

Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho

Five key generic skills in legal education

1

Luis Alonso Rivera Ayala

Profesor hora-clase de la Facultad de Jurisprudencia
Universidad Panamericana, El Salvador.

Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"
El Salvador. E-mail: luisriveraayala@yahoo.it

Resumen

El enfoque por competencias presenta nuevos horizontes para el análisis de la formación jurídica porque la función transicional de la educación superior proyecta la constante necesidad de construir un perfil académico más científico del jurista, para enriquecer la realidad científica del derecho y lograr una práctica profesional socialmente responsable, que oriente mejor su aplicación pedagógica en el proceso educativo. Para esto es necesario determinar las competencias genéricas del jurista que deben considerarse al adaptar las propuestas de aprendizaje constructivistas a las necesidades de la formación jurídica del estudiante de derecho.

En este sentido, el presente artículo propone cinco capacidades que constituyen, en opinión del autor, competencias esenciales que le dan significado a ser jurista y lo caracterizan como científico del derecho, a partir de las cuales pueden deducirse otras más específicas que correspondan a la formación en contextos determinados.

Palabras clave

Competencias, jurista, capacidades, formación académica, pensamiento jurídico, lenguaje jurídico.

Abstract

The competency-based approach presents new horizons for the analysis of legal formation because the transitional role of higher education projects the constant need to build a more scientific academic profile of the jurist to enrich the scientific reality of law and achieve a socially responsible professional practice that guide better the pedagogical application in the educational process. For this is necessary to determine the generic competencies of the jurist that must be considered in the constructivist learning proposals adaptation to the needs of juridical formation of law student.

In this sense, this article proposes five skills that are, in the author's opinion, essential competencies that give sense to be a jurist and characterized him as a scientist of law, from which can be deduced other ones more specific that apply to the formation in certain context.

Key words

Generic skills, legal education, legal thought, legal language.

Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho

Five key generic skills in legal education

I.- INTRODUCCIÓN

La educación por competencias ha dejado de ser un enfoque de los teóricos de la educación para convertirse en la realidad pedagógica de la educación superior. Esto se debe a su compatibilidad con el efecto transicional del proceso educativo que se desarrolla al buscar que el estudiante se convierta en un verdadero profesional (Rivera, 2014). Sin embargo, no es tan fácil como parece porque no basta solo con hacer que el estudiante “adquiera” y contenga un cúmulo de conocimientos, de un campo de estudio específico. Más bien,

“implica que el sujeto construya su propio aprendizaje con un fin específico, que es la solución de problemas, es decir, la innovación, la transformación, el mejoramiento de su ambiente, pero sobre todo su autorrealización” (Torres & Rositas, 2011, p. 86).

Así, la formación académica de un profesional conlleva el desarrollo de aquellas habilidades y capacidades así como la adquisición de conocimientos propios de un campo de estudio, y no de mera información (Ontoria, Gómez & Molina, 2007), por lo que la actividad dentro de las aulas universitarias no puede reducirse a la tradicional transmisión del conocimiento (Marquès, 2009).

Desde esta perspectiva, planear el proceso educativo, y el proceso enseñanza-aprendizaje¹ mismo, bajo el enfoque por competencias no es cuestión de estilo pedagógico del docente, o administrativo institucional, sino que responde a una necesidad curricular para lograr el efecto transicional de la educación superior, pues las competencias profesionales no resultan de la oferta académica de las

¹ Cabe distinguir entre ambos procesos. El proceso enseñanza-aprendizaje es la secuenciación contextual de la relación pedagógica, entre docente y estudiante, y ocurre generalmente dentro de las aulas a través del acto pedagógico, con el cual se proponen directamente diversas experiencias de aprendizaje al estudiante. El proceso educativo, en cambio, es la secuenciación programático-formativa del efecto transicional de la educación superior, es decir, la totalidad de la formación organizada que experimenta el estudiante para convertirse en profesional y ser acreditado como tal. Su determinación no corresponde al docente, como ocurre con el proceso enseñanza-aprendizaje, sino a la institución de educación superior y las autoridades públicas correspondientes.

instituciones de educación superior sino del proceso formativo que experimenta el estudiante que se forma como profesional.

Hablar de competencias jurídicas no es hablar del perfil profesional que una determinada institución de educación superior proyecta para sus egresados. Se trata, más bien, de las capacidades profesionales que lo caracterizan esencialmente como jurista, es decir, como científico del derecho, por lo que corresponde al ámbito científico su formulación y al académico su concretización en la formación académica del futuro profesional del derecho a través de las técnicas didácticas constructivas más apropiadas (Lazo, 2011).

De hecho, según Callejas (2005), las competencias son

“una articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural puesto que, se considera, que la competencia, más que un saber hacer, es un hacer sabiendo soportado en múltiples conocimientos declarativos y procedimentales que se aprenden en el proceso de formación en las diferentes asignaturas; es la utilización flexible e inteligente de estos conocimientos lo que hace competente al profesional frente a los problemas que debe resolver al enfrentarse al mundo social y del trabajo” (p. 109).

De este modo, las competencias han de reconocerse como capacidades esenciales que debe desarrollar el estudiante de derecho, para ser un verdadero jurista, dentro del entorno social que configuran las exigencias de la profesión (Hernández, 2002) y, a su vez, que respondan a su carácter científico en el enriquecimiento de la realidad científica a través de su práctica profesional y del estudio sistemático del fenómeno jurídico.

De ahí que las competencias jurídicas no se limiten a meros objetivos pedagógicos que orientan el quehacer del jurista-docente en el aula o meros criterios de evaluación que debe cumplir el estudiante. Más bien, constituyen elementos teleológicos que deben perseguirse y desarrollarse con cada experiencia de aprendizaje (Torres & Rositas, 2011) propuesta al estudiante de derecho a fin de que se convierta en jurista. Se trata, entonces, de características y capacidades esenciales que debe desarrollar, en sí mismo, con cada experiencia de aprendizaje.

II.- LA FUENTE DE LAS COMPETENCIAS JURÍDICAS.

Es usual, en el derecho, acudir a las fuentes para determinar su naturaleza y contenido como fenómeno jurídico por lo que no está de más hacer lo mismo al intentar determinar las competencias que debe desarrollar el estudiante de derecho para ser un jurista. Pero no se trata de las fuentes jurídicas, porque las competencias son materia pedagógica, sino de buscar fuentes en la realidad dentro de las cuales determinar lo que se espera del jurista.

Antes de configurarse los estudios formales de derecho, el dominio sobre esta área del conocimiento fue empírico, del mismo modo que la costumbre antecedió al derecho escrito, por lo que no se exagera al considerar a la práctica profesional como fuente fáctica de la educación jurídica. Y es lógico, pues, las necesidades del profesional en ejercicio son las que determinan cómo y en qué debe formarse el estudiante (Hernández, 2002), por lo que los contenidos y las metodologías empleadas en su formación académica deben ajustarse al entorno próximo del ejercicio profesional.

En esta línea de ideas, las instituciones de educación superior son otra fuente pedagógica de la educación jurídica, en virtud de la autonomía universitaria que les reconoce la ley, porque se encargan de diseñar, implementar el proceso educativo, el proceso evaluativo y determinar el perfil del jurista que esperan formar (Marquès, 2009), conforme a los fines y objetivos curriculares normativos en materia educativa.

Por ejemplo, los artículos 10 y 11 del Reglamento de la Ley 34/2006 disponen que el estudiante deba desarrollar, para la práctica de la abogacía y la procura, *“habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan”*. Sin embargo, no basta con tal descripción en un catálogo legal para que se vuelva realidad en la formación académica sino que requiere ser aplicada curricularmente en la formación jurídica a través de la acción pedagógica de las instituciones de educación superior.

También debe considerarse como fuente pedagógica de la educación jurídica a la investigación científica que realiza el jurista, sobre todo el que ejerce la enseñanza del derecho (Valle, 2006), porque su actividad corresponde al estudio sistemático del derecho para producir su conocimiento científico. Además, se ocupa de desarrollar el método jurídico, la forma en que se enseña el derecho y la educación jurídica misma. De ahí que la investigación científica constituya, con toda propiedad, un espacio de alto nivel para discutir la posición ontológica del jurista en la realidad al contrastar “el ser” y su “deber ser”, desde una perspectiva que supera los límites de discusión que surgen en las otras fuentes pedagógicas mencionadas, para determinar su función y, por tanto, las competencias que el estudiante debe desarrollar en su formación académica.

No obstante, las fuentes pedagógicas señaladas solo fungen como elementos que contextualizan el entorno de la profesión para comprender lo que la sociedad y la profesión misma requieren del jurista en formación a fin de que la planeación del proceso educativo no se quede en el plano teórico, por más minucioso que pueda plantearse, sino que corresponda a la realidad para la cual se pretende formar al estudiante (Delors et al., 1996). Así, al tomar en cuenta cada una de las fuentes pedagógicas es posible construir un catálogo significativo de competencias, genéricas y específicas, que realmente permitirán al estudiante convertirse en jurista y desenvolverse en el plano profesional.

III.- LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL JURISTA.

Dado que el ámbito profesional exige al jurista que aborde transversalmente diversas situaciones que se le presentan, para entender correctamente el fenómeno jurídico, las competencias que debe desarrollar desde su formación académica no se agotan en el conocimiento e interpretación de la ley (Rivera, 2014). Desde esta perspectiva, al intentar determinar las competencias genéricas del jurista aparecerán muchas posibilidades, en razón de lo compleja que resulta su actividad profesional, por lo que se requiere determinar aquellas capacidades que correspondan a su naturaleza esencial, es decir, que definen lo que significa ser jurista.

La primera competencia corresponde a un atributo esencial del científico del derecho, a saber, la **capacidad de pensar críticamente**. Es cierto que pensar es un ejercicio intelectual que se produce naturalmente en el ser humano, basado en lo que se conoce de la realidad, en el cual se construye una argumentación interna de cuya estructuración lógica y racional devienen sus ideas (Woolfolk, 2010). Sin embargo, el pensamiento jurídico exige más que eso. Implica la prudencia, buen juicio y reflexión constante a fin de construir una argumentación entre puntos contrapuestos que consideren las diversas posibilidades de una determinada cuestión pues, al no ser homogéneo, está compuesto de criterios contrapuestos que lo estructuran como una misma unidad lógica, sistemática y subjetiva.

Entonces, la capacidad de pensar críticamente permite que el estudiante de derecho defina por sí mismo su posición (Ontoria et al., 2007) dentro del espectro general del pensamiento jurídico. Claro, esto no significa su adhesión a una determinada teoría, corriente o criterio, incluido el del jurista-docente, pues de lo contrario se degeneraría la naturaleza de la enseñanza en mera instrucción. Más bien se trata de que, a través de las experiencias de aprendizaje propuestas, el estudiante logre ser capaz de determinar su propio criterio jurídico respecto a los asuntos que se le presentan en el aula para que, después de su paso por estas, pueda hacerlo por sí mismo en la práctica profesional.

¿Por qué necesita pensar críticamente el jurista? Porque el conocimiento jurídico evoluciona y se actualiza constantemente (Nieto, 2006), en torno a la realidad jurídica y la dinámica normativa de la sociedad por lo que es imposible adquirir todo el saber que se va a necesitar para la vida profesional en los cuatro o cinco años de formación académica. De hecho, basta con que el legislador cambie un criterio o suprima un par de palabras de la ley para volver obsoleta, al menos en el ordenamiento jurídico vigente, la compleja erudición de la doctrina en torno a una determinada institución jurídica, tal como ocurrió con la abolición de la esclavitud a través de la décimo tercera enmienda de la Constitución de los Estados Unidos de América. Por supuesto, no debe errarse al creer que la erudición de aquellas instituciones jurídicas que ya no están legalmente vigentes ha de omitirse en la formación jurídica pues, en realidad, sigue siendo necesaria para comprender el pensamiento jurídico actual en su constante reconstrucción.

De modo que, el jurista-docente no debe ir construyendo el pensamiento jurídico del estudiante en cada sesión de clase sino que debe ayudar a que éste lo haga por sí mismo, a través de desarrollar su pensamiento crítico. Además, el jurista-docente no puede olvidar que solo acompaña al estudiante durante un trayecto relativamente corto de su formación profesional por lo que no se va a convertir en experto únicamente con la pequeña parte del conocimiento jurídico que se comparte en el aula. De ahí que sea más importante enseñar al estudiante a construir su conocimiento jurídico, que darle el conocimiento mismo, abriéndose críticamente a las distintas posibilidades y no solo a una opinión (Ontoria et al., 2007), a fin de contraponer los puntos expuestos en la doctrina, la ley y la jurisprudencia respecto a un determinado asunto.

Esta capacidad no solo será útil en los años de estudio (Woolfolk, 2010). Quien ejerza como juez se va a encontrar siempre con argumentos contrapuestos por las partes procesales ante los cuales tendrá que decidir objetivamente, con probidad y prudencia, para dar la razón a quien corresponda y fundamentar su decisión, conforme a derecho. Para el doctrinario, y el jurista-docente, el carácter científico de su actividad exige un abordaje transversal y holístico que se alcanza al enriquecer su investigación con aportes críticamente contrapuestos de diversos autores para producir el conocimiento jurídico. Y dado que el estudiante es un científico del derecho en formación es apropiado y necesario que la enseñanza jurídica se dirija a desarrollar su pensamiento crítico.

Algo más que debe decirse del pensamiento crítico es que ayuda al jurista en la búsqueda de soluciones, o mejor dicho alternativas, ante situaciones que se le presentan cotidianamente como parte del ejercicio profesional, lo que conduce a la segunda de sus competencias genéricas, a saber, la **capacidad de resolver problemas**. Según Woolfolk (2010), la resolución de problemas puede definirse como *“la formulación de nuevas respuestas que van más allá de la simple aplicación de reglas previamente aprendidas para lograr una meta”* (p. 279). Dicho de otro modo, se trata de un desafío intelectual que presenta la realidad al sujeto y que debe resolverse pensando.

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

Ahora bien, ¿Significa esto que la enseñanza del derecho debe basarse en ejercicios, tal como ocurre con la formación en ciencias exactas, para desarrollar esta capacidad

en el jurista? No, porque no son los ejercicios los que desarrollan esta habilidad en el estudiante, pues podrían resolverse incluso mecánicamente, sino el desafío intelectual que presentan contextualmente en cada experiencia de aprendizaje. Así, no basta con simplemente proponer al estudiante problemas para que los resuelva de forma aislada, sobre todo en asignaciones ex-aula o instrumentos de evaluación, sino que se lo debe problematizar en cada sesión de clase (Freire, 2010) a través de desafíos intelectuales que lo lleven a pensar y razonar, en el contexto dialógico del aula de derecho, y le permitan responder jurídicamente mientras construye su pensamiento como científico del derecho.

Este aspecto práctico tampoco puede confundirse con llenar al estudiante de muchos ejemplos sobre el contenido que se estudia en la sesión de clase porque problematizar no es lo mismo que ejemplificar. Así, al explicar la titularidad de los derechos humanos no basta con enunciar toda la clasificación civil de las personas como ejemplos de titulares de derechos humanos. De igual modo, no basta con limitarse a decirle que el hombre tiene derechos humanos y que los animales no. Más bien, hay que desafiarlo intelectualmente a través de razonamientos como: “si el derecho a la vida es un derecho humano y el animal tiene derecho a la vida ¿Significa que un animal puede tener derechos humanos?” o “la biología clasifica al hombre como animal y el hombre tiene derechos humanos. Entonces, ¿Por qué se dice que los animales no tienen derechos humanos?”. De esta manera, el estudiante no va a limitarse a reproducir en su mente los ejemplos y razones que se le proporcionan sobre un determinado contenido sino que construirá su propio criterio al resolver los desafíos intelectuales que se le plantean con determinados cuestionamientos.

Tampoco debe confundirse la problematización con poner al estudiante obstáculos que puedan complicar su aprendizaje por lo que debe tenerse en cuenta su nivel formativo al planificarla a fin de que corresponda con el objetivo de ayudarlo a que desarrolle las capacidades para ser un jurista, y no impedirle que se convierta en uno.

Teniendo esto en cuenta, debe acotarse que en el ámbito jurídico casi siempre hay más de una posible solución a un problema determinado por lo que la resolución de problemas, para el jurista, no se limita solo a encontrar la solución correcta. Más bien, consiste en organizar lógicamente la información que se tiene para buscar perspicazmente, o más allá de lo evidente, a fin de apreciar las posibilidades que pueden considerarse como alternativas para el caso concreto que se presenta, pues esta “*sucede cuando ninguna solución es obvia*” (Woolfolk, 2010, p. 279). De modo que, no basta solo con problematizar al estudiante para que desarrolle esta capacidad encontrando soluciones. Hay que enseñarle a aplicar su pensamiento a través de un método para resolver problemas que sea adecuado para que el estudiante pueda hacerlo por sí mismo.

Pero no se trata de inculcar en el estudiante de derecho el método que le ha funcionado en la práctica al jurista-docente a través de sus años de estudio o su experiencia profesional (Fernández, 2013), ni mucho menos el que ha adquirido de

sus profesores durante su formación académica. Más bien, se trata de ayudarlo a encontrar uno que responda a su estilo predominante de aprendizaje y sus características individuales. Dicho de otro modo, la capacidad de resolución de problemas exige que el estudiante de derecho encuentre y aplique un método a su medida para resolver problemas.

Esto genera, para el docente, un compromiso pedagógico de reconocer al estudiante como individuo y ayudarlo a desarrollarse como jurista de acuerdo a sus propias posibilidades, lo que por ciento se encuentra en consonancia con la finalidad de la educación superior (art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). A su vez, al reconocer esta individualidad debe considerarse que la diversidad de razonamientos que pueden utilizarse para resolver problemas corresponde a la heterogeneidad de espectros del pensamiento jurídico en general por lo que, más que buscar el criterio correcto o más acertado en lo que el estudiante dice o hace, debe valorarse el nivel de razonamiento jurídico implícito y, por qué no, el método empleado para ello.

De esta manera, la resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento crítico (Woolfolk, 2010) impone también al jurista-docente la obligación de abrir su propio criterio a las distintas posibilidades, lo que enriquece su práctica pedagógica misma, a fin de reconocer que el estudiante se equivoca pero también que puede acertar sin que su respuesta corresponda exactamente con lo que se quiere o espera escuchar. En el mejor de los casos, la solución que proponga podría enriquecer el pensamiento jurídico a través de perspectivas novedosas e innovadoras que correspondan a cuestionamientos jurídicos aun no resueltos (Nieto, 2006).

Con el paso del tiempo, los problemas que se resuelven en la práctica profesional pasan a ser parte de la experiencia del sujeto y convierten la habilidad de resolver problemas, que se desarrolló en las aulas, en una verdadera destreza, lo que explica la existencia de algunos juristas reconocidos por sobresalientes capacidades para dar soluciones conforme a derecho en el ejercicio profesional. De modo que, al enseñar el derecho no debe prescindirse del constante desafío intelectual al estudiante para el desarrollo de esta capacidad. No obstante, debe tenerse en cuenta dentro de la planeación didáctica que, por más novedoso e innovador que puedan parecer, los desafíos intelectuales que se hacen al estudiante pueden exponerlo a sí mismo, con lo cual podría malinterpretar la finalidad de la problematización.

De ahí que, Gordillo (2000) señale la necesidad de dosificar con prudencia la complicación propia de los problemas que se plantean al estudiante para su aprendizaje y aclararle, de ser posible desde el inicio del curso, la finalidad pedagógica que se persigue al problematizarlo intelectualmente, a fin de evitar que considere *“como una agresión y una persecución de parte del docente, su intento de enseñarle mejor”* (p. 242).

Otra de las razones para ayudar al estudiante a desarrollar la capacidad de resolver problemas se relaciona con el contexto deontológico del ejercicio de la profesión. Y es que la conducta profesional no corresponde a la cantidad de conocimientos de ética jurídica que se acumulan a lo largo de la formación académica (Lazo, 2011), sino a la forma en que se utilizan en la práctica como profesional. No obstante, la forma más apropiada de actuar no viene dada por dichos conocimientos sino que le corresponde al propio jurista resolver el problema de cómo determinarla en cada situación.

Esto nos lleva a la tercera competencia genérica del jurista, a saber, la **capacidad de determinación autónoma responsable**. No se dice únicamente autonomía o responsabilidad porque la intensión es entrelazar funcionalmente ambas nociones, en razón de su necesaria coexistencia, en virtud de la naturaleza liberal de la profesión del jurista. Incluso existiendo organismos encargados de regular sus aspectos éticos, no le indican al jurista taxativamente la forma en que debe ejercer porque su regulación se limita a los aspectos prácticos más inmediatos y necesarios, así como sancionatorios de las conductas profesionales que contradigan su “deber ser”, pero su “ser” continua siendo determinado por el propio jurista en cada situación profesional que enfrenta.

Ahora bien, del mismo modo que no sería realista esperar que las profesiones relacionadas al ámbito jurídico tengan suficiente regulación con un texto de normas éticas, no puede esperarse que el estudiante de derecho aprenda el “deber ser” de la profesión a través de la mera exposición de normas de esta naturaleza, porque su carácter heterónomo es limitado y se supedita a un conjunto de reglas mínimas que, por principio de realidad, resultan escasas ante la variada casuística a la que se enfrentará después de su formación académica.

Así, el verdadero control y supervisión de la práctica profesional de un jurista viene del carácter autónomo del ejercicio liberal de la profesión que ejerce y no de coartares heterónomos que regulan el comportamiento profesional. Dicho de otro modo, solo el propio jurista puede garantizar que su práctica profesional sea coherente con su “deber ser”, pues un Código de Ética puede prohibir ciertas conductas para el ejercicio profesional pero no por eso dejarán de ocurrir (Lazo, 2011). Tal como ocurre con la ley, que deja de ser letra muerta hasta que se aplica, las normas éticas se vuelven efectivas hasta que el jurista quiere y pone en práctica su contenido.

Pero ¿Cómo lograr este sentido ético autónomo en el estudiante de derecho? A través de desarrollar su inteligencia emocional. Según Martín & Boeck (1997), esta

“abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar de otras personas y la capacidad de conducir esas emociones de forma que mejore la calidad de vida”, de modo que constituye “la forma de inteligencia más amplia” (p. 21).

De este modo, la inteligencia emocional no corresponde al conjunto de capacidades cognitivas que componen la inteligencia en general (Ausubel, 1980) sino a capacidades introspectivas que permiten a cada persona conocerse a sí misma.

Esto lo necesita el estudiante de derecho para saber cuáles son sus capacidades, límites y posibilidades, a fin de controlarlos, en lo posible, al ejercer su libertad frente a otros y frente a sí mismo con la responsabilidad que conlleva (Freire, 2010). Así, la determinación autónoma responsable en la práctica profesional no será algo desconocido para el jurista sino que se repetirá de forma consciente, más allá de si existe o no una regulación deontológica, para un ejercicio responsable de la libertad que viene dada por el ejercicio libre de la profesión y su concepto de justicia (Hortal, 2002).

Pero la inteligencia emocional también implica conocer a los demás en la medida que se conoce a sí mismo, de modo que, se tiene mayores posibilidades de entender a los otros a través de entenderse a sí mismo. Desde esta perspectiva, la determinación autónoma responsable también es una competencia instrumental, y no solo introspectiva, porque propicia el establecimiento y control de relaciones interpersonales a partir de identificar y comprender los propios sentimientos y emociones, para aprovecharlas a su favor (Märtin & Boeck, 1997), pues condicionan su conducta y comportamiento con los demás.

Además, para orientar la relación entre el abogado y su cliente se necesita más que seguir el viejo aforismo administrativo de que “el cliente siempre tiene la razón”, pues en cuestiones legales no siempre es así. Del mismo modo, el jurista que se aplique a la investigación científica necesita la inteligencia emocional para identificar mejor su posición dentro del ámbito científico, a fin de ser consciente de la función social que desarrolla con esta. Y quien se dedique a la enseñanza, pues, descubrirá que la inteligencia emocional es una herramienta necesaria en el aula para concretizar la relación pedagógica.

Por tal razón, la determinación autónoma responsable no se reduce únicamente a la toma de decisiones o a la responsabilidad que nace de estas. Para el jurista, se trata de la posibilidad de saber cómo ser (Delors et al., 1996), es decir, de conducirse en su entorno, frente a los demás, consciente de sus posibilidades y limitantes al reconocer lo que puede, debe hacer, y lo que no. Así, al ayudar al estudiante de derecho a desarrollar esta capacidad hay que dejarlo ser él mismo, para que sepa cómo serlo también en el ámbito profesional, a través de volverlo protagonista de su aprendizaje.

De ahí que la cuarta competencia que debe desarrollar el jurista sea la **capacidad de aprender a aprender**. Según Woolfolk (2010), el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el sujeto, que puede ser para mejorar o para empeorar, y ocurre a lo largo de la vida en los diferentes entornos en que se

encuentre. Aunque la mayoría de las veces ocurre sin que el sujeto se dé cuenta de que está aprendiendo, pues se trata de un cambio necesario a través del cual se adapta al entorno, también puede producirse de forma consciente.

Esto último hace posible aprender a aprender, es decir, ser consciente de su capacidad para aprender, de acuerdo con sus propias posibilidades y límites, en la medida que descubre cómo funciona para utilizarlo de forma autónoma. Así, la capacidad de aprender a aprender le da al estudiante mayor autonomía y mejores posibilidades de desarrollar al máximo sus propias competencias (Torres & Rositas, 2011), como jurista, al hacerlo protagonista de su propio aprendizaje y participar activamente, según Fernández (2013), en la construcción de significados, cuestionando, interrogando constantemente y aplicando estrategias para estudiar eficientemente a fin de asumir *“la responsabilidad de aprender”* (p.31).

Pero no se trata de un compromiso que deba hacer el estudiante consigo mismo para aprender, porque la voluntad e intensión no son los únicos factores que condiciona su aprendizaje, sino que conlleva entender muy bien aspectos relacionados a la forma en que ocurre, en sí mismo, para determinar el propio estilo natural de aprendizaje y, a su vez, identificar estrategias, técnicas y métodos que pueda utilizar para potenciarlo.

Claro está, esto no solo implica que el jurista-docente identifique el estilo de aprendizaje del estudiante en el diagnóstico que hace para la planificación didáctica de todo el curso. Más bien conlleva la necesidad de que el estudiante lo descubra por sí mismo y sea consciente de que cómo aprender, lo que es posible a través de test psicométricos que conducen a determinar los estilos de aprendizaje como la prueba de Kolb, el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje o la prueba de VARK, cuya sencillez de aplicación y facilidad de interpretación de resultados permitirán al estudiante identificar y comprender mejor su propio estilo de aprendizaje. Así, el estudiante podrá centrarse, durante su formación académica, en adquirir herramientas y desarrollar los mecanismos necesarios para potenciar su propio aprendizaje, incluso más allá del aula, es decir, cuando tome su lugar como científico del derecho en el ámbito profesional.

Esto impone al jurista-docente la obligación de enseñarle al estudiante a aprender a través de las experiencias de aprendizaje constructivistas que se proponen en cada sesión de clase, claro está, sin desnaturalizar el carácter jurídico de la enseñanza del derecho (Marquès, 2009). ¿Por qué? Dado que la formación académica solo proporciona una base (Ausubel, 1980) para el inicio de la carrera profesional, el estudiante debe ser consciente de que su estudio sistemático del derecho no termina con la obtención del grado académico, tras completar el período de formación necesario para ser acreditado como científico del derecho, sino que continúa después de este a lo largo de su vida profesional.

Es cierto que la idea de formación continua, perfeccionamiento y actualización profesional podría conllevar el estudio de posgrados. Sin embargo, el objetivo de aprender a aprender no es vivir estudiando siempre, no al menos en la educación formal, porque la especialización académica no define la calidad de jurista, aunque tampoco debe menospreciarse esta posibilidad pues permite la profundización de conocimientos y la formación de competencias específicas. Más bien, se trata de continuar, en la práctica profesional, con el estudio sistemático que se inició en las aulas a fin de aplicar las competencias adquiridas durante la formación académica a la realidad profesional en que se encuentre el jurista. De este modo podrá desempeñarse en esta, enriquecer su entendimiento del derecho, y la realidad científica misma, a través de su práctica profesional.

En este sentido, la investigación científica del derecho aparece como una actividad propia del jurista para seguir aprendiendo. Pese a ello, entre los juristas no siempre existe la costumbre de investigar científicamente para producir nuevos conocimientos (Valle, 2006), lo que redundaría en la tecnificación de lo jurídico a través de la mera aplicación de la ley, debido a la aparente complejidad de las técnicas de investigación para las ciencias sociales.

Sin embargo, el fenómeno jurídico es mucho más concreto que el hecho social mismo y su método de investigación es más conducente a la reflexión creativa e ingeniosa para producir el conocimiento jurídico, a través de construcciones intelectivas, en vez de su reproducción técnica. Así, las técnicas de investigación social se presentan como instrumentos auxiliares del método jurídico, más no como método de investigación del derecho mismo, y mientras el jurista hace uso de estas no debe olvidar que no investiga el objeto de estudio de otra ciencia social sino el de la ciencia jurídica.

De modo que el jurista no es un investigador de los fenómenos sociales, aunque suele tomarlos en cuenta por la transversalidad de lo jurídico en el contexto social, sino un investigador del fenómeno jurídico. Desde esta perspectiva, la investigación jurídica, como herramienta para aprender, no significa la adquisición de un conjunto de conocimientos formales sobre cómo investigar, por lo que no se la puede relegar únicamente a una asignatura específica o a una monografía o trabajo de investigación de grado, sino que constituye uno de los ejes transversales de todo el proceso educativo en torno al cual gira cada experiencia de aprendizaje porque conlleva

“aprender a analizar, sintetizar e integrar información, diferenciar el todo de las partes, identificar problemas y formular posibles soluciones para ellos, plantear discusiones, análisis y respuestas sobre problemas concretos” (Niето, 2006, p. 57).

Ahora bien, lo anterior también pone de manifiesto que el jurista debe desarrollar una quinta competencia: la **capacidad de argumentar**. Esto se debe a que el conocimiento jurídico está descrito en construcciones intelectivas racionales que

corresponden, en última instancia, a un contenido axiológico basado en el concepto de justicia (Rivera, 2014). Dicho de otro modo, lo que se sabe del derecho se encuentra expresado en sentencias, máximas y aforismos que recogen la esencia de la razón para construir una estructura semántica del pensamiento jurídico mismo, a la que se le denomina lenguaje jurídico.

Aprenderlo no es una opción para el estudiante de derecho sino una necesidad en su transición para convertirse en jurista, es decir, en científico del derecho. Sin embargo, no basta con dominar bellamente el conjunto de tecnicismos que emplea la ley para adquirir el lenguaje jurídico sino que requiere comprender la racionalidad inmersa en estos, a través de la cual se construyen sus proposiciones, para expresar con sus propias construcciones intelectivas su propio criterio jurídico en torno a una situación determinada que lo requiera.

Entonces, esta capacidad se relaciona con sus competencias lingüísticas, es decir, aquellas que le permiten construir un discurso jurídico propositivo, oral o escrito, a través del cual manifieste lo que ha producido intelectualmente, haciendo uso de los términos científicos del derecho, con un fundamento válido, lógico y significativo para ser comprendido por los demás. En cierto modo, esto se ha reconocido en los artículos 10 y 11 del Reglamento de la Ley 34/2006, que comprenden dentro del catálogo de competencias el

“[s]aber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental” o “de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procesal y gubernativo”.

Así, cuando en el futuro el estudiante se exprese en su práctica profesional como jurista no lo hará con palabras sin sentido, por la complejidad aparente de la terminología empleada, sino con la racionalidad que corresponde al pensamiento jurídico. Y su opinión no expresará el sentido común respecto a un asunto en cuestión sino su sentido conforme a derecho.

Además, esto permitirá al futuro jurista participar científicamente, a través de su acción en la realidad jurídica, de la construcción intelectual del derecho porque, a diferencia de otras ciencias, el estudio científico del derecho no se compone de un conjunto de teorías que lo explican como objeto sino de un conjunto de enunciados que recogen la razón, lógica y natural, que se puede entender de la realidad. Como juez, tendrá la oportunidad de crear derecho a través de la sentencia, tal como se comprueba con la jurisprudencia de la *Common Law* y la jurisprudencia constitucional de los sistemas continentales.

Como jurista-docente también podrá hacerlo porque la docencia en derecho “*no es más que la continuación de una acción discursiva constituyente de esa construcción social que es la juricidad*” (Valle, 2006, p. 98). De igual modo ocurre si participa como doctrinario a través de la acción discursiva que se produce con la investigación jurídica. Y como litigante, el jurista tendrá la oportunidad de construir intelectivamente el derecho, a través de su práctica profesional, siempre que no reduzca su papel a la mera aplicación técnica de la ley.

Desde cualquier faceta que se vea al profesional del derecho, la capacidad de argumentar se convierte en un atributo esencial que lo caracteriza como tal. Pero esta capacidad también está relacionada con sus competencias comunicativas. Dado que las palabras son su principal herramienta de trabajo, ya sea que se dedique a juzgar, litigar, investigar o enseñar, es evidente que el jurista debe saber comunicarse para poderse desarrollar profesionalmente. Sobre todo porque lo complejo del lenguaje jurídico se vuelve cada vez más sencillo para el jurista en la medida que se adquiere el pensamiento jurídico inmerso en este, y podría hacerse menos evidente la complicación de entenderlo para quienes no lo son.

En este sentido, el jurista también debe ser capaz de traducir su argumento jurídico en términos claros y comprensibles (Lazo, 2011) para quien no está familiarizado con el lenguaje jurídico o bien, para quienes están formándose como juristas. No obstante, en este último caso debe evitarse confundir lo sencillo con lo simple (Freire, 2010), pues el estudiante de derecho está adquiriendo el lenguaje jurídico. De modo que, didácticamente hablando, debe buscarse la manera de presentarlo al estudiante de forma sencilla, para facilitar su adquisición, sin afectar su complejidad esencial dentro del mundo jurídico.

Claro está, no basta con cursar una o dos asignaturas, en el programa de estudios, para que el estudiante de derecho desarrolle su argumentatividad. Más bien, se trata de una capacidad que debe potenciarse con cada experiencia de aprendizaje que el jurista-docente le proponga a lo largo de todo el proceso educativo en el cual desarrollará también el resto de capacidades que necesita y adquirirá el conocimiento científico elemental del derecho que lo convertirá en jurista.

IV.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL JURISTA.

De lo ya expuesto se pueden deducir dos conclusiones. Primero, que las competencias jurídicas mencionadas son complementarias dentro del proceso de formación por lo que se las debe correlacionar entre sí a fin de comprenderlas como atributos esenciales del científico del derecho y no solo como meras características que configuran su perfil como estudiante de derecho. Segundo, que desarrollar competencias en las experiencias de aprendizaje, en vez de solo aprehender contenidos, “*permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares de forma sensata y consistentemente eficaz*” (Torres & Rositas, 2011, p. 86). No obstante, tampoco se puede omitir la importancia de los

contenidos porque es a través de estos que se trabajan las competencias a potenciar en cada experiencia de aprendizaje (Freire, 2010).

Ahora bien, si las competencias genéricas descritas configuran ontológicamente al jurista ¿Por qué existen diferencias entre los juristas graduados de una universidad y los de otra? Se debe al menos a tres razones. Primero, que las competencias genéricas solo son la base para la formación jurídica más no la formación jurídica misma. Esto significa que no son las únicas competencias que pueden desarrollarse para convertirse en jurista pues, a partir de estas, se pueden definir otras competencias específicas que, a nivel curricular, son adoptadas por las instituciones de educación superior (Marquès, 2009), de acuerdo al ideario institucional o la posición iusfilosófica misma de determinada Escuela o Facultad de Derecho, para el perfil profesional de sus egresados.

Esto explica porqué no hay un catálogo homogéneo definitivo de competencias jurídicas que debe desarrollar el jurista en su formación académica y, a su vez, la razón por la cual algunos programas de estudio dan mayor énfasis a la interpretación y aplicación de la ley vigente mientras que otros se enfocan en el razonamiento crítico para la reconstrucción científica del derecho en base a la dinámica cambiante de la sociedad.

Segundo, porque el jurista es un profesional histórico, es decir, contextualizado en el tiempo y el espacio. Del mismo modo que los juristas actuales no son iguales a los juristas de la antigua Roma, los juristas que se forman en un país no son iguales a los que se forman en otro. Esto se debe a que cada contexto espacial y temporal determina la práctica profesional del jurista. Como resultado, su formación académica, y las competencias específicas que debe desarrollar, se condicionan por características particulares del contexto profesional en el que se deberá desempeñar el jurista. Claro está, ello no impide que el jurista pueda integrarse a ejercer, con su formación académica de origen, en un sistema legal distinto al que se formó porque como científico del derecho tiene las mismas competencias genéricas para estudiar el fenómeno jurídico.

Tercero, que cada individuo posee características únicas por lo que no va a pensar ni razonar de la misma forma que lo hacen los demás (Ausubel, 1980). Así, el criterio y el pensamiento jurídico que construye cada estudiante es único, aunque la experiencia de aprendizaje que proponga el jurista-docente o el proceso educativo en determinada institución sea similar para el grupo de estudiantes al que pertenece, por lo que no va a desarrollar las competencias jurídicas de la misma forma que lo hacen los demás. De ahí que convenga, al jurista-docente, tomar en cuenta esta diversidad en el aula al planificar su intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el proceso evaluativo mismo.

Más allá de las diferencias individuales, curriculares o históricas que se presenten, el jurista seguirá siendo el mismo en el tiempo y espacio si se lo caracteriza a partir de

las competencias genéricas ya explicadas porque su concreción profesional es un producto histórico que resulta de la evolución del pensamiento jurídico. Y la diferencia entre unos y otros radica en las competencias específicas que puedan deducirse, a partir de las competencias genéricas que lo caracterizan, para la adaptación de la formación jurídica a las exigencias sociales de la profesión en un lugar o momento determinado.

Ahora bien, la búsqueda y determinación de competencias jurídicas genéricas no termina con la reflexión en torno a cuales deben tomarse en cuenta para la formación académica del científico del derecho porque también se necesita a fin de determinarlas competencias jurídicas específicas que debe desarrollar el estudiante de derecho para convertirse en jurista, dentro de un contexto histórico determinado. De este modo, dicha reflexión constituye un ejercicio curricular necesario, y permanente, que la Escuela o Facultad de Derecho y el jurista-docente no pueden omitir al plantearse el perfil de sus egresados y estudiantes, pero especialmente, el tipo de jurista que se forma.

V.-CONCLUSIÓN.

La labor de las Escuelas y Facultades de Derecho no se limita solo a la formación técnica del abogado ni a la mera transmisión de los conocimientos producidos en un determinado sistema legal. Implica, más bien, la tarea de formar académicamente al estudiante de derecho para asumir conscientemente el rol social e histórico que le corresponde como jurista, es decir, como científico del derecho, de acuerdo a sus propias exigencias, las de la sociedad y de la profesión misma (Hernández, 2002).

En este sentido, la formación jurídica no se reduce a titular al estudiante con un grado académico después de que completa el programa de estudios, del mismo modo que la enseñanza del derecho no se limita únicamente a darle a conocer lo que dice la ley. Más bien, se constituye como un proceso pedagógico a través del cual cada estudiante de derecho se convierte en jurista al desarrollaren si mismo las competencias genéricas ya expuestas y otras más específicas que, de acuerdo al perfil de jurista que se quiere formar, son determinadas en el currículo por cada Escuela y Facultad de Derecho.

De modo que el diseño curricular del proceso de formación jurídica exige del científico del derecho, especialmente de quien ejerce la docencia, la búsqueda constante y permanente de un catálogo competencias jurídicas específicas, partiendo de las genéricas, que responda a la necesidad de formar al nuevo jurista con suficientes capacidades para que participe por sí mismo en la reconstrucción intelectual del derecho a través de una práctica profesional que trascienda de la mera aplicación de los tecnicismos legales, para la aplicación del conocimiento jurídico, y de una investigación científica con la que enriquezca tanto la realidad del derecho como el pensamiento jurídico mismo.

VI.- BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.** (1980). *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- CALLEJAS, M. M.** (2005). ¿Por qué formar en competencias? En: M. M. Callejas (Comp.). *Desarrollo de competencias en ciencia e ingenierías: hacia una enseñanza problematizada*. Bogotá: Magisterio (pp. 105-110).
- DELORS, J. et al.** (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- FERNÁNDEZ SANTOS, A.** (2013). *Cómo aprender a estudiar y aprender con eficacia*. San Salvador: UCA Editores.
- FREIRE** (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- GORDILLO, A.** (2000). *Introducción al derecho: derecho público y privado, common-law y derecho continental europeo*. Buenos Aires: Fundación de Derecho Administrativo. Disponible en: http://www.gordillo.com/pdf/int_der/int_der.pdf
- HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, A.** (2002). La formación ética de los profesionales del derecho. En: J. L. Fernández Fernández (Comp.). *Ética de las profesiones jurídicas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas (pp. 165-182).
- HORTAL ALONSO, A.** (2002). La justicia entre la ética y el derecho. En: J. L. Fernández Fernández (Comp.). *Ética de las profesiones jurídicas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas (pp. 17-32).
- LAZO GONZÁLEZ, P.** (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Revista Ius et Praxis*, 17(1), 249-262. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-00122011000100011&script=sci_arttext
- MARQUÈS I BANQUÉ, M.** (2009). La evaluación de competencias en la educación superior: retos e instrumentos. En *Revista de Educación y Derecho*, No. 0, 1-23. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2218>
- MÄRTIN, D. & BOECK, K.** (1997). *EQ que es inteligencia emocional: cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: Editorial EDAF.
- NIETO NIETO, N. C.** (2006). Las clínicas jurídicas de interés general como estrategia pedagógica para la formación en investigación. En: L. Correa Restrepo (Ed.). *Investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: resultados y avances en investigación*. Colombia: Universidad de Medellín (pp. 51-69).

ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P. & MOLINA RUBIO, A. (2007). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar: qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.* Madrid: Narcea.

RIVERA AYALA, L. A. (2014). Relación epistemológica entre pedagogía, didáctica y derecho. *Revista de Educación y Derecho*, No. 9, 1-18. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/10198/13050>

TORRES DELGADO, G., & ROSITAS MARTÍNEZ, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias.* México: Editorial Trillas.

VALLE ACEVEDO, A. (2006). Cultura jurídica y enseñanza del derecho ¿Creencias o competencias? *Revista Escuela de Derecho*, 7(7), 85-98. Disponible en: <http://repositoriodigital.uct.cl:8080/xmlui/handle/123456789/226>

WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa.* México: Editorial Pearson-Prentice Hall.