

LAS COMPETENCIAS BLANDAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Manuel ASTUDILLO ASTUDILLO*

RESUMEN: Los profundos y acelerados cambios que experimenta la sociedad, hace que ésta formule nuevas demandas a los profesionales jurídicos, que para su satisfacción requieren, entre otras, un conjunto de competencias no cognitivas, denominadas competencias blandas (soft skills).

Se abordan las tensiones que soporta el sistema de la enseñanza del Derecho en Chile, la mayor de las cuales son comunes para los países de la región y se remite a una investigación que consistió en replicar la encuesta Tuning América Latina para los Directores de las Escuelas de Derecho chilenas, comprobándose que no existen desviaciones importantes en los resultados de ambas consultas y que, en consecuencia, se evidencia que los programas curriculares en la enseñanza del Derecho en Chile no contienen unidades programáticas que se ocupen suficientemente del nivel de realización de dichas competencias ni que aprecien su nivel de importancia en la formación de los abogados.

Luego de un análisis e interpretación de los resultados de ambas consultas, referido en particular a las competencias específicas, tanto en su grado de importancia como en su grado de realización, se concluye con un llamado de alerta para considerar las competencias blandas en los programas de enseñanza del Derecho.

ABSTRACT: Society's profound changes put new demands on legal professionals, including the mastery of a combination of non-cognitive proficiencies known as soft skills.

This article addresses the tensions faced by the legal education system in Chile, many of which are common throughout the region. The article makes reference to research that replicated

* Abogado chileno, magister en docencia universitaria, director del Departamento de Derecho Comercial y la Empresa, Universidad San Sebastián (Chile).

the survey Tuning Latin America for Directors of Chilean Law Schools.” This research effort proves that there are not important deviations among versions of this survey. The research also provides evidence that legal curricula in Chile neither sufficiently address the degree to which soft skills are developed nor emphasizes the level of importance of these skills in the academic training of lawyers.

An analysis of the results of both surveys, including the level of priority given to soft skills in legal curricula and the degree to which they are actually developed, reveals a strong need for the consideration of soft skills in the teaching of law.

PALABRAS CLAVES: Competencias blandas, enseñanza del derecho, curriculum.

KEY WORDS: Soft skills, the teaching of law, curriculum.

SUMARIO: I. *El contexto de la formación jurídica.* II. *Las competencias blandas.* III. *Conclusiones.*

I. EL CONTEXTO DE LA FORMACION JURIDICA

El hecho que la adquisición de competencias se haya situado en el centro de la formación universitaria, es la síntesis que expresa los diferentes cambios que está experimentando la educación superior. La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) destacó la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad; intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible. De la misma manera, la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999) y la declaración y plan de acción 2005-2008 acordado por los Ministros de Educación del Espacio Común de Educación Superior que comparte la Unión Europea con América Latina- el Caribe (ALCUE), en México, abril de 2005, igualmente asume estos retos.¹

Actualmente, las universidades en Chile se encuentran en un creciente proceso de reformulación de sus currículos, incorporando modelos de

¹ Yániz, Concepción, “Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado”, monográfico, Madrid, 2008, http://www.reforma.fen.uchile.cl/papers/competencias%20curriculo%.20universitario%20_%20yaniz.pdf.

aprendizaje por competencias o enfoque por competencias. Ello implica, a su vez, un nuevo repensar el perfil de egreso de los educandos.

La formulación del perfil de egreso del educando es el referente fundamental del currículo, ya que este último cumplirá la función de concretizar el enunciado. La misión del grado estará concluida sólo y en la medida que el egresado obedezca en su mayor plenitud a la imagen diseñado en el modelo teórico que es el perfil, con el cual además se da cumplimiento a la misión y visión institucional en un marco de integridad.

El perfil de egreso, en consecuencia, debe interpretar el conjunto de competencias que el egresado requiere para desempeñarse en las áreas de dominio profesional que le son exigidas por la sociedad.

Lo anterior se puede explicar con una breve mención a la historia de la evolución del perfil del licenciado de derecho en Chile. Los estudios de derecho en Chile parten en el periodo colonial en la Universidad de San Felipe, y el perfil del egresado es de formación cultural y no profesional. El estudio se centraba en el Derecho Romano y en Derecho Canónico. El derecho Castellano y de Indias aplicable en la época se aprendía en la Academia de Leyes y Práctica Forense, durante su existencia, y en las Oficinas de abogados.

Con la llegada de la independencia, los estudios de derecho se centran en el Instituto Nacional y ahora el perfil se inspira fundamentalmente en los principios de la emancipación; se suprime la enseñanza del Derecho Romano y se incorpora la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes, de la Economía Política y de las leyes patrias. Con el proceso de codificación del siglo XIX, el perfil se define como el abogado comprometido con la ideología de la codificación. La gran reforma de 1902, reformula el perfil de un abogado conocedor de las ciencias jurídicas y sociales.

Al inicio del siglo XX una importante reforma cambia el eje del perfil del abogado chileno, ahora se aspira a formar un científico del derecho, de manera que el derecho sea aprendido de manera sistemática, comprendiendo su desarrollo histórico, fuentes y consecuencias sociales, formando en consecuencia un sujeto culto de las disciplinas jurídicas y sociales. Sin embargo, el llamado modelo “Alessandri” (1935) establece en la U. de Chile el perfil de un técnico profesional del derecho positivo, el cual pasa a ser bastamente cuestionado por movimientos de crítica hacia el ordenamiento jurídico y la enseñanza de dicho derecho a partir de la década de los sesenta y hasta la llegada de la dictadura. Este movimiento innovador, propio de aquél momento histórico, se refleja en el anhelo de un perfil más allegado a la investigación y al estudio de las disciplinas económicas, sociales y filosóficas, conocedor no sólo de la norma jurídica sino de las realidades sociales

en las cuales está actúa, se incorpora la enseñanza clínica y se revisan los mecanismos de evaluación. Esta situación culmina con el rompimiento institucional en el país, que elimina la reforma y retorna al modelo tradicional de 1935, que es replicado por las demás escuelas de derecho existentes en esa época en el país.

En consecuencia, esa es la realidad con la que se encuentra la creación de las nuevas escuelas de derecho privadas que se incrementan a partir de la década de los noventa.²

Las nuevas escuelas de derecho parten su quehacer como papel calco de las instituciones tradicionales, copian los planes de estudio, cautivan a sus docentes para horarios parciales con honorarios atractivos en un primer momento; imitan su organización administrativo-académica. A la vez provocan un nuevo fenómeno de gran interés, pues posibilitan la incorporación al sistema de un conjunto de nuevos docentes que jamás hubieran llegado al aula si hubiera persistido la existencia de solo las instituciones tradicionales, dónde los maestros se perpetuaban de por vida.

Durante bastante tiempo persistió un desarrollo de las escuelas de Derecho privadas del país, subyugadas por sí mismas de la influencia en particular de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Cualquier innovación en los programas de estudio o perfiles de egreso, requerían mirar primero que hacía ese referente. Sólo con la consolidación de las cohortes de abogados egresados de los establecimientos privados y su aceptación por el mercado, ha permitido en el último tiempo a las escuelas de universidades privadas intentar caminos propios.

En las universidades privadas recién creadas, la carrera de Derecho fue la de mayor demanda. Eso, agregado al bajo costo de explotación que ella representaba permitió potenciar a dichas instituciones e incursionar en otras carreras de mayor inversión y financiar la etapa de desarrollo de infraestructura física. La inversión en capital humano, planes de desarrollo, biblioteca, investigación, extensión hacia la comunidad no siempre están acorde con dicho crecimiento. Un deterioro en las remuneraciones reales de los docentes con el transcurrir del tiempo, trae consigo un alto grado de volatilidad de los equipos académicos, en un gran número de casos.

Hoy los procesos de acreditación obligan a tomar forzosamente algunas rectificaciones, sin embargo todavía se observa, en general, un bajo porcentaje de docentes con dedicación horaria. Las unidades de investigación, organización de eventos académicos extracurriculares, etcétera, no son todo

² Bascuñan, Antonio, “*Sobre la formación del abogado en Chile en el siglo XXI*”, monografía, Santiago, 2007 <http://www.microjuris.cl>, referencia MUCH_MJD172

lo coherente que se quisiera con los objetivos que las instituciones proclaman en sus informes auto evaluativos.

Las escuelas de derecho tradicionales, por su parte, gozan en general no tener la tensión de incertidumbre por colocar sus matrículas pues cuentan con un mercado cautivo, lo que no sucede con las demás. Sus tensiones en este orden están con los presupuestos institucionales. Un buen número de ellas, adicionalmente gozan con la captación de estudiantes de alta selectividad. Si bien es cierto que muestran índices de jornadas completas y medias jornadas docentes superiores al estamento privado, no siempre pueden convertir lo anterior en mayor eficiencia y productividad. El nivel académico se ha fortalecido en las últimas décadas con planes de financiación de estudios de doctorado para sus docentes jóvenes, aun cuando en algunos casos en dichos programas no se aprecia una coherencia respecto a sus planes institucionales de mediano y largo plazo o a líneas de investigación previamente determinadas. En otro orden, tensiones inevitables para la docencia reviste los sistemas democráticos de elección de autoridades universitarias y los movimientos que de ellos se derivan en la estructura jerárquica de las instituciones; asimismo, en las universidades privadas los constantes cambios de autoridades académicas afectan los planes de mediano y largo plazo.

Se podría sostener que la enseñanza del derecho se encuentra bajo la fuerza de importantes tensiones: tradición fuertemente enraizada en los procesos enseñanza – aprendizaje; la sensación de no estar respondiendo a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea; anclajes culturales; resistencia al cambio; paso de una enseñanza para una élite a una enseñanza masificada; tránsito de formar un profesional liberal a formar un profesional corporativizado ; recursos institucionales no siempre enfocados al desarrollo; presiones de mercado; carencia de políticas sobre el perfil del docente; ausencia de acciones continuas de perfeccionamiento; condiciones contractuales para la docencia no acordes con las exigencias de la función; participación en el marketing universitario; imposición en la estandarización de los procesos; nuevas funciones de administración burocrática; escaso diálogo de pares; falta de atención institucional a los microclimas culturales; debilidad de liderazgos; carencia de pertenencia institucional; exigencias institucionales endógenas y autoritarias para incorporar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje; carencia de participación en las decisiones institucionales; vinculación transitoria con las casas de estudio; sometimiento a procesos de acreditación, nuevas formas de relacionamiento profesor-estudiante; y, otros que permiten fundar la percepción de que la docencia en las escuelas de derecho en Chile y en especial el contexto de desarrollo profesional de sus docentes, está bajo un fuerte conjunto de

tensiones complejas que el sistema, de una manera u otra debe abordar a la máxima brevedad.³

Más allá de los esfuerzos de las distintas escuelas por inyectar elementos al currículo que pueda dar diferenciación o sello institucional que sean atractivos al mercado y que generalmente no trascienden el discurso, todas ellas se acomodan con el instructivo de la Comisión Nacional de Acreditación que señala: “ El currículo conducente a la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas debe comprender todos los aspectos esenciales de la disciplina y conferir una formación general y científica necesaria para el adecuado desempeño profesional”.⁴ Ya podemos observar, en consecuencia, que estamos frente a un currículo con el explícito objeto de formación profesional.

En Chile, este profesional es el Abogado, el cual es investido profesionalmente por uno de los poderes del Estado, que es el Judicial. Este lo habilita como competente para ejercer un conjunto de dominios profesionales, una vez verificada su licenciatura en la disciplina jurídica por una universidad reconocida por el Estado; la realización de una práctica profesional supervisada y requisitos formales de idoneidad, quien en definitiva le confiere la competencia de ejercicio profesional es el título otorgado por la Excelentísima Corte Suprema.

El modelo tradicional de enseñanza del derecho, del cual han sido sujeto y objeto todos los profesores de Derecho de la actualidad, es aquél que considera a los estudiantes como acumuladores del conocimiento reproducido por sus maestros mediante clases expositivas, con una posición de superioridad de parte del maestro. Un proceso evaluado de conformidad a la capacidad de repetición de los contenidos a plena y arbitraria satisfacción del profesor. Lo deseable es que el aprendiz haga suyo el conocimiento recibido del maestro, ojalá sin transformaciones.

En las evaluaciones los discípulos se someten al juzgamiento del maestro, el cual no requiere de sujeción a rúbrica alguna. Las clases magistrales de los profesores quedan en apuntes tomados literalmente por estudiantes, muchas de las cuales son publicadas con gran éxito editorial. Sin embargo, una nueva realidad hace difícil el método, el Derecho se torna dinámico, las normas jurídicas cambian porque los fenómenos y los desafíos que enfrenta la sociedad a su vez son cambiantes, el cúmulo de información se hace dificultoso de administrar, se obliga a memorizar un derecho positivo

³ Coloma, Rodrigo, “El Ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”, *Revista Ius Praxis*, Universidad de Talca, Talca, 2005, pp.133-172.

⁴ Comisión Nacional de Acreditación, “Criterios de evaluación para carreras de Derecho”, Santiago, 2010.

sobre el cual no hay certeza de vigencia cuando el estudiante concluya sus estudios.

Por otra parte, y no menos importante, el proceso de enseñanza aprendizaje ya no tiene como receptor a una elite, ahora la masificación muestra que entre los estudiantes existe un número apreciable de ellos que no portan competencias básicas que debieron haber adquirido en los ciclos educacionales previos que le permitan cursar con éxito la licenciatura o no se han desarrollado en un ambiente provisto de bienes culturales mínimos. Surgen programas vespertinos con estudiantes adultos los cuales se incorporan a programas similares a los cursos diurnos, a pesar que la mayoría de ellos soporta a lo menos cuarenta y cinco horas semanales de jornada laboral.

En consecuencia, nace la percepción que debe haber un cambio en la estrategia didáctica: menor repetición y mayor comprensión; ahondar en las instituciones jurídicas; transferir experiencia; comunicar con fluidez; enseñar a aprender; dar protagonismo al estudiante; construir conocimiento junto y con el educando; conciliar el saber con el saber hacer; estimular liderazgos, creatividad y acciones colaborativas; establecer mecanismos de evaluación objetivos y transparentes; centrar en los estudiantes el proceso; reemplazar objetivos por resultados de aprendizaje, comprender el nuevo relacionamiento profesor-estudiante; administrar los conflictos del aula; explicitar valores, etcétera.

Sin embargo, algunos maestros se preguntan: ¿cambiar para qué?; hemos sido formado así y hemos sido exitoso en la profesión. Y el cambio no viene del interior de las escuelas de Derecho, sino de las cúpulas institucionales. Diversos expertos educacionales venden diversos modelos de enseñanza-aprendizaje. Bolonia y Tuning se convierten en referentes obligados.

No siempre se tiene en cuenta el conjunto de micro culturas que componen las distintas disciplinas que una universidad imparte; estudiantes y profesores se aferran a la tradición. La falta de dialogo participativo; la insuficiencia de competencia en los actores; la resistencia al cambio, la amenaza que los cambios representan a los legítimos intereses de los docentes(menores horas de aula/ menores rentas); las nuevas exigencias de los modelos propuestos y el no reconocimiento contractual de la mayor carga asincrónica para los docentes; la imposición autoritaria de los nuevos modelos; los nuevos sistemas de control; el sometimiento a la estandarización; la pérdida del concepto de libertad de cátedra; la precariedad en el cargo de docente y la sensación del académico senior de encontrarse en un sistema que no es la universidad que conoció; el bajo perfil de los órganos de pares, etc. son los elementos de las tensiones al interior del aula, que ya no es el templo reser-

vado a los iniciados pues su intimidad pretende ser violentada por sistemas de evaluación invasivos.

Un referente importante, a veces un tanto desconocido al interior de la comunidad académica-jurídica, la constituye el Proyecto Tuning – América Latina que surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior, siendo hasta finales de 2004 sólo una experiencia Europea, como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia. Tuning es más que un proyecto, se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida.

El proyecto Tuning en América Latina surge en Europa, pero planteada por Latinoamericanos, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002. El Proyecto es una idea intercontinental, nutrido con el aporte de académicos europeos y latinoamericanos.

El proyecto cuenta con una cobertura en diecinueve países y en ciento noventa universidades latinoamericanas y su funcionamiento fue garantizado por el Programa Alfa, contando con una estructura que comprende un Comité de Gestión, doce grupos de trabajo, uno por cada una de las áreas temáticas y diecinueve Centros Nacionales trabajando en conjunto.

El Proyecto Tuning América Latina reconoce a la carrera de Derecho como una de las más antiguas en el espacio universitario de la región y que en general resulta extraño a un modelo de formación por competencias. El Grupo de Derecho del proyecto se constituyó en abril de 2006 y está integrado por representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. El punto de partida de los trabajos consideró la necesidad de: *a)* modernizar la enseñanza del Derecho, ajustándola a los nuevos tiempos y realidades; *b)* lograr un sistema que cubra plenamente las necesidades del futuro profesional y de los empleadores; *c)* avanzar en un proceso de internacionalización en la enseñanza del Derecho, que permita la movilidad de estudiantes, profesionales y académicos, y *d)* incrementar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje con un modelo transparente. Se coincidió en la conveniencia de profundizar en un modelo educativo basado en el desarrollo de competencia de los estudiantes. Esto consta en la declaración del informe.

Asimismo, se elaboró un perfil de funciones profesionales del área, distinguiendo las principales funciones públicas y privadas y el grupo de trabajo concordó en un listado de 24 competencias específicas para el área, con el propósito de verificar su validez. Se procedió a realizar una consulta en

cuanto al nivel de importancia atribuido a cada una de las competencias y el grado de realización de las mismas.

La encuesta abarcó trece países de la región, 2216 respuestas procesadas, de las cuales el 20,4% correspondió a académicos, 18,9% a empleados, el 38,4% a estudiantes y el 22,3% a graduados. En el mes de junio de 2006 fueron validados y analizados los resultados numéricos de las encuestas efectuadas.

El listado de Competencias Específicas para la enseñanza del Derecho, comprendido en la consulta, fue el siguiente:

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
4. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.
5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
7. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos -entre otros-, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.

15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
17. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.⁵

Algunos resultados y reflexiones a que dio origen la consulta, fueron las siguientes:

En cuando al grado de realización de las competencias específicas, los cuatro grupos coincidieron en que las competencias de mayor grado de realización fueron “actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensas de los intereses de las personas a las que representa” y “conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”.⁶

En las reflexiones del proyecto sobre los resultados, se indica que la priorización de dichas competencias

Puede ser interpretadas como una señal de alerta respecto de la concepción tradicional de la enseñanza del Derecho, caracterizada por un énfasis exacerbado en la retención de información jurídica supuestamente relevante (normas jurídicas o teoría doctrinales entre otras) y en general por la

⁵ Benetone *et al.* (eds.), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina*, Bilbao, U. de Deusto y U. Groningen, 2007.

⁶ *Ibidem*, pp. 68 y 69.

conceptualización en desmedro del desarrollo de ciertas habilidades profesionales y del fortalecimiento de los valores éticos. La primera de las competencias aludidas revela una fuerte valoración del rol del abogado como profesional que facilita la solución de problemas jurídicos, para lo cual no basta el conocimiento de normas o principios relevantes, sino que es necesario, además, ser capaz de construir argumentos acordes a las exigencias de la cultura jurídica imperante y de las expectativas sociales. La segunda de las competencias mencionadas, revela la apreciación del comportamiento ético de los abogados, de quienes se espera que provea de confianza a sus clientes y a la sociedad en general.⁷

II. LAS COMPETENCIAS BLANDAS

En el paso como estudiantes por los establecimientos responsables de su formación, los graduados en Derecho han compartido con compañeros y compañeras que destacaban nítidamente por su alto desempeño en las exigencias curriculares y sobre las cuales recaían los mejores augurios sobre el éxito que los habría de acompañar en su futura trayectoria profesional. Sin embargo, transcurrido el tiempo y ya en la actividad profesional, en muchos casos se comprueba cómo algunos de ellos no alcanzan a cumplir las expectativas de excelencia que habían proyectado entre aquellos que los conocieron en su etapa formativa.

Lo mismo comprueban a diario los docentes universitarios cuando observan rendimientos de excelencia en algunos estudiantes que luego, en el mundo laboral, no cumplen las expectativas que sus maestros habían cifrado en ellos. Y a contrario sensu, muchos estudiantes de rendimiento discreto e inclusive rayando en el límite de la suficiencia, presentan en la vida profesional destacadas y meritorias actuaciones.

1. *¿Qué explicación se puede dar a esta realidad?*

En el período de post segunda guerra, la ciencia de la administración de los recursos humanos dio gran importancia al manejo de la tecnología como un factor distintivo de competitividad, asociando dicho concepto a la importancia de la especialización en la función productiva. En consecuencia, el dominio del micro especialista asentó su reinado. Sin embargo, con

⁷ *Ibidem*, pp. 128 y 129.

el transcurrir del tiempo, se pudo observar que en una industria cualquiera, algunas empresas eran más exitosas que otras, a pesar de contar con similar tecnología y con especialistas de calidad y formación comunes. ¿Dónde estaba entonces el factor distintivo?

El clima organizacional y ciertas características del capital humano marcaban la diferencia. Coincidentemente las organizaciones de éxito se caracterizaban por la presencia de un importante liderazgo adecuado al grado de madurez y desarrollo de la organización, por relaciones interpersonales fluidas y horizontales, por una visión colectiva de futuro, por formulaciones colectivas de estrategias a mediano y largo plazo, por un incentivo efectivo a la innovación y la creatividad de sus integrantes, por sistemas de retribución al trabajo con directa relación al logro, una vocación de servicio al cliente y por sobre todo una mirada holística más allá de la propia organización, que comprende el contexto histórico cultural de la misma, su misión y visión y por sobre todo la adhesión a un conjunto de valores y comportamientos éticos.

Evidentemente, esta nueva mirada exigía replantearse las competencias de los integrantes de las organizaciones. Los sistemas educacionales, sin embargo, no siempre son los suficientemente oportunos para reaccionar frente a las nuevas demandas del mundo productivo.

Toda profesión debe tener presente, en todo caso, que la sociedad cuando demanda de ellos la satisfacción de nuevas necesidades no está dispuesta a esperar. De una manera u otra busca la solución en otros senderos. Así el mundo productivo buscó en su capital humano un conjunto de competencias que hasta entonces no eran consideradas por el mundo académico, en dónde más bien se creía que la responsabilidad de la universidad era entregar al educando solo elementos formativos, de información y conceptuales de la disciplina respectiva y que el hacer o praxis de la disciplina debería venir con la adscripción del sujeto al mundo laboral.

Había que levantar la vista y ver más allá del tornillo, que tan bien conocía el especialista y para ello se requerían hombres y mujeres que poseyeran liderazgo, hicieran productivo el trabajo en grupo, que tuvieran una mirada al futuro, capaces de elaborar proyectos y visiones estratégicas, innovadores, resistentes a la frustración, capaces de convertir las amenazas en oportunidades, proyectivos, con vocación de servicio y especialmente con sólidos valores. ¿Dónde encontrar el capital humano con esas cualidades, si hasta el momento el sistema académico consideraba que ellos eran rasgos de la personalidad individual no susceptibles de entrenar en las aulas?

Al parecer los profesionales de las ciencias humanas estaban más cerca de dichas destrezas. Así tenemos el ejemplo de Hewlett Packard (1999), una

de las más importantes transnacionales de informática, que convirtió en CEO a una licenciada de Stanford en Historia Medieval y Filosofía, como es el caso de Carly Fiorina

Otros cambios también fueron ignorados por el sistema educacional. Es el caso de la pérdida de presencia de las denominadas profesiones liberales, que en uno de sus aspectos se caracterizaba por un ejercicio profesional ermitaño, sin interacción de colaboración con sus pares. Hoy la situación es distinta. Verbigracia, los médicos se agrupan en grandes centros asistenciales en que el trabajo interdisciplinario, de grupo y de colaboración constituye el modelo de entrega de sus servicios profesionales; los abogados se incorporan a las organizaciones para prestar servicios exclusivos a un solo cliente o constituyen estudios con un grupo importante de colegas para dar una atención lo más integral posible a los usuarios. Todo ello los obliga a la interacción colaborativa de pares, e inclusive acciones interdisciplinarias, desconocida hasta hace poco tiempo atrás y al diseño de estrategias corporativas para la obtención de objetivos.

Los llamados de atención no se dejan esperar. Al finales de los noventa (noviembre 1997), la Comisión Europea de Educación superior enuncia como un objetivo de la educación superior de nueva generación “el desarrollo de la capacidad de empleo, a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender y resolver problemas”.

Respondiendo a esa exigencia, hoy el mundo del trabajo y el mundo de la educación superior hablan de “competencias blandas” [Soft Skills], para referirse a un conjunto de habilidades no cognitivas, esenciales de aprender para responder exitosamente en una función laboral y que son requeridas para cualquier tipo de trabajo o con respecto a una o más áreas de dominio profesional y aquellas indispensables para ejercer una función laboral determinada y que influyen en como una persona expresa determinados patrones de comportamiento positivo en su relación con los demás.

En esta línea el Proyecto Tuning para América Latina, al igual que el europeo, reconoce bajo la denominación de competencias genéricas aquellas compartidas que pueden generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales y que revisten gran importancia en una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente.

Ahora bien, el desarrollo de estas competencias debe estar presente en las asignaturas disciplinares donde se materializan las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo las diferentes disci-

plinas profesionales reclaman de estas competencias distintos niveles en los logros de las destrezas. Cuestión importante que hay que tener en cuenta, pues cada una de estas competencias comprenden técnicas que potencian y amplifican las habilidades personales de los sujetos y que sin embargo, en cuando a su enseñanza no siempre podemos dejarla a cargo de la asignatura disciplinar para no distraerla de su objeto principal que es la entrega de competencias específicas.

2. *¿Cómo se aprecia esta realidad?*

Las asignaturas disciplinares que comprende el currículo, están llamadas a tributar a las competencias tanto específicas como genéricas y en sus actividades se deben desarrollar las mismas; sin embargo, lo anterior requiere de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje de acompañamiento, que permita la entrega de las técnicas propias que acompañan las competencias blandas. A modo de ejemplo, se puede señalar que una o más asignaturas pueden utilizar como actividad de aprendizaje el debate controversial; sin embargo, las destrezas que deben poner en acción los educando al efecto requieren del dominio de técnicas que hacen posible debatir con eficacia.

Las competencias blandas tienen que ver con nosotros y con nosotros y los otros. Son el reflejo de nuestro comportamiento, tienen una impronta procedimental y actitudinal. Ello acrecienta nuestro interés y es de la mayor relevancia si estamos de acuerdo con la psicología cognitiva que postula que aprendemos justamente lo que despierta nuestro interés.

Para despertar dicho interés es conveniente explicitar a los educandos las competencias blandas que están desarrollando en las distintas actividades de aprendizaje y evaluación. Hacer ver que situaciones emocionales gravosas para el estudiante como es obtener una baja calificación en una asignatura, permite desarrollar una competencia tan importante como es la resistencia a la frustración; o el dilema ético que debe resolverse entre el sentimiento solidario y el sentido de justicia que reclama una coevaluación ciega de pares, es altamente significativo para su formación ética y profesional.

A fines del 2010, en el marco del programa de Magister en Docencia Universitaria de la Universidad del Desarrollo (Chile), quisimos conocer la opinión de los directores de escuelas de derecho del país sobre los grados de importancia y realización de las competencias genéricas y específicas definidas por el proyecto Tuning para América Latina. Al efecto utilizamos en el mismo instrumento de la consulta.

Al justificar la iniciativa, tuvimos en consideración los siguientes antecedentes:

- i) La sociedad chilena ha sufrido en las últimas décadas importantes cambios en todo orden de cosas: recuperación de institucionalidad democrática; crecimiento económico; nuevos comportamientos sociales; globalización y apertura al exterior; cambios y consolidación institucional; cambio en la escala axiológica; movilidad de los sujetos sociales; diversidad, innovación tecnológica creciente y mercados competitivos; nuevos referentes de género; educación superior masiva; cambios en la lógicas de producción y comunicación; aspiración colectiva de desarrollo; empoderamiento ciudadano; baja apreciación de la institucionalidad política; etcétera;
- ii) Estos cambios han generado la demanda de satisfacción a nuevas necesidades sociales que las profesiones deben hacerse cargo, en especial las denominadas profesiones tradicionales, como es el caso de la profesión de abogado, configurando un nuevo escenario en el mundo del trabajo;
- iii) Las Escuelas de Derecho, en consecuencia, son las llamadas a detectar y configurar estas nuevas demandas y a elaborar mecanismos proyectivos que permitan conocer anticipadamente las que en el futuro se presentarán, con el objeto de enunciar perfiles de egreso que den satisfacción a dichos requerimientos;
- iv) Es una realidad ineludible que los programas de enseñanza del Derecho deben abordar aquellas competencias no cognitivas que requieren las áreas de dominio de las actuales profesiones jurídicas, que ya no se limitan al abogar solamente, como pudiera haber ocurrido en el pasado. El profesor Coloma Correa, ha sostenido que

...en la literatura reciente ha tomado especial fuerza la idea de que los aprendizajes universitarios deban centrarse en el desarrollo de competencias básicas de las que debiera estar dotado todo buen profesional. En el caso de los abogados esto debería llevar a pensar que esta clase de profesionales no se destacaría tanto por su dominio de la legislación vigente, sino más bien, por su capacidad para enfrentar problemas de manera creativa, por su capacidad para construir buenos argumentos, por su responsabilidad, etcétera.⁸

- v) Asimismo, es perfectamente reconocible que los programas de estudio en la enseñanza del derecho prevalece la jerarquía de las com-

⁸ Coloma, Rodrigo, *op cit.*

potencias conceptuales. Bascuñan,⁹ señala que “habitualmente se ha considerado en los planes de estudio de derecho sólo el contenido de conocimientos”. Entonces, cabe la pregunta ¿cómo los estudiantes de derecho se procuraban las denominadas competencias blandas requeridas en el mundo del trabajo, bajo la hipótesis que ellas son necesarias para el desempeño de la profesión jurídica? El propio profesor Bascuñan nos recuerda “que en otras épocas la enseñanza en las Escuelas de Derecho se desarrollaba en media jornada, el estudiante podía ejercer como procurador en estudios de abogados o en tribunales el otro medio tiempo”. O sea, las competencias procedimentales y actitudinales eran sin lugar a dudas entregadas por el aprendizaje laboral paralelo a la formación académica. Hoy, también un número considerable de estudiantes tienen trabajos a tiempo parcial, pero debido al proceso de masificación, sólo un número limitado de ellos lo hace en la actividad jurídica. En consecuencia, sólo una minoría puede hacer uso de este proceso de formación dual;

- vi) Actualmente, un creciente número de Escuelas de Derecho en Chile han reformulado sus tradicionales currículos convirtiéndolos en currículos por competencia o enfoques por competencias. Si bien el tránsito de los programas por objetivos a las competencias cognitivas (“del saber”) ha tenido sus especiales y particulares dificultades, mayores han sido cuando se han enfrentado las competencias procedimentales (“del saber hacer”) y actitudinales (“del ser”) toda vez que ellas tenían escasa consideración en el currículo tradicional, y
- vii) Los cambios observados en este sentido tienen su inspiración en el desafío de la Declaración de Bolonia (declaración de los Ministros de Educación europeos, de junio de 1999) y que se proyecta a la región latinoamericana a partir de 2004 con el Proyecto Tuning América Latina. Se evidencia que las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior también son parte de nuestro continente permeado por el proceso de globalización. Sin embargo, es fácil constatar que los cambios introducidos no han tenido su génesis al interior de las Facultades de Derecho, sino más bien han sido impuestas por las políticas universitarias corporativas, lo que ha dañado el grado de adhesión académica a tales transformaciones.

Los resultados de la investigación a la cual hacemos mención, entregó como resultado global una convergencia entre los dos estudios, reflejando

⁹ Bascuñan, Antonio, *op. cit.*

una sintonía de los directivos de las escuelas de derecho chilenas con los académicos de la Región.

A modo de ejemplo, podemos señalar algunos resultados más relevantes de la misma:

- i) En lo relativo a la importancia asignada a las competencias específicas, se pudo observar una alta valoración de parte del grupo encuestado, en especial con la competencia “Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas a las que representa”;
- ii) La competencia genérica categorizada entre la más importantes según su grado de importancia, que tiene un mayor grado de realización es “Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión”, concordante por su parte, con la competencia específica categorizada entre las más importantes que muestra el mayor grado de realización: “Conocer e interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”.
- iii) La competencia genérica catalogada entre las más importantes, que en cambio tiene un menor grado de realización es “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas” y la competencia específica catalogada en esta categoría es “Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado de Derecho, y actuar en consecuencia”.
- iv) La competencia genérica “Capacidad de comunicación en un segundo idioma”, presentó un bajo grado de realización respecto al nivel de importancia asignado, siendo plenamente concordante con la competencia específica “Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico” que, a su vez, presenta también una baja estimación de realización con respecto al grado de importancia asignada.
- v) La competencia genérica “Habilidades Interpersonales” es mayormente apreciada por los directivos académicos chilenos, a diferencia de sus pares de la región que la ubican entre las menos valorizadas en su grado de importancia.
- vi) La competencia genérica “Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación”, se encuentra en el estudio en comento como una de las competencias menos importantes, sin embargo presenta a su vez un alto nivel en el grado de realización con respecto a la importancia asignada.

- vii) Las seis competencias específicas menos importantes según la totalidad de los grupos consultados por el proyecto Tuning América Latina, son plenamente coincidentes con el estudio practicado, salvo que en este último no considera en esta categoría la competencia “Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos”.
- viii) Los mayores logros de realización en relación a la importancia asignada a las competencias genéricas, ésta corresponde al “Conocimiento sobre el área de estudio”; y, las menores a “Capacidad de comunicación oral y escrito” y “Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente”. En esta misma categoría, pero referido a las competencias específicas, los mayores logros de realización corresponde a “Capacidad de dialogar y debatir desde la perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer un solución razonable”, y la menor: “Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa”.
- ix) Los mayores resultados de realización en relación a la importancia asignada, presentes en las competencias específicas, corresponde a “Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico y la menor: “Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.”
- x) Las competencias genéricas del factor “Proceso de Aprendizaje” presentan en su conjunto la más alta valorización según su grado de importancia. La menor valorización en este rubro se aprecia en las competencias que conforman los factores “Contexto tecnológico e Internacional” y “Valores Sociales.
- xi) En el factor Proceso de Aprendizaje, la competencia genérica “Capacidad de comunicación oral y escrita”, consignada como mayormente valorada según su grado de importancia, no tiene igual nivel de valoración en su grado de realización. Lo mismo ocurre en el factor Habilidades Interpersonales con la competencia “Capacidad para tomar decisiones”.
- xii) Respecto a los factores que agrupan las Competencias Específicas, según su grado de Importancia, se puede observar que las competencias agrupadas en “Valores Sociales” registra la más alta valoración. Este mismo grupo, en las competencias genéricas se ubicó en los últimos lugares.

III. CONCLUSIONES

Así se pueden exhibir ciertas conclusiones:

- i) Las competencias presentes en los estudios de derecho, con menores grados de realización respecto a la importancia asignada, corresponden a competencias procedimentales y actitudinales. Asimismo, se reconocen como mayormente lograda las competencias conceptuales y como menos logradas las relativas a la comunicación y los procesos meta cognitivos
- ii) Los fenómenos de globalización e internacionalización de los negocios jurídicos en general, no se han asumido o internalizado en los programas de estudio, especialmente en las competencias no cognitivas referidas a los mismos, como es el caso los bajos niveles de realización que se detectan en la competencia genérica “Habilidad para trabajar en contextos internacionales”, acorde con la competencia específica “Dominio de un segundo idioma”
- iii) Se asigna una baja importancia respecto de la utilización de tecnologías de la información, significando que los programas de estudio no se hacen cargo del nivel de alfabetización digital que debe acompañar a cualquier profesional en el momento actual. Sin embargo, el nivel de realización en este aspecto es alto, lo que señala que dichas competencias son adquiridas por los educandos fuera de los objetivos curriculares como un imperativo de exigencia de la sociedad moderna.
- iv) En particular en Chile, se conferiría mayor importancia, en relación con los demás países de la región, a las competencias procedimentales y actitudinales relacionadas con los procesos de negociación y medios alternativos de solución de conflictos, lo que recogería tendencias actuales de dicho ordenamiento jurídico. De igual forma, se habría fortalecido en el último tiempo la entrega de competencias en materia de litigación oral, para satisfacer los nuevos requerimientos de oralidad incorporados en el sistema procesal.
- v) Un llamado de atención puede ser la baja valorización que se asigna al contexto internacional en los estudios de derecho, pues es disonante con la realidad de una sociedad globalizada, con creciente importación y exportación de capitales y con un creciente comercio exterior. Lo mismo ocurre respecto a la baja valorización de las competencias que comprenden “Valores Sociales”, en momentos en

que nuestra sociedad, sus organizaciones e individuos muestran una tendencia de preocupación y valorización a las responsabilidades ciudadanas y sociales; transparencia en el actuar; ética, equilibrio ecológico, reconocimiento y respeto de la diversidad; servicio público, etcétera.

- vi) El hecho que los mayores logros de realización en relación a la importancia asignada, obedezcan a competencias conceptuales en los estudios de derecho y que los menores logros de realización se observen en competencias procedimentales y especialmente actitudinales, está revelando profundas carencias en la eficiencia de los procesos de enseñanza aprendizaje. O sea, las actividades enseñanza aprendizaje no estarían disminuyendo la brecha entre el grado de importancia atribuido a una competencia y su correlativo grado de realización.
- vii) Los directivos académicos chilenos otorgan a las competencias del factor “Habilidades interpersonales” una mayor importancia y consideración que los académicos de la región, lo que podría inducir a un mayor desarrollo de las competencias blandas en el corto y mediano plazo para satisfacer dicha valorización.
- viii) En consecuencia, este conjunto de resultados relevantes permite apreciar la urgente necesidad de potenciar en los proyectos curriculares actividades conducentes a desarrollar las competencias blandas, sin perjuicio de la natural importancia que revisten las competencias disciplinares en la formación del profesional jurídico.
- ix) El fortalecimiento de este tipo de competencias requiere un adiestramiento práctico a partir del reconocimiento de un marco teórico; por tanto, una de las formas más recurrentes a utilizar es el modo de taller, donde se desplieguen actividades con una dinámica activa, donde está presente un protagonismo autónomo del educando, un desarrollo lúdico, de simulación y de roll playing. Estas unidades de aprendizaje no requieren, todas ellas, de estructuras semestrales rígidas, pudiendo ser programadas en tiempos inferiores y deben ser susceptibles de eximición si se acredita poseer las competencias respectivas. Por su parte, los grados de cualificación que se definan en los recursos de aprendizaje deben estar claramente establecidos y, en lo posible, existiendo la posibilidad real de evidenciar, en el futuro, mayores grados de desarrollo.
- x) En resumen, la sociedad demanda de nuestros profesionales un conjunto de competencias transversales no cognitivas que deben estar presentes en todas las profesiones; aun cuando en unas y otras los niveles de logro de las respectivas destrezas sean diferentes. Estas

competencias marcan en definitiva el éxito de la experticia técnica del profesional. Sólo con el dominio técnico de la profesión, por excelente que el mismo sea, no es suficiente para contar con un profesional que se desempeñe con los más altos estándares de calidad. Las competencias blandas reclaman un conjunto de actividades de aprendizaje específicas que deben ser incorporados a los currículos, de manera de posibilitar a los educandos el dominio de las técnicas que construyen las destrezas para el desarrollo de cada una de ellas. Ello facilitará el desarrollo de dichas competencias al interior de las asignaturas disciplinares.

- xi) Aquellos programas formativos que se retarden más en dotar a sus estudiantes de competencias blandas, serán con toda seguridad desplazados por aquellas que sí han comprendido la importancia de las competencias blandas en el mundo del trabajo y consecuentemente en el mundo de la formación profesional.
- xii) Respecto al alto grado de importancia que el estudio le asigna a las competencias específicas del factor “Valores sociales”, a diferencia de la baja consideración asignada a las competencias generales del mismo factor, estaría indicando la importancia de dotar de especificidad hacia el perfil de la carrera de derecho las acciones tendientes a potenciar dichas competencias.
- xiii) Como se ha podido observar, la doctrina y la experiencia empírica, acompañada de los estudios a los cuales se ha hecho referencia, dejan de manifiesto la importancia de potenciar el desarrollo de las competencias blandas en la enseñanza del derecho, como una forma de dar satisfacción adecuada a las necesidades que la sociedad pretende satisfacer de parte de los servicios jurídicos, especialmente en su grado de exigencia sobre la calidad de los mismos. Por otra parte, esto constituye una exigencia, para asegurar el mejor desempeño profesional de nuestros licenciados, asegurando a la vez la excelencia en los procesos de enseñanza aprendizaje de las profesiones jurídicas.
- xiv) Por tanto, si bien es cierto que la enseñanza del derecho se encuentra bajo el influjo de crecientes tensiones, la adecuación de los programas de estudios deben contemplar, con la exigencia que imponen los tiempos de trabajo académico, la cobertura de competencias que creen y/o potencien en los estudiantes un conjunto de habilidades sociales, motivacionales, culturales y axiológicas que configuren un ser humano con un conjunto de atributos valorables para su propio desarrollo y para su convivencia con los demás, permitiéndole ejer-

cer su actividad profesional con la mayor eficiencia técnica y debido comportamiento ético.

- xv) Para finalizar, podemos asentar una sentencia conocida, al parecer anónima y que relata muy bien una realidad sobre el tema en comentario: “Por las competencias duras serás contratado y por las competencias blandas serás despedido.”

Las Escuelas de Derecho no deberán permitir aquello para sus estudiantes en su futura vida profesional. Estas tienen la responsabilidad de romper dicho paradigma.