asignar a cada estudiantes o al equipo, asuntos similares para que los procesen por sí mismos.

Visitar hogares de menores o círculos infantiles mixtos, y al concluir esta, hacer un debate sobre el papel del Fiscal en el trabajo con estas instituciones, responsabilizando por el cumplimiento de esta tarea al estudiante coordinador en la provincia en coordinación con los tutores.

Al finalizar la rotación por el centro, cada tutor otorgará una calificación individual sobre la base de 5 puntos, teniendo en cuenta la participación, aprovechamiento, asistencia y disciplina.

El aprovechamiento se medirá objetivamente por los resultados del estudiante en la redacción de los instrumentos jurídicos y las preguntas de control escritas u orales en su caso, que formulará el tutor u otras vías de calificación. Al concluir su práctica laboral, entregarán un trabajo extraclases donde expondrán de uno de los casos prácticos sometidos a su consideración, un resumen escrito del mismo con las consideraciones doctrinales y legislativas que al mismo correspondan.

Finalmente, la calificación de la práctica laboral. Será integral, conformada por las notas obtenidas en cada etapa y el examen integrador que se realiza al concluir el período de práctica en la propia universidad, elaborado y aplicado por los profesores de la disciplina, conjuntamente con los representantes de los organismos implicados.

El alumno que resulte desaprobado deberá repetir la práctica laboral.

SISTEMA DE HABILIDADES (ESPECIFICADAS POR ORGANISMOS)

Bufetes colectivos:

1. Confeccionar correctamente los escritos polémicos (asuntos sencillos).
2. Dominar la correcta formulación de los escritos de proposición de prueba.
3. Desarrollar habilidades sobre las pruebas a proponer en el proceso.
4. Familiarizarse con los términos establecidos en la Ley para la interposición de escritos y recursos en los distintos procesos civiles.
5. Familiarizarse con la preparación del abogado para la celebración de la vista oral.
6. Redactar correctamente los recursos de súplica y apelación.

Tribunales.

1. Clasificar adecuadamente los procesos civiles y de familia atendiendo la competencia según corresponde.
2. Analizar la admisibilidad de las demandas y documentos presentados para la posible composición de la relación jurídica procesal, tanto civil y de familia como administrativa.
3. Lograr la correcta aplicación de los distintos medios de prueba.
4. Redactar los distintos tipos de resoluciones judiciales siempre que sea factible, atendiendo el grado de complejidad.
5. Caracterizar los distintos tipos de recursos que se tramitan en esta instancia.
6. Resolver casos sometidos a su consideración en materia Civil y de Familia.

7. Adquirir las habilidades en cuanto a la intervención del Fiscal en los Procesos Civiles.

Dirección Municipal de la Vivienda:

1. Dominar el procedimiento administrativo interno.
2. Participar en los distintos trámites de los procesos que allí se ventilen y que tengan relación con el ejercicio de los derechos por parte de los propietarios de las viviendas, propiedad personal.
3. Redactar resoluciones que pongan fin a los procesos antes mencionados.

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

FACULTAD DE DERECHO

DISCIPLINA EJERCICIO JURIDICO PROFESIONAL.

ASIGNATURA: Ejercicio Jurídico No. III. Derecho Civil y de Familia.

TERCER AÑO: Tercer Bloque

TOTAL DE HORAS:160

PLAN C. PERFECCIONADO

PROGRAMA ANALITICO.

I. FUNDAMENTACION.

La Asignatura “Ejercicio Jurídico No. III” constituye una de las materias que integran la disciplina “Ejercicio Jurídico Profesional”, vigente desde el curso 1997/98.

Hasta la fecha, tanto la “práctica preprofesional” como el “trabajo científico estudiantil” (trabajos de curso y de diploma) eran consideradas en los planes de estudios precedentes (A y B) como asignaturas adicionales a los distintos departamentos o disciplinas y su perfeccionamiento estuvo fundamentalmente concebido en un sentido cuantitativo (aumento del número de horas destinadas a dichas actividades).

Con la entrada en vigor del “Plan de Estudios C” a comienzos de esta década nuestra enseñanza superior comienza a sentir cambios cualitativos importantes como consecuencia de un giro copernicano experimentado en su sustento filosófico. Pues de la enseñanza aularia, rígida, cerrada y monolitista del saber del profesor, se pasó a una concepción pedagógica de nuevo tipo basada en el aprendizaje abierto, flexible, bibliotecario y democrático en cuanto a la gestación del nuevo conocimiento. De este modo, como el alumno debe aprender pensando, investigando y haciendo, la práctica e investigación estudiantiles adquieren el sentido de puntos centrales o claves en el plan de estudio y en el proceso de aprendizaje.

En un primer momento, conforme a la versión inicial del “Plan de estudios C”, las transformaciones estuvieron esencialmente encaminadas al perfeccionamiento del componente académico (objetivos, contenidos, tipos, métodos y control del proceso de enseñanza). Para ello se introdujeron modificaciones que hicieron más productivo éste, fundamentalmente a través del incremento del fondo de tiempo para el estudio independiente y de la diversificación de los tipos y métodos de enseñanza (clases, encuentros, clases mixtas, talleres, etc., entre los primeros y conferencias orientadoras, análisis de casos, test, juegos de roles, etc., entre los últimos).

Más tarde, con el perfeccionamiento de dicho plan de estudios, en los años 96 y 97, la dimensión cualitativa alcanza de modo más sentido a los componentes investigativos y práctico. Ello se constata en la adopción de un grupo de medidas que se dirigen a erradicar las imperfecciones de éstos en las concepciones de los planes de estudio precedentes. Dentro de ellas son dignas de mención:

- a) Creación de una nueva disciplina que lleva el nombre de “Ejercicio Jurídico Preprofesional” y agrupa la actividad práctica e investigativa de los estudiantes en los diferentes niveles académicos para propiciar la interacción de éstos, su integración vertical –según los objetivos de las demás disciplinas– y horizontalmente- conforme a los objetivos de cada año; así como el mejor control de dichas acciones.
- b) Apoya su ejecución en un grupo de asignaturas del curriculum. Las condiciones objetivas en que deberán llevarse a cabo estas actividades en el presente y futuro inmediato, muy especialmente la masividad de la matrícula, no permiten designar a un grupo de profesores que se dediquen prioritariamente al desarrollo de esta disciplina. Siendo así, se ha creído conveniente –en lo que corresponde fundamentalmente al componente empírico– buscar sustento en un grupo de asignaturas de currículo y en su correspondiente colectivo de profesores. La selección de ellas se hizo a partir de criterios excluyentes. En primer lugar su nivel de generalización o su carácter integrador dentro de la misma disciplina a la que pertenecen. En segundo y último lugar la mayor necesidad y factibilidad de su componente práctico cuando no reunían aquellas características.
- c) Su flexibilidad y alternatividad. En las versiones anteriores la práctica preprofesional estaba prefijada en el correspondiente plan de estudios con un número determinado de horas o semanas al culminar cada año académico. En la actualidad debido a que las características y condiciones objetivas de cada región y Centro de Educación Superior varían, ya que esta disciplina se apoya en un grupo de asignaturas del curriculum –tal y como hemos dicho antes– se ha entendido necesario diversificar las formas y métodos de su realización.

En cuanto a la forma de ejecución debe significarse que según el actual plan de estudios la práctica laboral puede tener lugar de modo concentrado al concluir la impartición de las materias correspondientes a la esfera de actuación de que se trate o de manera simultánea y sistemática con el período lectivo de éstas.

En cuanto a los métodos debe subrayarse que aunque se procura la directa y activa participación de los estudiantes en los diferentes trámites, diligencias y procedimientos, se prevé –para cuando existan impedimentos legales o de otra índole– la utilización de otros métodos, así por ejemplo: consulta, estudio y debate de asuntos concluidos, proyección de filmes o videos sobre la correspondiente esfera de acción; juegos de roles, visitas, trabajos extraclases sobre cuestiones doctrinales o de pronunciamientos del tribunal supremo en casos similares al que se tramita, etc.

Esta diversidad y variedad se observa también en cuanto a las formas de control del proceso de aprendizaje, pues puede ser de forma sistemática o al final del ejercicio preprofesional y de manera independiente en relación a las acciones realizadas o tomando como referencia el examen final de las asignaturas en la que se haya apoyado en su ejecución.

- d) Integración de los componentes; laboral investigativo y académico. Hasta la versión precedente sólo se habían logrado integrar los componentes académico y laboral. Conforme a la concepción actual se agrupa en esta disciplina acciones de carácter investigativo que comprende desde la impartición de la asignatura Metodología de la Investigación Social hasta los ejercicios de culminación de estudios y dentro de éstos el Trabajo de Diploma.

Habiendo dejado expuestas las ideas fundamentales sobre esta nueva disciplina (Práctica Jurídica Preprofesional) conviene en lo adelante precisar y concretar la cuestiones más significativas de la asignatura “Práctica Jurídica Nro. III”.

La asignatura denominada Derecho Procesal Civil II, subsumirá la actual asignatura Práctica Preprofesional Integradora, a partir de una vinculación activa de los conocimientos teóricos recibidos en clase y la ejercitación práctica e independiente del alumno en los organismos jurídico seleccionados, lo cual se validará mediante clases prácticas a realizarse en el aula.

El presente programa corresponde al perfil de la jurisdicción civil. A manera de fundamentación se debe significar que la integración de los objetivos y componentes en este campo tiene las siguientes peculiaridades:

- a) Se apoya en la asignatura Derecho Procesal Civil por tener carácter integrador (integra los objetivos de las demás materias de esta área).

- b) En cuanto la forma de ejecución o realización del componente práctico se ha creído conveniente que éste tenga lugar luego de la impartición de otras asignaturas que tienen naturaleza teórico práctica. De este modo se propende a una mayor integración de las diferentes formas de enseñanza correspondientes a éstas y la práctica preprofesional.
- c) La responsabilidad y control del objetivo que se persigue y las habilidades proyectadas corresponde al jefe de Colectivo de profesores de la asignatura Derecho Procesal Civil la que se impartirá en el tercer bloque de 3er año de la carrera.

La inserción de los alumnos se realizara en tribunales, fiscalías y bufetes colectivos, para lo cual se procederá a seleccionar aquellos que reúnan las condicionan necesarias para acometer esta actividad, en cuanto a cercanía de la Universidad, condiciones materiales y existencia de profesionales capaces de asumir esta responsabilidad.

Cada grupo docente se dividirá en tres subgrupo, que serán ubicados de manera permanente en cada uno de los organismos que integran el sistema de administración de justicia (1/3 en tribunales, 1/3 en fiscalía y 1/3 en bufetes colectivos), por lo que deberá trabajarse en las clases prácticas sobre la base de la integración de funciones presentes en cada uno de los organismos.

Debe tratarse de que en las clases encuentros y clases prácticas participen de manera activa los profesores de las restantes asignaturas que integran la disciplina Derecho Civil y Familia.

II.- OBJETIVO:

Dominar los presupuestos científicos necesarios del Derecho Civil y de Familia para conforme a las formalidades procesales correspondientes saber solicitar, proponer, impugnar, evaluar y apreciar los medios probatorios requeridos para la demostración de los hechos objeto de debate así como actuar e intervenir en cualquier proceso civil planteando convenientemente las normas sustantivas y adjetivas que procedan y haciendo un uso adecuado de los medios de impugnación.

DISTRIBUCION DE TEMAS POR MODULO Y CANTIDAD DE HORAS.

PRIMER MODULO (de los procesos de conocimiento)

Temas que lo integran	Horas de conferencias.
Tema I. El proceso de conocimiento	2 horas
Tema II. El proceso ordinario	4 horas
Tema III. El proceso sumario	2 horas
Tema IV. El proceso de divorcio	2 horas
Tema V. El proceso de amparo	2 horas

Tema VI. La expropiación forzosa	2 horas
Tema VII. El proceso en rebeldía y la audiencia en rebeldía.	2 horas
Tema VIII. Los incidentes y el embargo de bienes.	2 horas

SEGUNDO MODULO (de otros procesos)

Temas que lo integran	Horas de conferencias
Tema IX. El proceso sucesorio	2 horas
Tema X. La jurisdicción voluntaria	2 horas
Tema XI. El proceso administrativo	2 horas

TERCER MODULO (del proceso de ejecución)

Temas que lo integran	Horas de conferencias
Tema XII. El proceso de ejecución y las tercerías	4 horas

CUARTO MODULO (De los medios de impugnación y el proceso de revisión)

Temas que lo integran	Horas de conferencia
Tema XIII. Los medios de impugnación.	4 horas
Tema XIV. Extinción del proceso y proceso de revisión.	2 horas.

III.- SISTEMA DE CONOCIMIENTO:

- Los procesos de conocimientos: El proceso ordinario, el proceso sumario, el proceso de divorcio, el proceso de amparo, la expropiación forzosa. Otros procesos vinculados: el proceso incidental, el embargo de bienes, el proceso en rebeldía y la audiencia en rebeldía.
- Otros procesos: el proceso sucesorio, la jurisdicción voluntaria, el proceso administrativo.
- Proceso de ejecución: el proceso de ejecución y las tercerías.
- Medios de impugnación y el proceso de revisión: los medios de impugnación, la extinción del proceso de revisión.

IV. SISTEMA DE HABILIDADES:

- Analizar e interpretar los presupuestos teóricos que conforman el proceso civil en su generalidad.
- Desarrollar el suficiente dominio teórico que les permita incidir en la práctica jurídica a partir de las concepciones que conforman la doctrina sobre esta materia.
- Analizar y aplicar los conocimientos adquiridos en esta asignatura a casos concretos de la vida real, dando soluciones de carácter personal para su debida tutela jurídica.
- Redactar los escritos que correspondan a cada tipo de proceso abordado en el programa de la asignatura.

- Lograr la integración efectiva del resto de las asignaturas de Derecho sustantivo que integran la Disciplina Derecho Civil y de Familia, alcanzando un desarrollo individual y adquiriendo destrezas y habilidades en el manejo de casos.

V.- TIPO DE PRÁCTICA.

Simultánea o combinada con la impartición de la asignatura Derecho Procesal Civil.

VI.- METODOS.

Para conseguir las habilidades en las “Entidades Docentes” lo más idóneo es la activa y directa participación de los estudiantes en las diferentes fases, trámites, procesos y elaboración de escritos y resoluciones judiciales, empero, cuando ello no sea posible por impedimentos legales o por inexistencia de las condiciones requeridas, se podrán emplear los siguientes métodos:

- 1) Consulta, estudio y discusión de expedientes o causas (rollos)
- 2) Juego de roles.
- 3) Debate y solución de casos prácticos.
- 4) Proyección y análisis de películas y videos de asuntos en materia penal.

Estos podrán tener lugar durante el horario lectivo o en el tiempo destinado a la práctica jurídica estudiantil.

VII.- DIRIGENTE.

Profesor Principal de la asignatura Derecho Procesal Civil y Jefe de la Disciplina. Derecho Civil y de Familia.

VIII.- DISTRIBUCION DEL FONDO DE TIEMPO (ver anexo No.1)

IX.- SISTEMA DE EVALUACION.

La evaluación de las diferentes actividades o acciones anteriormente descritas se evaluarán del siguiente modo:

- 1) Evaluación sistemática durante las formas de enseñanza de las Asignatura D.P.C.
- 2) Trabajos extraclase de carácter integrador orientados previamente por los profesores de la asignatura mencionada, en coordinación con los tutores de la práctica laboral (Ej: búsqueda de criterios doctrinales, de Derecho comparado, de sentencias del Tribunal Supremo para la solución de casos concretos)
- 3) Realización de examen final de habilidades prácticas elaborado conjuntamente por profesores de la Facultad Derecho y tutores de la práctica.
- 4) Formulación de un caso integrador en el examen final de la asignatura Derecho Procesal Civil.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

FACULTAD DE DERECHO

DISCIPLINA. Ejercicio Jurídico Profesional. Plan "C" perfeccionando.

ASIGNATURA: Ejercicio, Jurídico III

SEMESTRE: II **AÑO ACADÉMICO:** 3ro

DURACION: 340 horas.

PROGRAMA.OBJETIVOS. (Indicaciones del plan de estudios)

1ro. Dominar las cuestiones más significativas sobre la sustanciación y tramitación de distintos procesos civiles, de familia, y contenciosos administrativos con el uso de los fundamentos pertinentes.

2do. Poseer los conocimientos suficientes en la esfera de actuación del derecho Penal para calificar conducta delictivas y poder detectar problemas dentro de este campo, así como estar en condiciones de sugerir vías de solución y prevención y lucha contra la delincuencia.

2do Poder resolver problemas de distintos segmentos del campo de acción de la asesoría jurídica a partir de los conocimientos y habilidades adquiridos sobre el derecho positivo y adjetivo, así como de los principios doctrinales y científicos y del dominio de la estructura nacional de los órganos administrativos.

SISTEMA DE VALORES.

El desarrollo en la asignatura Ejercicio Jurídico III constituye el momento propicio para que los estudiantes consideren el sistema de valores ético - jurídicos que se han venido formando en todas las asignaturas que conforman el ciclo del 3er año de manera que puedan concretar los valores en los campos de acción y esferas de actuación de acuerdo con los diferentes modos de actuar del profesional.

En la medida en que el estudiante desarrolla el sistema de habilidades actuando como Juez, Abogado o Asesor debe poner de manifiesto su honradez, guardar la equidad entre las partes durante la sustanciación de los procesos. Asimismo demostrar imparcialidad cuando participe en la toma de decisiones de un asunto evidenciando a su vez independencia profesional y obediencia debida a la Ley. En estos campos y esferas de actuación, al relacionarse con funcionarios y con el público debe mantener un trato respetuoso, ser diligente y actuar conforme al cumplimiento de la legalidad socialista demostrando alto sentido de la responsabilidad, sencillez y modestia al hacer sus planteamientos y al orientar a los usuarios que lo consulten.

De lo anterior se infiere que los valores se particularizan en:

- Honestidad - Discreción - Equidad - Imparcialidad - Trato respetuoso – Responsabilidad – Modestia - Cumplimiento de la Legalidad Socialista - Independencia Profesional - Justicia Social - Patriotismo – Solidaridad.

COMPONENTE LABORAL:

OBJETIVOS:

1. Que a través del análisis y la solución de los casos reales o supuestos de hecho los alumnos sepan determinar si les son aplicables las reglas de tramitación de la legislación procesal civil o administrativas vigentes partiendo de las normas sustantivas.
2. Que adquieran las habilidades necesarias para saber desempeñarse adecuadamente en los campos de acción del Abogado, del Juez y del Asesor, determinado el tratamiento legal a seguir en cada caso, mediante la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos en materia de Derecho Civil y familia y de Derecho Administrativo.

SISTEMA DE HABILIDADES

1. Saber actuar como Abogado, siendo capaces de:
 - a) Saber redactar de acuerdo con los requisitos legales establecidos y las características del caso, los documentos y demás escritos polémicos, correspondientes fundamentalmente a los procesos civiles, de familia y administrativos tales como:
 - Proceso de reconocimiento judicial de matrimonio
 - Proceso de filiación, de impugnación de bienes y procesos posesorios en cuanto a bienes muebles e inmuebles
 - Procesos sobre privación y suspensión de la Patria Potestad
 - Proceso de divorcio
 - Procesos sumarios incidentales sobre guarda y cuidado, comunicación y pensión alimenticia
 - Proceso sucesorios y de declaratoria de herederos, de testamentaria y partición de herencias
 - Proceso de jurisdicción voluntaria
 - Proceso contencioso administrativo.
 - b) Saber redactar de acuerdo con los requisitos legales establecidos y las características del caso los escritos promocionales siguientes:
 - Reclamaciones ante las correspondientes direcciones de la vivienda

- Escritos a la notaría, correspondiente fundamentalmente a la promoción de declaratorias de heredero, de jurisdicción voluntaria y de divorcio
 - c) Saber redactar correctamente los demás escritos fundamentales de las partes en el proceso civil, tales como: proposición de pruebas, solicitud de vistas así como los medios de impugnación que resulten procedentes.
2. Saber actuar como Jueces en la esfera de actuación de lo civil y de familia siendo capaces de:
- a) Saber actuar correctamente de acuerdo con las regulaciones que determinan los límites y métodos propios de la jurisdicción y competencia civil y de lo administrativo.
 - b) Saber sustanciar y fallar en los procesos de:
 - Reconocimiento judicial de matrimonio
 - Filiación, impugnación y reconocimiento de la paternidad
 - Reivindicación de bienes
 - Procesos posesorios
 - Privación y suspensión de Patria Potestad
 - Incidente sobre pensión alimenticia, guarda, cuidado y comunicación con el menor
 - Divorcio
 - Procesos de testamentario y partición de herencia
 - Jurisdicción voluntaria
 - Proceso contencioso - administrativo
 - c) Saber redactar correctamente las Sentencias, Autos y Providencias correspondientes fundamentalmente a los procesos Ordinarios, Sumarios, Divorcios y Sucesorios, así como las citaciones, notificaciones, emplazamientos y requerimientos.
3. saber actuar como Especialista Jurídico siendo capaces de:
- a) Saber actuar dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia administrativa.
 - Saber actuar legalmente ante delitos de atribuciones entre autoridades civiles y administrativas.
 - Saber redactar los escritos y realizar las actuaciones administrativas correspondientes a los expedientes que se tramitan en las Direcciones Municipales y Provinciales de la vivienda.
 - Saber actuar jurídicamente en los procesos administrativos y contenciosos administrativos en que participe.
 - Saber redactar según la técnica jurídica y con correcto contenido sustantivo las resoluciones administrativas que emiten las Direcciones Municipales Provinciales de la Vivienda.

- Evaluar con criterio jurídico y político los proyectos de disposiciones normativas sometidas a su consideración.
- 4. Saber actuar como Fiscal en los procesos civiles, siendo capaces de:
 - Saber redactar y de acuerdo a los requisitos legales establecidos, tramitar los documentos y demás escritos polémicos correspondientes a los procesos civiles y de la familia en los que participa el Fiscal en la fase alegatoria y probatoria tales como:
 - Proceso de reconocimiento judicial de matrimonio
 - Proceso de Filiación
 - Proceso sobre privación y suspensión de la Patria Potestad
 - Procesos sucesorios, declaratoria de herederos, de testamentaria.
 - Proceso de jurisdicción voluntaria

INDICACIONES METODOLOGICAS

1. El Ejercicio Jurídico III tendrá una duración 10 semanas. Los alumnos rotarán durante 4 semanas por el Bufete y 4 semanas por el Tribunal, así como 2 semanas por la Dirección Municipal de la Vivienda.
2. Cada alumno se encontrará bajo la tutela de un Abogado o Juez realizando las tareas que le indique el tutor de acuerdo con los asuntos que están en tramitación y en los casos en que esto no sea posible, utilizando casos de expedientes concluidos.
3. El tutor de cada estudiante otorgará la evaluación final de cada uno teniendo en cuenta:
Aprovechamiento (nivel de adquisición de actividades previstas en el programa) asistencia, disciplina, participación en las actividades del centro y tomando en cuenta además los resultados de la evaluación práctica que hará al finalizar la rotación del estudiante, los que se consignarán en el acta correspondiente que aportará el profesor que atiende el centro laboral.
4. Todos los alumnos tanto los ubicados en Bufetes como en Tribunales, por grupos rotarán 2 semanas por las Direcciones Municipales y Provinciales de la Vivienda, estando ese tiempo bajo la tutoría Especialista Jurídico de esas entidades.

CONTROL DEL PROGRAMA.

Se efectuará una reunión metodológica quincenal en el colectivo de la asignatura Ejercicios Jurídicos III de la disciplina integradora para controlar el desenvolvimiento de las actividades laborales, docentes e investigativas previstas en el programa, a la cual asistirán todos profesores responsables en la atención de unidades laborales.

Se cumplimentará además un plan de visitas a cada centro por parte del jefe de la disciplina integradora y del jefe de departamento para chequear el cumplimiento de los objetivos y las posibles deficiencias que se presente.

INDICACIONES METODOLOGICAS.

- 1- Las clases se efectuaran el día miércoles durante todo el período en que se desarrolle la asignatura en el Tribunal Provincial de cada territorio o en la sede de la casa social de Juristas según el orden reflejado en el gráfico docente Anexo...1...
- De existir afectaciones por días feriados o no habilitados es necesario que cada grupo ajuste los horarios y se cumpla el programa de la asignatura.
- Al finalizar cada rotación se realizará a cada equipo una evaluación esencialmente práctica y cualitativa de la adquisición de habilidades y su desempeño en ese tiempo.

ANEXO 2 DERECHO PROCESAL CIVIL CLASES A IMPARTIR

Forma docente	Contenido	Profesor
CE # 1 3h	TIP Conocimiento. P.Fase de Alegaciones	
CP #1 3h	TI P. Conoc.Fase Alegatoria	
CE #2 3h	TI P. Ord.FaseProb. Y Conclusiva	
CP #2 2h	TI . “ “ “	
CE#3 2h	P. Sumario y de Divorcio	
Evaluación	Evaluación Parcial	
CE#4 2h	P. Amparo y E. Forzosa	
CP#4 2h	“ “ “	
CE #5 3h	P. Incidental. Embargo de Bienes y Aud. En Rebeldía.	
CE #6 2h	TII P. Sucesorio. Jurisdicc.. Vol. Y P. Admvo	
CP#5 3h	TII. “ “ “	
CE#7 3h	TIII.P. Ejecución y Tercerías	
CP#6	TIII.P. “ “	
Evaluación	Evaluación Parcial	
CE#8 3h	TIV Medios de Impugnación.	
CP# 7 3h	Suplica y Apelación	
	TIV. “ “	

CE #9 3h	TIV Casación, Revisión y	
CP #8 3h	TIV “ “	

BIBLIOGRAFIA.

Será utilizada la literatura docente orientada en las diferentes asignaturas del plan de Estudios que corresponde al ciclo de 3er año de la carrera, así como leyes y otras normativas legales que le permitan la fundamentación de derecho en las distintas situaciones a las que se enfrentan, así como los documentos normativos de la Educación Superior, los programas, las orientaciones metodológicas, etc.

SISTEMA DE EVALUACION

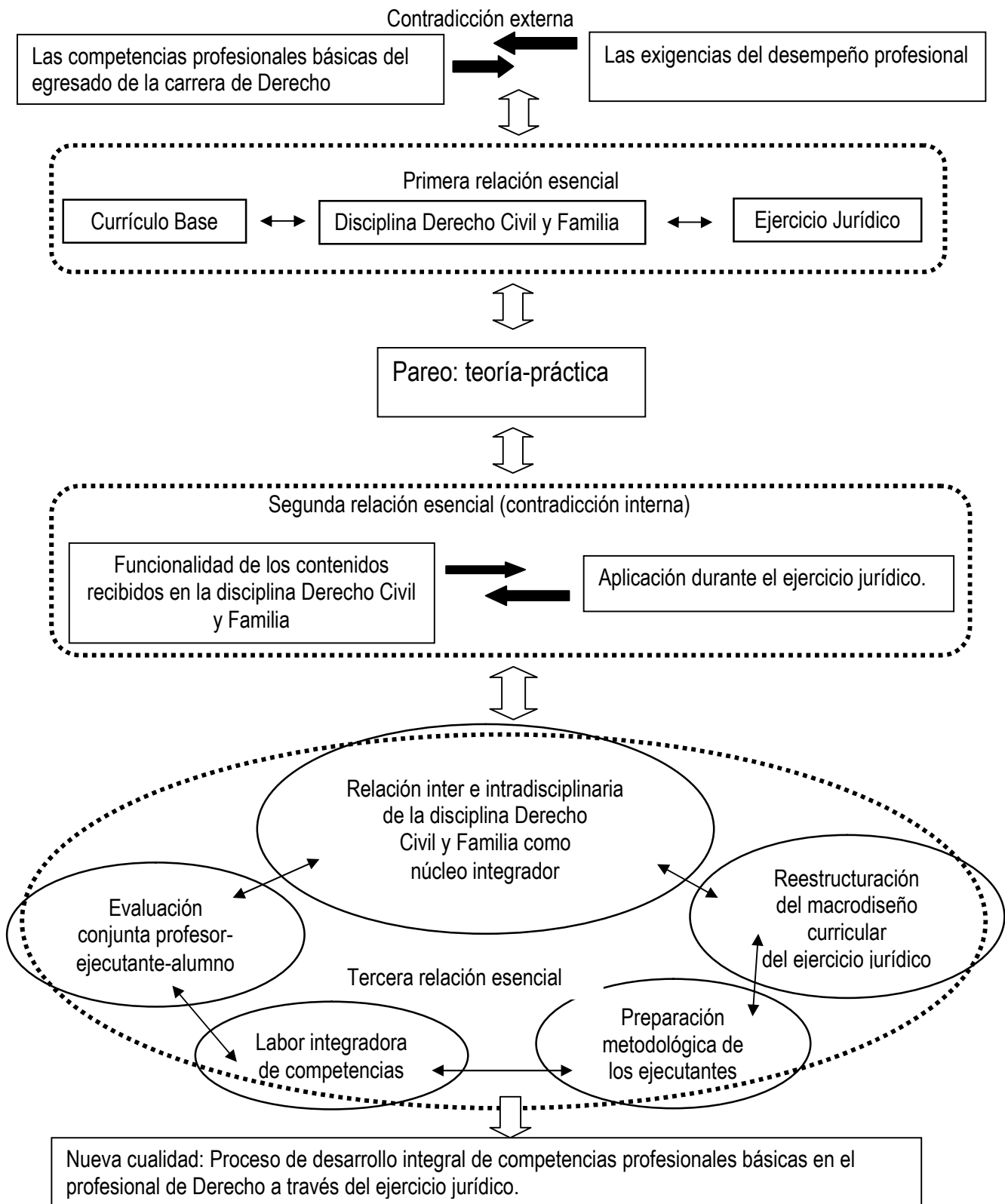
La evaluación final de la asignatura Ejercicio Jurídicos III es integradora de los componentes académicos, laboral e investigativos como explicamos en las ideas básicas para este programa y tiene como objetivo, comprobar la adquisición, por los estudiantes, de todas las habilidades previstas en este programa.

Anexo: 11 Figura 1. Categorías que dinamizan la contradicción interna.



CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA

Anexo 11 Figura 2. Esquema gráfico del modelo pedagógico.



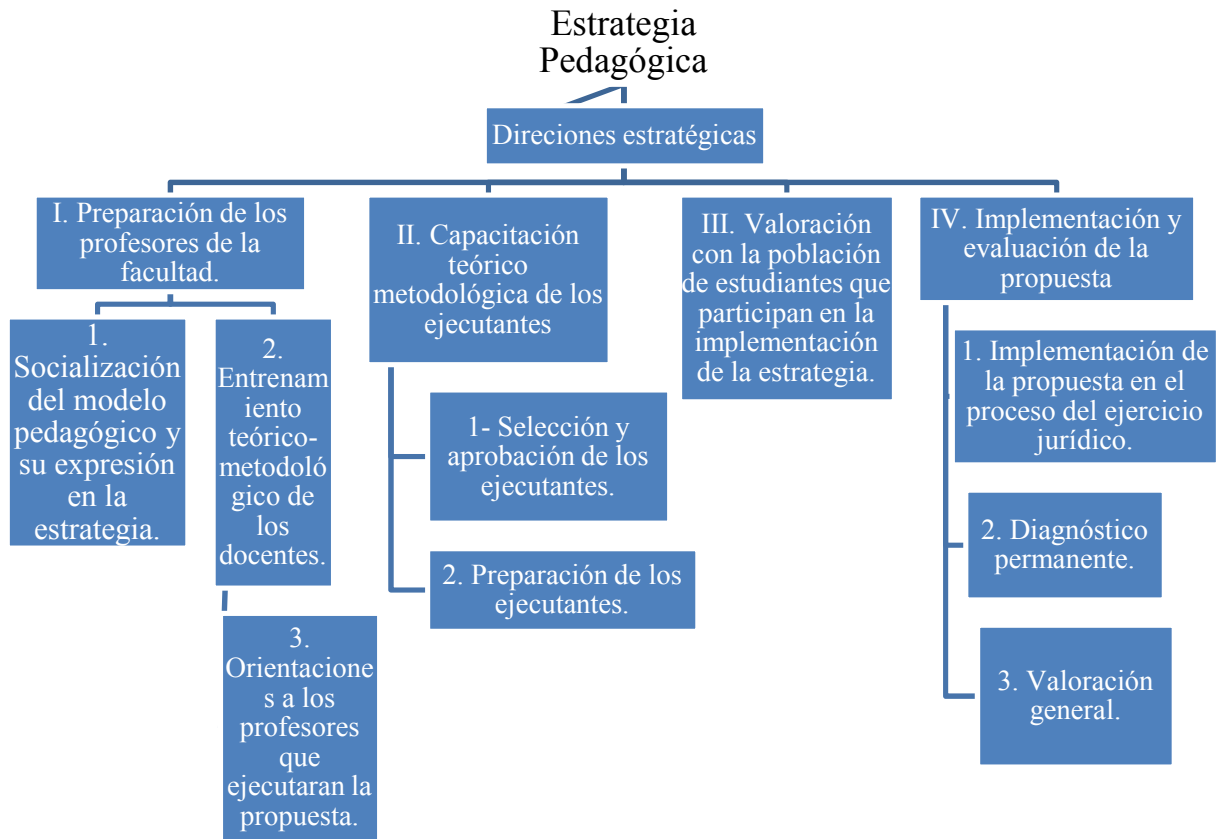
Anexo 12: Actividades para el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia.

1. Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento: Al comenzar la actividad en un órgano del sector, un responsable del mismo debe familiarizar al alumnado con la actividad que allí se desarrolla. El método empleado es el explicativo descriptivo, no obstante el conferencista debe tratar de crear un nivel motivacional que propicie su interacción con el alumnado, a fin de que este le haga saber sus inquietudes iniciales sobre el tema tratado. Es el momento ideal para analizar y debatir el Código de Ética del Jurista, junto con el de las instituciones que poseen otro independiente.
2. Observación de actuaciones profesionales: Utilizando la observación simple como método, el alumno se persona es despachos, interrogatorios de testigos, exploración de menores, inspecciones al lugar de los hechos, vistas, etc.; en donde, de una forma pasiva, analiza y anota la forma de actuación del profesional que lo acompaña y de los que los rodean. Para ello es necesario identificar al alumno antes las terceras personas, por razones ético jurídicas.
3. Análisis de asuntos tramitados: Luego de haber realizado la observación es menester que el alumno despache con el ejecutante el análisis de los observado. Así este puede corregir cualquier error en la percepción del estudiante sobre situaciones particulares.
4. Análisis de expedientes y documentos jurídicos: Se le proporcionan al estudiante expedientes o documentos jurídicos para que, a través del análisis y crítica de fuentes, explore los mismos y luego los despache con el ejecutante, resolviendo este cualquier inquietud del alumno.
5. Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas: Al realizar el análisis de cualquier situación práctica el estudiante debe decidir, qué ley y norma aplicar, y su forma de interpretación. Para esto el ejecutante se debe apoyar en la estructura lógica de la norma jurídica y en las distintas clasificaciones que tiene la interpretación de normas jurídicas y situaciones de hecho.
6. Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional: A continuación de que el alumno haya procesado cierta cantidad de información sobre casos concretos, el ejecutante debe pedirle que proponga soluciones, finales o intermedias, a los asuntos tratados, a través del método de resolución de problemas; intentando enseñar varias formas de resolver el litigio, y no solo su forma de proceder personal, sino todas las variantes que el caso pudiera tener.
7. Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él: Es un paso más avanzado y relacionado a la vez con la asignatura Derecho Procesal Civil, que es en definitiva la que atraviesa

horizontalmente toda la disciplina. Como se indica en su nomenclatura es la valoración de acciones procesales ya ejecutadas, en juicio o fuera de él, por parte del estudiante. En este paso se debe profundizar además en los cuestionamientos éticos perceptibles.

8. Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal: Otro paso en extremo complejo. La redacción de escritos jurídicos, que antes se impartía curricularmente como asignatura, es hoy objeto de prácticas laborales y de posgrado, en el caso de las más complejas como la casación por ejemplo. Esta actividad exige de la capacidad de creación del alumno, ya que si bien existen modelos para los distintos escritos jurídicos, los casos particulares hacen que cada uno de ellos sean distintos, además de la profusión de documentos jurídicos existentes. El ejecutante puede basar incluso su propia actuación profesional en la redacción de sus documentos por parte de los estudiantes que atiende, corrigiendo luego, solo aquellos aspectos que considere erróneos sobre los que mantenga otra postura.
9. Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida: En todos los órganos del sector, se realizan reuniones o conferencias científicas en las cuales es muy positivo que el alumno asista, toda vez que generalmente en las mismas se producen interesantes debates sobre temas particulares. A su vez sería muy productivo el debate que pueden suscitar películas o documentales sobre temas jurídicos o afines.
10. Trabajos de investigación doctrinales normativos de casos concretos: Muchas veces para la solución o esclarecimiento de un caso concreto es necesario realizar pequeñas investigaciones doctrinales y normativas que coadyuven a buscar una mejor salida al asunto. Este tipo de investigaciones pueden ser realizadas por los alumnos que, generalmente, disponen de mayor tiempo para las mismas que los ejecutantes, tan presionados siempre por los términos procesales.
11. Trabajos de investigación en el orden práctico jurisprudencial de un caso concreto: A su vez en ocasiones no basta con lo que está establecido como doctrina sentada o en la normativa y se hacen necesarios estudios sobre jurisprudencia, ya sea nacional o de derecho comparado. Son investigaciones algo más complejas pero igual de factibles de realización por parte del alumnado.

Anexo 13: Esquema de la estrategia pedagógica.



Anexo 14: Encuesta para determinar el coeficiente de competencia del experto.

Nombre y apellidos: _____.

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto al grado de relevancia de un modelo pedagógico dirigido al proceso de desarrollo de las competencias profesionales básicas desde el ejercicio jurídico en la carrera de Derecho.

Necesitamos antes de realizarle la consulta correspondiente como parte del método empírico de investigación “consulta a expertos”, determinar su coeficiente de competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por esta razón le rogamos que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva que le sea posible.

1.- Marque con una cruz (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema “**Proceso de desarrollo de las competencias profesionales del jurista**”. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.- Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterio sobre el “**Proceso de desarrollo de las competencias profesionales del jurista**”. Para ello marque con una cruz (X), según corresponda, en **A** (alto), **M** (medio) o **B** (bajo).

Fuentes de argumentación.	Grado de influencia de cada una de las fuentes.		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajo de autores nacionales.			
Trabajo de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema			
Su intuición.			

Muchas gracias.

Anexo 15: Resultado del cálculo del Coeficiente de competencia.

Expertos	Kc	Ka	K	Alto, Medio y Bajo
1	1	1	1,0	Alto
2	1	1	1,0	Alto
3	0,8	1	0,9	Alto
4	0,8	0,9	0,85	Alto
5	0,6	0,9	0,75	Medio
6	0,7	0,8	0,75	Medio
7	0,8	0,8	0,8	Alto
8	0,5	0,8	0,65	Medio
9	1	0,9	0,95	Alto
10	0,5	0,8	0,65	Medio
11	0,8	1	0,9	Alto
12	0,7	0,8	0,75	Medio
13	1	1	1,0	Alto
14	1	1	1,0	Alto
15	0,8	1	0,9	Alto
16	0,8	0,9	0,85	Alto
17	0,6	0,9	0,75	Medio
18	0,7	0,8	0,75	Medio
19	0,8	0,8	0,8	Alto
20	0,5	0,8	0,65	Medio
21	1	0,9	0,95	Alto
22	0,5	0,8	0,65	Medio
23	0,8	1	0,9	Alto

Anexo 16: Encuesta a expertos para valorar la pertinencia de las competencias identificadas.

Nombre y apellidos: _____

Institución a la que pertenece: _____

Cargo actual: _____

Calificación profesional, grado científico o académico:

Profesor: _____, Licenciado: _____, Especialista: _____, Master: _____, Años de experiencia en el cargo: _____. Años de experiencia docente y/o en la investigación: _____.

Como parte del tema de tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, se identificaron una serie de competencias profesionales básicas de los estudiantes de Derecho. El objetivo del presente instrumento es conocer su valoración acerca de la pertinencia de cada una de las competencias identificadas en el análisis teórico.

Indicaciones:

A continuación le presentamos una tabla que contiene las citadas competencias y le solicitamos valorarlas dándole un valor de 1 a 5, incrementando la numeración según sea mayor la pertinencia.

Esta numeración coincidirá cualitativamente con la siguiente escala:

5: Muy pertinente **4:** Bastante pertinente **3:** Pertinente **2:** Poco pertinente **1:** No pertinente

Recuerde que la investigación se centra en las competencias que se deben desarrollar en el pregrado.

Le agradecemos anticipadamente el esfuerzo que sabemos hará para responder, con la mayor fidelidad posible a su manera de pensar, la presente encuesta.

Muchas gracias.

Competencias profesionales básicas	Pertinencia
Valora cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.	4,3
Interpreta la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.	4,3
Interviene correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.	4,4
Redacta los escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.	4,7
Actúa en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.	4,1

Elementos de Competencias	Pertinencia
Domina los principios fundamentales del sistema de Derecho y saber orientarse dentro del mismo.	4,3
Examina la posible regulación jurídica de un hecho social, lo cual requiere saber apreciar la naturaleza jurídica del hecho y saber manipular la legislación que pueda subsumirlo.	4,7
Conoce claramente las diferencias y correlaciones de las diferentes ramas del Derecho.	4,7
Domina la evolución histórica y el contenido político social y de clase, de dicha evolución, y su expresión actual.	4,5
Demuestra conocimiento sobre la interpretación e investigación jurídica aplicando los postulados marxistas y marxistas para ofrecer soluciones atemperadas a los principios de igualdad, justicia social, patriotismo y antiimperialismo sobre los que se erige nuestro proyecto socialista.	4,2
Actúa dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa.	4
Representa a personas naturales y jurídicas en actos jurídicos en general, precisando sus exigencias de forma, tiempo, lugar y autoridad o funcionario correspondiente, así como los fundamentos jurídico-materiales de su actuación;	4

denotando en su proceder ser portador de la ideología y los valores en los que se sustenta nuestra Revolución Socialista.	
Redacta e impugna notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actúa, en todo caso, dentro de los términos procesales.	4,5
Redactar los distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación.	4,7
Redacta todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.	4,8
Actúa correctamente en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; así como respecto a las facultades de los tribunales y de la fiscalía.	4
Actúa legalmente dentro de las normas referidas a la capacidad procesal, representación en el proceso, acumulaciones de procesos e intervención de terceros.	4,1
Realiza los actos preparatorios del proceso	4,4
Solicita, practica, impugna y dictamina todos los medios de pruebas admitidas legalmente.	3,9
Tramita todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.	3,7

Anexo 17: Encuesta a expertos 3. Valoración del modelo y la estrategia.

Nombre y apellidos: _____

Institución a la que pertenece: _____

Cargo actual: _____

Calificación profesional, grado científico o académico:

Profesor: _____, Licenciado: _____, Especialista: _____, Master: _____, Años de experiencia en el cargo: _____. Años de experiencia docente y/o en la investigación: _____.

Como parte del tema de tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas se pone a su disposición el modelo y la estrategia para que realice una valoración de los mismos.

Indicaciones:

A continuación le presentamos una tabla que contiene indicadores para valorar la propuesta según la escala que aparece a continuación:

MA: Muy adecuado **BA:** Bastante adecuado. **A:** Adecuado

PA: Poco adecuado **NA:** No adecuado.

- Marque con una cruz (X) en la celda que se corresponda con el grado de conformidad que usted otorga a cada indicador propuesto.

Le agradecemos anticipadamente el esfuerzo que sabemos hará para responder, con la mayor fidelidad posible a su manera de pensar la presente encuesta.

Muchas gracias.

Modelo y estrategia para favorecer el proceso de desarrollo de las competencias profesionales básicas desde el ejercicio jurídico de la disciplina Derecho Civil y Familia					
INDICADORES	MA	BA	A	PA	MA
Estructura del modelo.					
Interrelación existente entre los distintos momentos.					
Funcionalidad formativa del modelo.					
Interrelación entre el modelo y la estrategia					
El proyecto en su integralidad					

Anexo 18: Resultado de la valoración del modelo y la estrategia por los expertos.

TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS						
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I	TOTAL
a	13	9	1			23
b	11	8	3	1		23
c	15	5	3			23
d	17	2	3	1		23
e	19	3	1			23

Tabla 1: Frecuencias absolutas de la aceptación del modelo pedagógico

(segunda ronda):

TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTA ACUMULADA				
Aspectos	MA	BA	A	PA
A1	13	22	23	23
A2	11	19	22	23
A3	15	20	23	23
A4	17	19	22	23
A5	19	22	23	23

Tabla 2: Frecuencias absoluta acumuladas

TABLA DE DISTRIBUCION NORMAL INVERTIDA							
Aspectos	MA	BA	A	PA	Suma	Promedio	N-P
A1	0,16	1,71	3,49	3,49	8,85	2,21	-0,22
A2	-0,05	0,94	1,71	3,49	6,09	1,52	0,47
A3	0,39	1,12	3,49	3,49	8,49	2,12	-0,13
A4	0,64	0,94	1,71	3,49	6,78	1,7	0,29
A5	0,94	1,71	3,49	3,49	9,63	2,41	-0,42
Suma	2,08	6,42	13,89	17,45	39,84	1,99	
Punto de corte	0,42	1,28	2,78	3,49	7,97		

Tabla 3: Frecuencias relativas acumuladas de la evaluación del modelo y la estrategia por parte de los expertos.

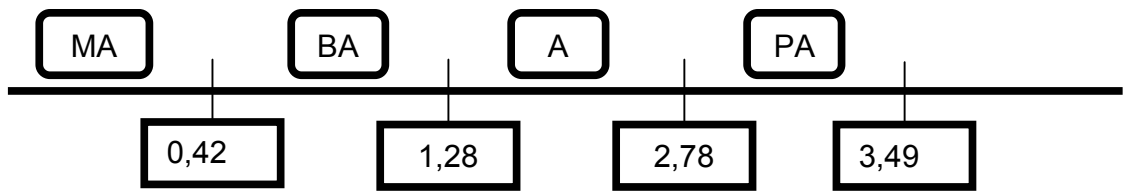


Figura 1: Representación de los puntos de corte.

Anexo 19: Aspectos a valorar en los fórum grupales.

A ejecutantes:

1. Motivación por incluirse en el proyecto.
2. Importancia de la pedagogía.
3. Huella dejada por la participación en la propuesta.
4. Prioridad a partir de ahora, luego de los cambios.
5. Elemento más ventajoso de la propuesta.
6. Críticas y sugerencias.

A estudiantes:

1. Consideración sobre la nueva forma de organización.
2. Valoración sobre el equilibrio entre las especialidades y el número de horas del ejercicio jurídico.
3. Comprensión acerca de las competencias y sus elementos.
4. Valoración sobre los métodos y la evaluación, en clases y en los ejercicios jurídicos.

Anexo 20: Encuesta a los ejecutantes de las entidades del sector jurídico:

Compañero (a):

La presente entrevista tiene como objetivos valorar cómo es la atención que da la universidad a su preparación y a los estudiantes; así como valorar la calidad de los egresados de Derecho. La sinceridad con que responda las preguntas será de mucha ayuda para mejorar su formación laboral. GRACIAS.

1. Experiencia en cursos (aproximado) como tutor ___ Entidad en que labora _____
2. ¿Conoce de antemano las características de los estudiantes que le son asignados?
Siempre ___ Casi Siempre ___ A veces ___ Nunca ___
3. ¿Cuántas veces la universidad ha citado para que participe en las sesiones de preparación metodológica a este fin?
Siempre ___ Casi Siempre ___ A veces ___ Nunca ___
4. ¿Cómo fue la vinculación de los profesores de la universidad con la práctica laboral por usted conducida?
Muy Buena ___ Buena ___ Regular ___ No Hubo ___
5. ¿Cómo evalúa la calidad de los egresados de Derecho de la Universidad de Holguín?
Muy Buena ___ Buena ___ Regular ___ Mala ___
6. Valore con una X, los tres tipos de competencias de los estudiantes de Derecho que ha atendido cuándo han llegado a su entidad:

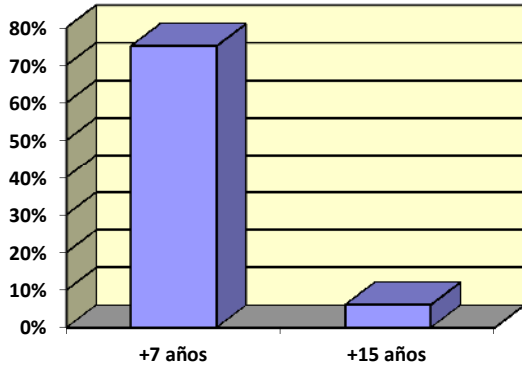
Competencia	Muy Buena	Buena	Regular	Mala
Cognoscitiva (conocimientos teóricos, el saber)				
Práctica (habilidades, el hacer)				
Axiológicas (valores e intereses, el ser y saber estar)				

7. ¿Qué recomendación pudiera hacer a la escuela, para lograr una mejor integración en función de elevar la formación laboral de los estudiantes desde las prácticas pre-profesionales?
8. En la página siguiente se relacionan una serie de actividades que pueden realizar con los estudiantes. Marque con una cruz las que usted realiza:
 - a) ___ Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento.
 - b) ___ Observación de actuaciones profesionales.

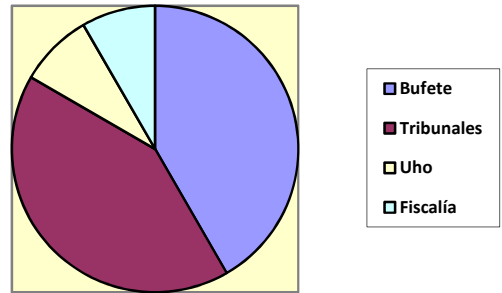
- c) ___Análisis de asuntos tramitados.
- d) ___Análisis de expedientes y documentos jurídicos.
- e) ___Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas.
- f) ___Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional.
- g) ___Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él.
- h) ___Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal.
- i) ___Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida.
- j) ___Trabajos de investigación doctrinales normativos de casos concretos.
- k) ___Trabajos de investigación en el orden práctico jurisprudencial de un caso concreto.

Muchas gracias por su tiempo.

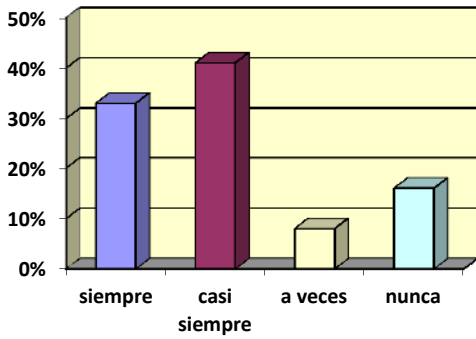
Anexo 21: Resultados de la encuesta a los ejecutantes de las entidades del sector jurídico:



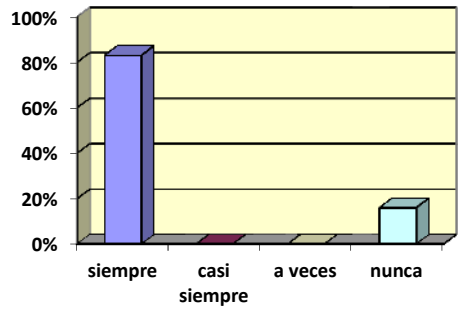
Experiencia como ejecutante



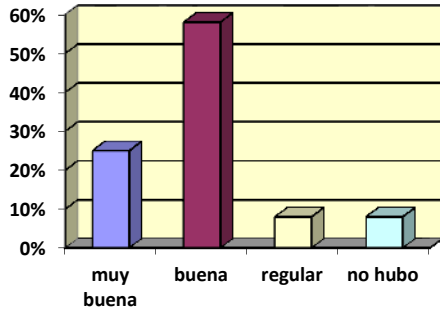
Entidad en que labora



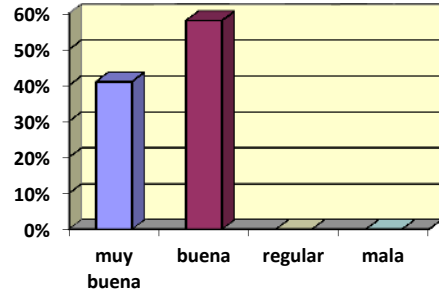
Conocimiento de alumnos de antemano



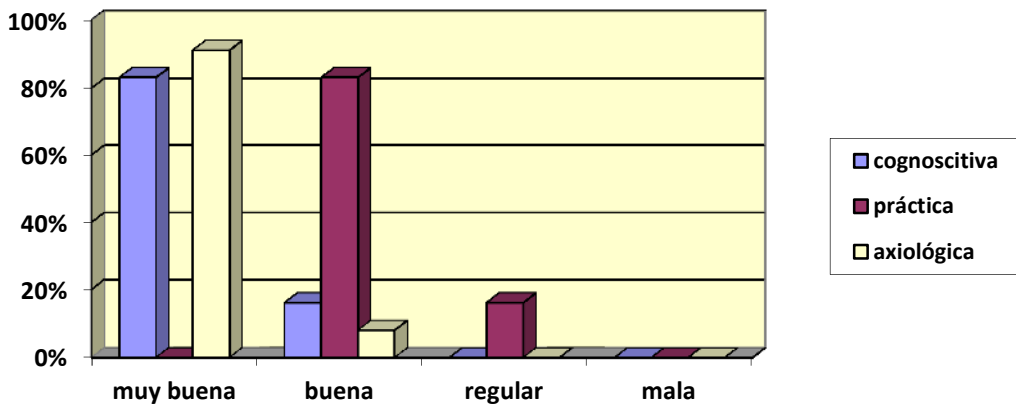
Citado para PMen la Universidad



Vinculación profesores de la Universidad



Calidad de los egresados



Componentes de competencias

Anexo 22: Encuesta a estudiantes de 4to año que vencieron las prácticas pre-profesionales en las entidades del sector jurídico.

Compañero (a) estudiante:

La presente encuesta tiene como objetivo constatar cómo es la atención y el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, a partir de lo orientado en tu plan de prácticas pre-profesionales. La sinceridad con que respondas las preguntas será de mucha ayuda para mejorar tu formación laboral.

GRACIAS

1. Municipio:_____ Interés profesional:_____

2. ¿Tuvo acceso a la guía de las prácticas laborales?

Sí ___ No ___

En caso de Sí: ¿Cómo la valora? Muy Buena___ Buena ___ Regular ___ Mala ___

En caso de No: ¿Por qué? _____

3. ¿En todas las entidades tuvo asignado un tutor o un profesional que lo atendió directamente?

Sí ___ No ___

En caso de Sí: ¿para cuántos alumnos? ___ En caso de No: ¿En qué entidades? _____

4. Según las prácticas vencidas ¿cómo evalúas el estado actual de formación de las competencias laborales requeridas en tu modo de actuación profesional?

Muy Bueno___ Bueno ___ Regular ___ Malo ___

5. ¿Cómo fue la vinculación de los profesores de la universidad con tu práctica laboral?

Muy Buena___ Buena ___ Regular ___ No Hubo ___

6. ¿Cómo evalúas la vinculación de los profesionales del sector al acto y los modos de evaluar la práctica?

Muy Buena___ Buena ___ Regular ___ No Hubo ___

7. Enumera las siguientes asignaturas, según tu valoración sobre cuáles fueron las que más te aportaron desde el punto de vista de competencias prácticas.

Civil General___ Sucesiones___ Bienes___ Obligaciones___ Contrato___ Familia___ Autor___
Agrario___

8. Enumera las siguientes entidades del sector según tu valoración sobre en cuál de ellas fuiste mejor atendido:

TPP___ TMP___ Fiscalía___ Notaría___ Justicia___ Registros___ Bufete___ Vivienda___

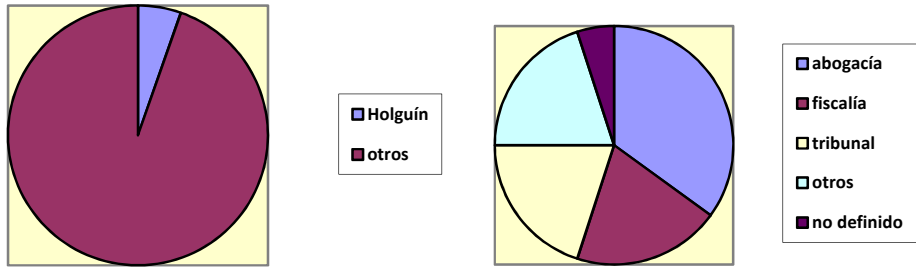
9. En la página siguiente se relacionan una serie de actividades que se pueden realizar con los estudiantes por parte de los profesionales del sector. Marque con una cruz las que usted realizó:

- a) Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento.
- b) Observación de actuaciones profesionales.
- c) Análisis de asuntos tramitados.
- d) Análisis de expedientes y documentos jurídicos.
- e) Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas.
- f) Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional.
- g) Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él.
- h) Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal.
- i) Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida.
- j) Trabajos de investigación doctrinales normativos de casos concretos.
- k) Trabajos de investigación en el orden práctico jurisprudencial de un caso concreto.

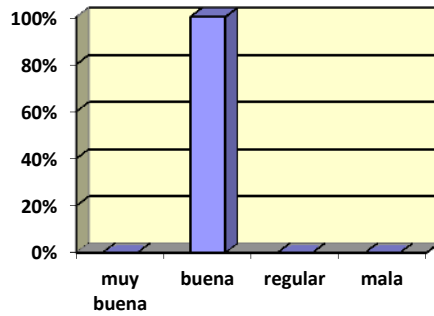
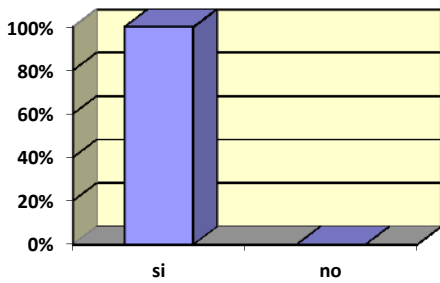
10. ¿Qué recomendación pudieras hacer a la escuela y a la entidad para lograr una mejor integración en función de elevar tu formación laboral?

Muchas gracias por su tiempo.

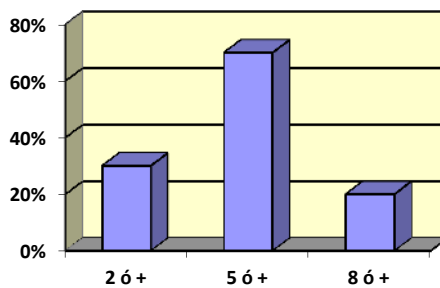
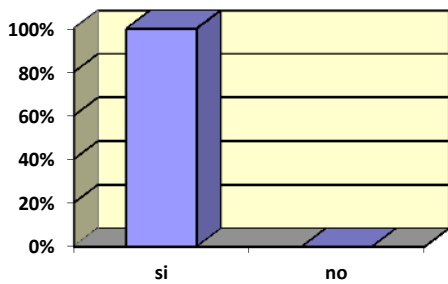
Anexo 23: Resultados de la encuesta a estudiantes de 4to año que vencieron las prácticas pre-profesionales en las entidades del sector jurídico.



Municipiointerés profesional

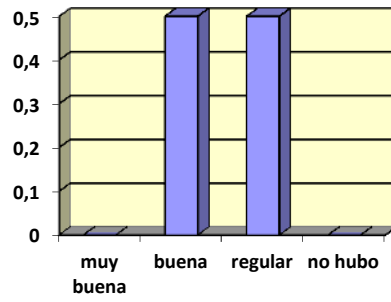
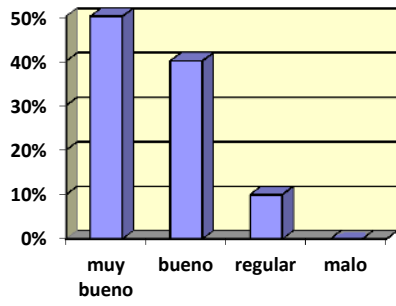


Acceso a la guíaValoración calidad



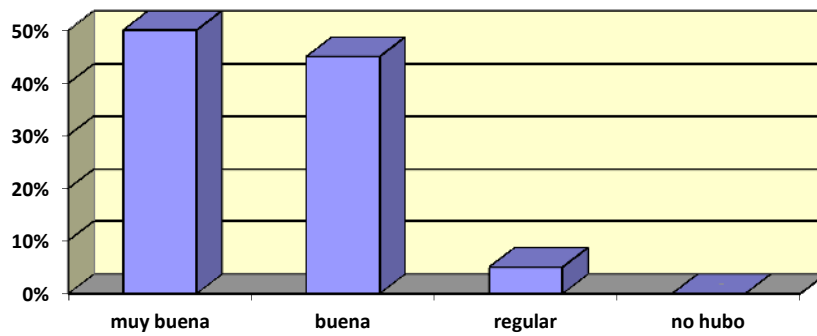
Con tutores

Para cuántos alumnos



Autoevaluación estado actual competencias

Vinculación profesores de la Universidad



Vinculación de los profesionales del sector al acto y los modos de evaluar la práctica

Anexo 24: Resultado de la valoración de las unidades y las normas de competencias.

Competencias profesionales básicas	09-10	10-11	Diferencia
Valora cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.	3,5	4,6	+1,1
Interpreta la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.	3,9	4,7	+0,8
Interviene correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.	4,2	4,6	+0,4
Redacta los escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.	3,1	4,2	+1,1
Actúa en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.	2,9	4,0	+1,1

Norma de Competencias	09-10	10-11	Diferencia
<ul style="list-style-type: none"> • Domina correctamente los principios fundamentales del sistema de Derecho y sabe orientarse dentro del mismo. 	3,7	4,8	1,1
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce claramente la posible regulación jurídica de un hecho social, mostrando dominio en la manipulación de la legislación acorde al caso, según la rama del Derecho. 	3,3	4,4	1,1
<ul style="list-style-type: none"> • Domina a cabalidad la evolución histórica y el contenido político social de dicha evolución, y su expresión actual. 	3,2	4,5	1,3
<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocimiento profundo sobre la interpretación e investigación jurídica para así ofrecer soluciones atemperadas a los principios de igualdad, justicia social, patriotismo y antiimperialismo sobre los que se erige el proyecto socialista cubano. 	4,6	4,9	1,3
<ul style="list-style-type: none"> • Actúa exactamente dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa. 	4,4	4,7	1,3
<ul style="list-style-type: none"> • Representa adecuadamente a personas naturales y 	4	4,5	0,5

<p>jurídicas en actos jurídicos en general, precisando sus exigencias de forma, tiempo, lugar y autoridad o funcionario correspondiente; denotando en su proceder ser portador de la ideología y los valores en los que se sustenta la sociedad cubana.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> Redacta con claridad e impugna notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actúa, en todo caso, dentro de los términos procesales. 	3,9	4,4	0,5
	3,4	4,4	1
<ul style="list-style-type: none"> Redacta, dentro de sus requerimientos jurídicos, los distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación. 	2	3,8	1,8
<ul style="list-style-type: none"> Redacta, teniendo en cuenta los requisitos formales y éticos, todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales. 			
<ul style="list-style-type: none"> Actúa correctamente en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; así como respecto a las facultades de los tribunales y de la fiscalía. 	3,4	4,3	0,9
	3,2	4,2	1
<ul style="list-style-type: none"> Actúa reglamentariamente dentro de las normas referidas a la capacidad procesal, representación en el proceso, acumulaciones de procesos e intervención de terceros. 	3,5	4,6	1,1
	2,4	3,8	1,4
<ul style="list-style-type: none"> Realiza con eficiencia los actos preparatorios del proceso. 	2	3,1	1,1
<ul style="list-style-type: none"> Solicita, practica, impugna y dictamina sin demora todos los medios de pruebas admitidas legalmente, siempre dentro de sus términos correspondientes. 			
<ul style="list-style-type: none"> Tramita eficazmente todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales, siempre dentro de sus términos correspondientes. 			