

# EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y SU COORDINACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO<sup>1</sup>

VICENÇ RIBAS FERRER

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Mercantil  
Universidad de Alcalá*

**Resumen:** El aprendizaje por competencias se ordena en tres grandes categorías: conocimiento, habilidades y actitudes. Dentro del conocimiento jurídico se analizan instituciones y problemas jurídicos (teóricos y prácticos). Las habilidades comprenden la gestión de las fuentes del conocimiento, el análisis conceptual, problemático y crítico, la comunicación de resultados y la autoevaluación. Las actitudes corresponden al aprendizaje activo, autónomo, cooperativo y responsable. La gestión de las competencias comporta una primera fase de planificación de un proceso que establezca los objetivos de la coordinación. En una segunda etapa, que corresponde con su ejecución, resulta relevante el compromiso de la comunidad universitaria en la aplicación del proceso y la necesidad ineludible de establecer un sistema de gobierno del proceso adecuado a los objetivos propuestos.

**Palabras clave:** Aprendizaje por competencias, conocimiento jurídico, habilidades, actitudes, coordinación

**Abstract:** The learning by competencies can be ordered into three broad categories: knowledge, skills and attitudes. Within the legal knowledge we analyze institutions and legal problems (theoretical and practical). The skills include the management of the sources of knowledge, conceptual, problematic and critical analysis, communication skills and a self-assessment process. Regarding the attitudes, we analyze active, autonomous, cooperative and responsible learning.

Managing competencies first phase involves a planning process that sets out the objectives of coordination. In a second stage, which corresponds to its execution, it is relevant the commitment of the university community in the implementation process and the imperative of establishing a system of government of the process appropriate to the pursued objectives.

**Keywords:** Learning by competencies, legal knowledge, skills, attitudes, coordination

**SUMARIO:** I. INTRODUCCIÓN. 1. El estudio del Derecho. 2. El aprendizaje por competencias. 3. La gestión del aprendizaje por competencias. II. LAS COMPETENCIAS JURÍDICAS. 1. El conocimiento jurídico. 2. Las habilidades del jurista. 3. Las actitudes del que aprende y del que enseña. III. LA COORDINACIÓN DE COMPETENCIAS. 1. La determinación del proceso de coordinación. 2. La fase de ejecución del proceso. IV. BIBLIOGRAFÍA

---

<sup>1</sup> Reelaboración de la comunicación presentada al V Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria (EIDU), “La coordinación en los Grados: Retos por afrontar, retos afrontados”, UAH, Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente, que tuvo lugar los días 15 y 16 de marzo de 2011.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1. El estudio del Derecho

Singularidades del Derecho.- El estudio del Derecho presenta las singularidades propias de su naturaleza y de los fines a los que sirve. Si se observa desde el punto de vista del profesional que ejerce la profesión del jurista, el Derecho encuentra su objeto de estudio en el ordenamiento jurídico y caracteriza la forma en que desarrolla su profesión a través de la aplicación del Derecho en el proceso de plantear, analizar y resolver problemas jurídicos.

Aprendizaje por problemas.- Si la finalidad del jurista, como técnico en Derecho, consiste en resolver problemas jurídicos mediante el análisis y la aplicación del ordenamiento, no puede resultar extraño que el aprendizaje del Derecho esté basado en una metodología que contemple el estudio del ordenamiento en el contexto de los problemas jurídicos.<sup>2</sup>

### 2. El aprendizaje por competencias

Cómo aprendemos.- El aprendizaje del jurista dirigido a anticiparse a la vida profesional y a adquirir las herramientas necesarias para ejercer la profesión en un contexto competitivo y con aspiraciones a su ejercicio en un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado, dirige la atención hacia el cumplimiento de determinados objetivos generales que armonizan los rasgos característicos de la profesión jurídica con los del aprendizaje de sus herramientas. Tales características de la profesión se anticipan en el proceso de aprendizaje cuando éste es continuado, significativo y contextual.<sup>3</sup>

Qué aprendemos.- El aprendizaje de algo tan complejo como la ciencia jurídica y su estructura y principios normativos puede ser objeto de sistematización a través de una organización previa de los objetivos que se persiguen durante el proceso de aprendizaje. Resulta ampliamente generalizado en el mundo occidental, que los objetivos sobre el contenido del aprendizaje se pueden ordenar a través del concepto de “competencias”. A través de esta categoría general se integran tres grupos de contenidos que, aunque se interrelacionan entre sí, pueden distinguirse entre ellos: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> V. en general, MARGALEF GARCÍA, L., *Estrategias metodológicas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008. V. también el libro de referencia sobre PBL, BARROWS, H. S., / TAMBLYN, R. M., *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*, New York, Springer Pub. Co., 1980.

<sup>3</sup> V. MARGALEF GARCÍA, L., “Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 37/3, 2005, págs. 1 y ss.

<sup>4</sup> V. en general, OCDE (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, págs. 1 a 20, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. En su p. 4, se indica que «[a] competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context». En mayor detalle, v. Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. Como ejemplo de aplicación práctica de evaluación por competencias, v. PISA 2009, Programa para la Evaluación Internacional de los

### 3. La gestión del aprendizaje por competencias

Necesidad de gestión.- El aprendizaje por competencias introduce a las organizaciones universitarias, al docente y al estudiante en el terreno de la complejidad. La cuestión que se presenta ante nosotros ya no se orienta a la única idea de enseñar de forma magistral, tal y como lo recibimos de nuestros antepasados. Es más, al observar cómo se desarrollan hoy los acontecimientos en la universidad, no es posible dejar de prestar atención a algunos factores relevantes. Primero, la comunidad académica se caracteriza por su actuación atomizada. Segundo, la organización universitaria se estructura mediante órganos descentralizados (centros, departamentos, áreas de conocimiento, órganos generales de la universidad, institutos, etc.) con determinadas competencias superpuestas y con un funcionamiento colectivo que diluye las responsabilidades. Tercero, los sistemas de control de calidad institucional se encuentran en una fase de debate y construcción. A todo ello, cabría añadir que los diferentes miembros que forman la comunidad universitaria, administración, profesores y estudiantes, disponen de culturas profesionales que distan de ser homogéneas y con incentivos no adecuados a sus exigencias.

Este marco plantea unos retos que deberían abordarse en el contexto de una reforma del sistema universitario en su conjunto, que establezca unos fundamentos, estructuras y objetivos sensiblemente distintos a los que orientan el modelo actual.<sup>5</sup> De ahí que no resulta extraño pensar que con la radiografía general señalada, los objetivos y competencias que definen un proceso de enseñanza adaptado a nuestros tiempos quedan expuestos a nuevos retos que requieren, si cabe, un mayor esfuerzo en su diseño y aplicación.

En esta dirección, adquiere sentido el hecho de tratar de dar algunos pasos hacia el establecimiento y aplicación de unos objetivos comunes que permitan gestionar de forma ordenada y sistemática las competencias necesarias para adaptar los estudios del Derecho a las necesidades de nuestro tiempo. Si este corolario tiene validez, es posible analizar un modelo de discusión sobre los objetivos de aprendizaje y su proceso de aplicación en el marco de los estudios jurídicos en una facultad de Derecho.

---

Alumnos, OCDE, Informe Español, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación, Madrid 2010. V. también, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2008/C 111/01), DOUN C 111/1, 6.5.2008, Anexo I, Definiciones, letra i), donde se entiende por competencia la «demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía». También resulta de interés, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006] en la que se establecen las define ocho competencias clave y se describe los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan a cada una de ellas.

<sup>5</sup> Sobre la idea de la reforma de la universidad en el sentido de modificar la aptitud para organizar el conocimiento, v. MORIN, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2003, págs. 108 ss.

Doble proceso.- Partiendo de esta premisa mayor, nace una nueva ecuación dirigida a determinar cuáles son las competencias específicas que corresponden a los estudios de Derecho. En sí mismo, la delimitación e individualización de las competencias jurídicas resulta ser un objetivo previo a cumplir. Superada esta fase, corresponde concretar las estrategias y actividades que proceda ejecutar para conjugar conocimiento, habilidades y actitudes en el contexto de una particular disciplina.

Visto desde esta perspectiva, parece oportuno separar un doble proceso de gestión. De un lado, corresponde determinar y planificar los objetivos del aprendizaje jurídico a través del diseño de las competencias jurídicas. De otro, es preciso racionalizar los medios con los fines mediante un intervalo ordenado de ejecución de tales objetivos durante el periodo de tiempo que transcurre el grado en Derecho.

a) Al aislar la fase de elaboración del proceso destacan diversos factores: 1º) El reconocimiento de las competencias como base para el aprendizaje del Derecho; 2º) El conocimiento de las competencias recogidas en el Plan de Estudios, como elementos base de trabajo; 3º) La identificación de las competencias que desarrollan el plan, como derivaciones o concreciones más específicas; 4º) El diseño de una planificación de los objetivos a través de un programa que contemple los cuatro cursos consecutivos con sus vasos comunicantes.<sup>6</sup>

b) En la fase de ejecución del proceso, el sistema nervioso sobre el que descansan sus resultados está basado en las siguientes premisas: 1º) El compromiso, la transparencia y el debate constructivo; y 2º) Un sistema gobierno del proceso que garantice la eficacia de sus fines.<sup>7</sup>

## II. LAS COMPETENCIAS JURÍDICAS

### 1. El conocimiento jurídico

Las instituciones.- El aprendizaje del conocimiento jurídico suele hacerse mediante la división de la disciplina en unidades, temas o instituciones con un contenido explicativo suficiente para comprender en ellas un grupo de conceptos íntimamente relacionados alrededor de unos fines protegidos por el ordenamiento. Al analizar las instituciones jurídicas, pueden aislarse dos tipos de conceptos que pueden resultar de ayuda para organizar su estudio.

De un lado, cabe identificar los conceptos o categorías básicas de la institución. A través de estas categorías de mayor generalidad se pueden trabajar competencias relacionadas con la capacidad de definir las unidades temáticas en sus elementos esenciales, se puede conocer su naturaleza y ubicar los conceptos en categorías más amplias, así como acreditar su distinción respecto de categorías afines. Para estos conceptos más básicos, el aprendizaje puede

---

<sup>6</sup> V. infra, sub. III.1.

<sup>7</sup> V. infra, sub. III.2.

dirigirse a su comprensión y retención, de forma que cualquier graduado no experto pueda manejar sin esfuerzo ese conocimiento fundamental de las distintas disciplinas que componen el conjunto de materias objeto de estudio.<sup>8</sup> En un primer nivel, el aprendizaje de las instituciones jurídicas es esencialmente descriptivo de los enunciados obtenidos de las fuentes del Derecho y de la doctrina y la jurisprudencia. Sin embargo, en un segundo nivel, su aprendizaje adquiere carácter sistemático, de orden y organización tanto de las categorías básicas como de los elementos que lo desarrollan.

De otro lado, los objetivos de aprendizaje de las instituciones jurídicas se dirigen a analizar no solo la descripción general de la institución, sino la capacidad de analizar los conceptos que tratan su estructura interna y desarrollo. Para ello, resulta conveniente partir de los conceptos básicos que permiten caracterizar la figura y desplegar un árbol conceptual piramidal que organice su régimen jurídico mediante conceptos singulares. Para ello, será de utilidad acudir a las disposiciones y las normas del ordenamiento que regulan la institución, así como conocer su explicación doctrinal y su interpretación jurisprudencial. El análisis de estos conceptos se caracteriza por ir dirigido al estudio exhaustivo de la institución, en la medida que es preciso analizar todos los elementos que resultan relevantes para su comprensión dentro de un sistema complejo. En este punto, es donde puede desarrollarse el conocimiento avanzado que requiere un experto para responder preguntas complejas en audiencias especializadas.

Los problemas (teóricos y prácticos).- Las instituciones pueden estudiarse en contextos significativos orientados a su aplicación, tanto en su vertiente teórica como en la práctica. En este sentido, la integración del conocimiento conceptual en cuestiones teóricas y casos prácticos permite dar un sentido de utilidad que la teoría por sí sola no es capaz de ofrecer. El desarrollo de la competencia problemática presenta distintos niveles o grados de aplicación. En un primer nivel, un problema se plantea como una o varias preguntas cuyos enunciados permiten formular los problemas. Identificar los problemas teóricos de una institución o de una situación (real o imaginaria) que requiera la aplicación del Derecho para su solución es una tarea que solo puede realizarse desde un cierto conocimiento de la institución. Por esta razón, esta operación consiste en un diálogo de doble dirección, en la que se integra, por un lado, el plano del conocimiento relevante o de síntesis y, por otro, el plano de las situaciones y cuestiones objeto de indagación.

La clave para la resolución de los problemas pasa por desarrollar argumentos con capacidad explicativa suficiente para fundamentar soluciones acordes a Derecho. La argumentación exige una organización de premisas sólidas, carentes de indeterminación, con fundamento claro en las fuentes del Derecho y apoyo en la doctrina y la jurisprudencia, cuya conclusión se deduzca de una forma lógica y mediante un ejercicio sencillo. Tales argumentos presentan capacidad aplicativa en la medida que vayan dirigidos a preservar intereses y

---

<sup>8</sup> Sobre idea de la reproducción del conocimiento, v. PISA, 2009, p. 13.

derechos o a defender teorías e hipótesis.<sup>9</sup> Además, los argumentos junto a sus conclusiones pueden ser objeto de comunicación, debate y defensa en círculos interesados y en audiencias con mayor o menor nivel de conocimiento jurídico especializado.

## 2. Las habilidades del jurista

La gestión de las fuentes del conocimiento.- El proceso de aprendizaje de toda disciplina científica requiere el trabajo con determinadas fuentes del conocimiento. Para el jurista, estas herramientas son las fuentes del Derecho, la doctrina y la jurisprudencia, además de otros documentos prelegislativos, así como informes, resoluciones, expedientes, documentación contractual y procesal, etc. Ante el análisis de un problema o de una institución, una primera actividad se concentra en la selección y acceso a las fuentes enunciadas. Aquí el problema no reside en conocer el manejo de determinadas bases de datos (cuya habilidad se da por sabida), sino, que se quiere, en primer lugar, identificar las ideas y los conceptos claves para la búsqueda y localización de los materiales. En un segundo nivel, las habilidades a desarrollar van dirigidas a la selección de las fuentes relevantes en función de criterios generalmente conocidos, salvo análisis individualizado de cada una de ellas.

El análisis conceptual.- La disposición de un material relevante permite iniciar un trabajo de análisis y ordenación conceptual que, en un primer horizonte garantice la selección de la información relevante. El análisis conceptual presenta una doble caracterización. De un lado, es un trabajo de orden que permite agrupar elementos en categorías (generales y especiales), así como organizar divisiones, tipologías y árboles de ideas con matrices generales. De otro, trabajar con conceptos es una tarea de descripción y contraste de conceptos de naturaleza distinta (normativa, jurisprudencial, doctrinal). El manejo del análisis conceptual resulta básico, para tratar de operar en cualquier especialidad y, profundo, para el desarrollo del conocimiento específico de las instituciones.

El operador que analiza instituciones ha aprendido a explicar la naturaleza y origen de un concepto que lo individualiza en una familia a partir de un concepto matriz. En segundo lugar, entiende cómo se caracteriza la figura o institución, describiendo sus elementos esenciales y tipológicos. En tercer lugar, el jurista conexiona y establece relaciones de familia y sistema, que van desde la matriz a los conceptos derivados. En cuarto lugar, puede conectar los conceptos con las normas previstas en el ordenamiento jurídico. En quinto lugar, puede dibujar la estructura de elementos, subjetivos y objetivos, el contenido de derechos y obligaciones y los requisitos y presupuestos para su eventual aplicación. Finalmente, describe la sanción derivada del incumplimiento de las obligaciones

---

<sup>9</sup> V. en general, CANARIS, C.W., *Función, estructura y falsación de las teorías jurídicas*, Madrid, Civitas, 1995. Id., pág. 46: «Las teorías jurídicas se elaboran (entre otras cosas) con la finalidad de solucionar problemas».

establecidas, describiendo infracciones o ilícitos en su distintos ámbitos, sean civiles, administrativos, penales, etc.

El análisis de problemas.- El análisis contextual del conocimiento mediante problemas permite distinguir un doble ejercicio, teórico y práctico. En el lado teórico, las habilidades a desarrollar pueden ir orientadas hacia el estudio de las teorías existentes y la formulación de nuevas hipótesis de los problemas relevantes en un determinado ámbito de trabajo. Tales teorías y conjeturas pueden estar dirigidas a tratar temas de alcance general o de carácter muy específico. El problema teórico puede estar dirigido a conocer con mayor profundidad la explicación del origen de una determinada institución o fenómeno, la finalidad de su régimen jurídico o los principios rectores de la misma. En fin, puede intentar colmar lagunas, contradicciones aparentes o aplicaciones analógicas.

En el lado práctico, el análisis de problemas dirige su atención a la calificación de determinando hechos y conductas jurídicamente relevantes, aislando supuestos a los que es preciso aplicar el Derecho para dar solución a las preguntas planteadas. Identificar y formular problemas requiere, una vez más, de la capacidad de relacionar conceptos y normas con situaciones imaginarias o reales al servicio del desarrollo de las habilidades de aprendizaje. En ambas vertientes, tanto teóricas como prácticas, el análisis problemático no puede desarrollarse sin establecer, uno, ejercicios de argumentación que anuncien hipótesis o conjeturas de trabajo que pueden dar lugar a establecer distintas opciones; dos, formular premisas con el fundamento jurídico adecuado; y, tres, exponer las conclusiones que en buena lógica se deriven del relato argumental.

El pensamiento crítico.- El desarrollo de las habilidades referidas al pensamiento crítico se presenta dentro de un sistema de competencias que pretenda obtener unos objetivos de aprendizaje que capaciten al jurista a un nivel de análisis distanciado que le permita valorar la calidad de los contenidos jurídicos.<sup>10</sup> El pensador crítico analiza distintos puntos de vista, incorpora teorías diferentes, busca las intenciones, los valores, los fines y los medios que el legislador utiliza para establecer el sistema de derechos y obligaciones.<sup>11</sup> La crítica puede tener su origen en la comparación de modelos de diferentes ordenamientos, sistemas y modelos. Con el análisis crítico se interpreta e integra,

---

<sup>10</sup> En el mundo científico, la de contrastar teorías y enunciado aparentemente es una necesidad ineludible. V. POPPER, K., *La lógica de la investigación científica* [1934, 1959], Madrid, Tecnos, 1962. Como allí se indica, [e]l antiguo ideal científico de la *episteme* – de un conocimiento absolutamente seguro y demostrable – ha demostrado ser un ídolo. La petición de objetividad científica hace inviable que todo enunciado científico sea *provisional para siempre*: sin duda, cabe corroborarlo, pero toda corroboración es relativa a otros enunciados que son, a su vez, provisionales... Juntamente con el ídolo de la certidumbre... cae uno de los baluartes del oscurantismo, que cierra el paso al avance científico: pues la adoración de este ídolo reprime la audacia de nuestras preguntas y pone en peligro el rigor y la integridad de nuestras contrastaciones. La opinión equivocada de la ciencia se delata en su pretensión de tener razón: pues lo que hace al hombre de la ciencia no es su *posesión* del conocimiento, de la verdad irrefutable, sino su *indagación* de la verdad persistente y temerariamente crítica (id. p. 261).

<sup>11</sup> V. CANARIS, C.W., *El sistema en la jurisprudencia*, Madrid, Fundación Cultural del Notariado, 1998, págs. 49 y ss.

se comprueba la validez de las premisas y facilita el análisis de otros juristas con la cita de sus fuentes del conocimiento.<sup>12</sup> Al trabajar en contextos de problemas difíciles, el operador puede realizar nuevas construcciones teóricas innovadoras que expliquen los problemas planteados, que desarrollen nuevos criterios o nuevas conclusiones (no conocidas hasta el momento) incorporándolas al ámbito científico.<sup>13</sup>

La comunicación de resultados.- La comunicación de los resultados del trabajo realizado configura un conjunto de destrezas del todo imprescindibles para el jurista en cualquiera de sus manifestaciones profesionales. La comunicación puede tener finalidades distintas: un ensayo (nota, dictamen), los documentos procesales o negociales (demanda, contrato, etc.), conversaciones entre profesionales y especialistas, etc.

Algunas de las habilidades básicas que requiere el jurista pueden ser objeto de identificación y práctica en las facultades. Por ejemplo, 1) las formalidades de los ensayos en las citas de las fuentes del conocimiento (referencias doctrinales, legales y jurisprudenciales), 2) la estructura que diferencia claramente las partes de un documento (título, sumario, introducción, puntos principales o premisas, conclusión; 3) la formulación de los contenidos con precisión, usando los términos de forma adecuada, con alto grado de claridad y determinación, evitando ambigüedades y siendo lo más exhaustivo y completo posible; 4) las habilidades lingüísticas que comportan el uso gramatical y sintáctico; 5) en fin, las capacidades de síntesis, orden y coherencia entre las partes. También deben destacarse la capacidad de presentar el trabajo de forma oral mediante ponencias que son seguidas de preguntas y debates y que exigen al ponente defender sus criterios y posturas en un ambiente contextual riguroso y especializado.

La autoevaluación.- Cercano al análisis crítico reside la habilidad de autoevaluarse. El talento también se desarrolla a través de la observación analítica de las competencias que han sido desplegadas por el propio sujeto. En este sentido, la simple descripción sintética de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en un determinado periodo de tiempo facilita el proceso de aprendizaje, en la medida que es un ámbito de reflexión sobre sí mismo. A través de este espejo se puede distinguir qué se ha hecho del cómo se ha hecho. El análisis puede plantearse mediante la metodología DAFO u otras que permitan

<sup>12</sup> V. en general, POPPER, K., *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1994; v. id., p. 238 al indicar que «[l]a razón trabaja por medio del ensayo y el error. Inventamos mitos y teorías, y los ponemos a prueba: tratamos de ver hasta dónde nos llevan. Y cuando podemos, mejoramos nuestras teorías. La mejor teoría es la que tiene mayor poder explicativo: la que explica más, la que explica con mejor precisión y la que nos permite hacer mejores predicciones».

<sup>13</sup> En general, sobre los casos difíciles, v. DWORKIN, R., *Los derechos en serio*, Barcelona, Ariel, 2002, págs. 146 a 208. Sobre el debate relativo a la existencia de una única respuesta en los casos difíciles (hard cases), v. Id., *Law's Empire*, Oxford, Hart Publishing Ltd, 2006, págs. 264-265 (el mito de Hércules), 266 y 412. V. también, POPPER, K. R., *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1992, p. 176, al indicar que «el ideal de evitar el error es un ideal pobre: sin no tenemos la osadía de abordar problemas difíciles en los que el error sea casi inevitable, el conocimiento no aumentará. De hecho, son las teorías más audaces, incluso las erróneas, las que nos enseñan. Nadie está libre de cometer errores; lo grande es aprender de ellos».

dirigir la atención hacia las propuestas de mejora para los ejercicios futuros. Este tipo de ejercicios encuentra su sentido ampliamente significativo en los trabajos continuados en el tiempo, puesto que al final de un ciclo (un curso, semestre, un grado) permiten un seguimiento diacrónico de los resultados metodológicos.

### 3. Las actitudes del que aprende y del que enseña

Actitud activa.- Al preguntarnos sobre qué se espera de los estudiantes, podemos dar una primera respuesta al referirnos a su actitud activa e incluso proactiva. Con ello se quiere significar que se confía en que desarrollen los roles y actividades preparados para el curso (ensayos, reuniones, debates y presentaciones) y, además, propongan a los profesores sugerencias y propuestas, preguntas y respuestas, que son fruto de sus descubrimientos e inquietudes.<sup>14</sup> En este contexto, resulta pertinente señalar que los alumnos esperan de los profesores estén dispuestos a establecer con ellos una relación de trabajo y aprendizaje continuado.<sup>15</sup>

Actitud autónoma.- Aun cuando los juristas en muchos casos trabajan bajo la dirección de otros profesionales de mayor rango o autoridad (por ejemplo, en un despacho de abogados), se espera de ellos que puedan desarrollar determinadas tareas por sí mismos. Un graduado debe tener cierta autonomía en el cumplimiento de un amplio número de actividades. Esta autonomía se predica fundamentalmente de las habilidades del jurista que han sido enunciadas más arriba. En su proceso de aprendizaje, la tutorización de la enseñanza debería ir dirigida a profundizar en el potencial de trabajo independiente del estudiante en la dirección de su emancipación del profesor y de sus apuntes. Si el estudiante se enfrenta a su propio aprendizaje, debe estar preparado para afrontar nuevos retos y preguntas hasta ahora desconocidas. Cuando se planteen tales cuestiones a lo largo de toda su vida profesional, deberá resolverlas haciendo algo más creativo que copiar y pegar notas irreflexivas.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Sobre la idea de promover el pensamiento creativo en los estudiantes, v. ROBINSON, K., / ARONICA, L., *El Elemento*, Random House Mondaróni, Barcelona, 2009. Como señalan estos autores (id., p. 322), “los verdaderos desafíos a los que se enfrenta la educación solo se solucionarán confiando el poder a los profesores creativos y entusiastas y estimulando la imaginación y la motivación de los alumnos”.

<sup>15</sup> V. BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Universitat de València, 2007, págs. 81-111 [92]: «(...) la clave para entender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores».

<sup>16</sup> La idea de centrar la enseñanza en el alumno y su desarrollo intelectual no solo beneficia la futura dimensión profesional del estudiante, sino que presenta un alcance más amplio. V. FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Universitat de València, 2008, p. 195, señala que el hecho de que “los estudiantes aprendan a gobernarse por sí mismos... tiene un objetivo político, un objetivo *democrático*.” El profesor puede creer que su obligación “es promover el *desarrollo del carácter de sus estudiantes*... Puede pensar que su profesión le exige hacer todo lo que pueda para promover en sus estudiantes la independencia mental, la confianza en sí mismos, la autonomía, el juicio, el sentido de la responsabilidad y la capacidad de trabajar de manera provechosa como miembro de un grupo... estos rasgos del carácter son precisamente los que se necesitan para la participación democrática” (id., pág. 196).

Actitud cooperativa.- Trabajar independientemente, no significa estar aislado de la comunidad profesional a la que se pertenece. Consiguientemente, la integración profesional puede ejemplificarse mediante la actitud de cooperación ya sea compartiendo con los demás los resultados propios, ya sea aportando su colaboración en los procesos de trabajo entre alumnos. También se ha demostrado que el trabajo en colaboración facilita el aprendizaje, normalmente a condición del cumplimiento de determinados requisitos.<sup>17</sup> En esta dirección, es preciso establecer una organización y planificación de reuniones eficaces, con divisiones de tareas sujetas a interdependencia y roles que se hagan los unos necesarios para los otros, con un diseño de participaciones equitativas y una vigilancia activa de las actitudes oportunistas que descansan en el trabajo ajeno, etc. Todo ello es posible si, además de lo anterior, se incorpora un sentimiento de equipo y un ambiente de trabajo basado en la empatía y en intentar no generar rechazo, además de establecer un sistema de liderazgo compartido en las iniciativas y la toma de decisiones.

Actitud responsable.- Lo dicho hasta aquí en el plano de las actitudes difícilmente generará resultados sin que los alumnos se sientan responsables, presupuesto previo para que actúen de esa forma. La consecución de ese sentimiento puede relacionarse, entre otros aspectos, con el talante positivo de integración de los miembros del grupo y el establecimiento de un diálogo abierto y pluridireccional entre todos. El sentimiento de no estar excluido de los debates, las tutorías, los ejercicios y demás actividades hace que se cree una voluntad de cumplir con los compromisos, los horarios, las preparaciones de ponencias y los trabajos. La conciencia de que la responsabilidad forma parte del programa de competencias a valorar, tanto social como curricularmente, también genera una respuesta en términos de autoconfianza responsable que es conveniente promover.

### III. LA COORDIACIÓN DE COMPETENCIAS

#### 1. La determinación del proceso de coordinación

El reconocimiento de las competencias como base para el aprendizaje del Derecho.- Antes de coordinar competencias es conveniente que se generalice la conciencia de que se trabaja en competencias. Contando con que el sistema de competencias significa una novedad para algunos profesores, y que existen sectores interesados al lado de otros manifiestamente escépticos, resultaría aconsejable que el inicio de la coordinación fuera dirigida a establecer un diálogo entre los distintos miembros de la comunidad (tanto apocalípticos, como integrados) con el fin de evitar el rechazo de algo que es común en el trabajo de prácticamente todos los países occidentales y es el modelo que sigue la OCDE.<sup>18</sup> Establecer un plan de análisis y debate sobre los conceptos básicos

<sup>17</sup> V. BARKLEY, E. F., / CROSS K. P., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata, 2007, págs. 17 a 34.

<sup>18</sup> V. Informe PISA 2009, p. 64 ss.

(conocimiento, habilidades y actitudes) generaría un entendimiento positivo en la medida que desaparecerían malos entendidos y rechazos no racionales.

El conocimiento de las competencias recogidas en el Plan de Estudios, como elementos de base de trabajo.- El cumplimiento de las competencias previstas en el Plan de Estudios es algo a lo que quedan obligados todos los profesores de las facultades de Derecho. Para poder cumplirlo, es de lógica su previo conocimiento y sucede, además, que las competencias son objeto de evaluación.<sup>19</sup> En la medida que su formulación es abstracta y se presenta con carácter general, podría resultar de ayuda establecer un Seminario dirigido al conocimiento y debate permanente sobre el Plan de Estudios de la Facultad. Con ello se conseguiría, primero, asegurar que quienes aplican las competencias, esto es, los profesores de la Facultad, conocen, entienden y juegan con las mismas reglas de juego de forma consciente. Y, segundo, el Seminario permitiría conocer, que no imponer, lo que cada uno interpreta del sentido de los distintos grupos de competencias que vienen establecidos en el Plan de Estudios.

La identificación de las competencias que desarrollan el plan, como derivaciones o concreciones más específicas.- Un tercer paso en el camino hacia la coordinación de las competencias derivaría hacia el constante diálogo entre el Plan de Estudios y la Guía Docente de la asignatura. La explicación en términos transparentes y abiertos de la forma en que se ha traducido el Plan general (de la Facultad) al Plan especial (de la asignatura) podría ser objeto del Seminario antes mencionado. El solo hecho de tener que enfrentarnos a una audiencia interesada en el debate, generaría en los profesores unas expectativas de rigor y un efecto multiplicador en el nivel de profundidad. Con ello se evitaría trabajar con modelos prestados y ahuyentaría el trabajo formal. El debate continuado también facilitaría los cambios las guías y los consensos sobre materiales objeto de ensayo – error.

El diseño de una planificación de los objetivos a través de un programa que contemple los cuatro cursos consecutivos con sus vasos comunicantes.- El mencionado Seminario también podría servir para consensuar los objetivos en términos de prioridades y de tiempos de aplicación. A saber, si se planifica la ejecución de las competencias en el tiempo (cuatro cursos de grado) y en el plano de los cursos (entre las asignaturas de cada semestre) es posible diseñar vasos comunicantes que generen sinergias productivas que eleven la eficiencia del sistema de aprendizaje. Saber que competencias se están aplicando, cómo lo hacen y con qué nivel de eficacia y todo ello en tiempo real (por ejemplo, el seminario puede tener un soporte wiki colaborativo) generaría una complicidad productiva de enormes proporciones. Y además, finalmente podría llevarse a término, en forma de programa, la fase de ejecución del proceso de coordinación de las competencias.

---

<sup>19</sup> V. MARGALEF GARCÍA, L., *El proceso de evaluación: Estrategias, procedimientos y criterios*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008, págs. 11 y ss.

## 2. La fase de ejecución del proceso

El compromiso, la transparencia y el debate constructivo.- La fase de ejecución del proceso de coordinación de competencias podría plantearse en términos de asegurar su cumplimiento a condición de una actitud responsable de cumplir los compromisos derivados del plan. Este compromiso debería estar seguido de una actitud continuada por reflejar con transparencia los procesos y los resultados obtenidos. Con ello, debería establecerse un debate constructivo para resolver nuevos problemas en el marco de un sistema que no se basa en verdades absolutas ni en procesos perfectos.

Un sistema de gobierno del proceso que garantice la eficacia de sus fines.- Finalmente, aunque de la mayor importancia, el éxito de la coordinación de competencias está sujeta al establecimiento de un sistema de gobierno que garantice que sus fines y objetivos pueden ser cumplidos. Con ello, no se está pensando en el Defensor del Universitario ni en los sistemas institucionales de Inspección, por su intervención extraordinaria y de último recurso. Por el contrario, venimos a sugerir y repensar cómo modernizar el gobierno corporativo de los órganos de gobierno universitarios que normalice su funcionamiento institucional y lo adapte a las funciones que tiene encomendadas.

## IV. BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Universitat de València, 2007.
- BARKLEY, E. F. / CROSS K. P., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Ediciones Morata, 2007.
- BARROWS, H. S., / TAMBLYN, R. M., *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*, New York, Springer Pub. Co., 1980.
- CANARIS, C.W., *Función, estructura y falsación de las teorías jurídicas*, Madrid, Civitas, 1995.
- *El sistema en la jurisprudencia*, Madrid, Fundación Cultural del Notariado, 1998.
- DWORKIN, R., *Los derechos en serio*, Barcelona, Ariel, 2002.
- *Law's Empire*, Oxford, Hart Publishing Ltd, 2006.
- FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Universitat de València, 2008.
- MARGALEF GARCÍA, L., *El proceso de evaluación: Estrategias, procedimientos y criterios*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008.
- *Estrategias metodológicas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2008.
- "Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 37/3, 2005.

- MORIN, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral, 2003
- OCDE (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, págs. 1 a 20, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- OCDE (2009), Informe PISA, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, Informe Español, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación, Madrid 2010.
- POPPER, K., *La lógica de la investigación científica* [1934, 1959], Madrid, Tecnos, 1962.
- *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1992.
  - *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1994.
- ROBINSON, K., / ARONICA, L., *El Elemento*, Random House Mondaróni, Barcelona, 2009
- RYCHEN, D.S. / SALGANIK, L.H. (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- UE, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [DO L 394, 30.12.2006]
- UE, Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente [DOUN C 111/1, 6.5.2008].