



Programa
Reforma de Justicia

Desarrollo de habilidades profesionales para el ejercicio del derecho

Coordinadora
Gabriela Talancón Villegas

CEEAD, A.C

Miguel Nieto 440 Sur, Colonia Centro Monterrey, Nuevo León, 64000 México

Primera edición: 2021

ISBN: 978-607-99373-5-5

Autoría

Ana Fernanda Flores Castillo

Ana Luna Serrano

Arturo Trinidad Alemán Molina

Cecilia Margarita Moreira Loera

Eduardo Román González

Rosalba González Ramos

Sergio Iván Anzola Rodríguez

Siania Mariely Cobos Coello

Valeria Rodríguez Gutiérrez

Coordinadora

Gabriela Talancón Villegas

Revisión editorial

Elia Guadalupe Martínez Rodarte

Erika Leticia Partida

Violeta Montes de Oca Sánchez

Diseño de portada y maquetación

Sofía Victoriana Ríos Valdéz

Sugerimos citar esta publicación de la siguiente manera:

Talancón Villegas, G. (Coord.) (2021). *Desarrollo de habilidades profesionales para el ejercicio del derecho*. CEEAD. www.ceedad.org.mx



Esta publicación fue posible gracias al subsidio otorgado por la Oficina Internacional de Asuntos Antinarcóticos y Procuración de Justicia (INL). Su contenido es responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la postura del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América.

© ⓘ ⓘ Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional

Con esta licencia eres libre para copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y para adaptar, transformar y crear a partir del material, siempre y cuando reconozcas el crédito de la obra de manera adecuada y que en el nuevo material que surja a partir de la adaptación utilices la misma licencia de Creative Commons.

Para mayor información sobre los términos de la licencia, visita: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>

Para poder utilizar la obra en cualquier curso o capacitación, te pedimos registrarte en la página electrónica del ceead (www.ceedad.org.mx), ello con el fin de ubicar a quienes están utilizando esta obra para hacerles llegar actualizaciones, materiales adicionales e invitaciones a eventos relacionados.



Programa
Reforma de Justicia

Desarrollo de habilidades profesionales para el ejercicio del derecho

Coordinadora
Gabriela Talancón Villegas

Índice

Sobre este conjunto de lineamientos	7
Sobre nosotros	7
El CEEAD.....	7
Autoría	7
1. Desarrollo de habilidades profesionales	9
Introducción	10
Habilidades profesionales esenciales para el ejercicio del Derecho	11
Identidad profesional	
Definición de problemas	
Escritura jurídica	
Inteligencia emocional	
Estrategias de enseñanza para la introducción a las habilidades profesionales	12
Estrategias detonadoras o de inicio	
Estrategias de desarrollo	
Referencias bibliográficas	23
2. Identidad profesional	25
Introducción	26
Marco teórico	27
Identidad(es)	28
Identidad personal	
Identidad social	
Identidad profesional y sus dimensiones de expresión	
Identidad profesional jurídica	29
La aparente neutralidad en la identidad profesional jurídica	
La aparente uniformidad de la identidad profesional jurídica	
Socialización de la identidad profesional jurídica	30
Socialización interna	
Socialización externa	
Representación de la identidad jurídica en los medios de cultura popular	34
Consideraciones esenciales para la reflexión de la identidad profesional	39
Rol docente en la formación de la identidad	40
Pautas para la reflexión de la identidad profesional a través de la práctica docente	41
Irrumpe las relaciones verticales dentro de la escuela de derecho, especialmente en tu aula	
Incentiva la cultura del desarrollo profesional basado en las capacidades jurídicas	
Promueve el cuestionamiento al derecho y su práctica jurídica	
Promueve una visión de la abogacía más allá del derecho positivo	
Conclusiones	44
Referencias bibliográficas	45

3. Definición de problemas	46
Introducción	47
Marco teórico	50
¿Qué es un problema?	
¿Qué principios guían la resolución de problemas?	
¿Qué pasos deben seguirse para resolver un problema?	
¿Qué es definir un problema?	
¿Qué problemas redefinen los abogados?	55
Dos técnicas para redefinir problemas	
Las técnicas aplicadas al caso de Tatiana Palomo	
¿Cómo usar este material en clase?	70
Primer día de clase	
Segundo día de clase	
Cinco tips de bolsillo	76
Referencias bibliográficas	77
Anexos	78
4. Escritura Jurídica	82
Introducción	83
La importancia de la buena comunicación escrita en el derecho	83
Una profesión que se ejerce por escrito	
Problemas de la escritura jurídica	
Algunos consejos para mejorar nuestra escritura	86
No escribir a las carreras: planear	
Lo primero: Identificar y si es posible conocer a las personas destinatarias	
Empezar con una frase cautivadora	
Usa oraciones cortas	
Separa las ideas en párrafos	
No escribas párrafos muy largos	
Cuidado con la puntuación y ortografía	
Lenguaje incluyente y no sexista	91
Primer nivel	
Segundo nivel	
Tercer nivel	
Cuarto nivel	
Ejemplos de ejercicios para desarrollar la habilidad de comunicación escrita en las escuelas de derecho	94
Sesión 1	
Sesión 2	
Tips de Bolsillo	99
Referencias bibliográficas	100
Anexos	101

5. Inteligencia emocional	104
Introducción	106
Encuadre teórico de la inteligencia emocional	108
El ambiente del aula, las emociones y el aprendizaje en las escuelas de derecho	110
Relación entre educación emocional y bienestar emocional en las escuelas de derecho para una práctica jurídica exitosa	114
Lo que dice la literatura	
Riesgos de la profesión jurídica y estrategias para afrontarlos	
Lineamientos para desarrollar programas de educación emocional en las escuelas de derecho	118
Ejercicio institucional de factibilidad	
Autodiagnóstico para el personal docente	
Conclusiones y recomendaciones	121
Referencias bibliográficas	122
Anexos	124
Reflexiones finales	128

Sobre este conjunto de lineamientos

Estos lineamientos forman parte de una serie de directrices que busca facilitar al personal docente de las escuelas de derecho las herramientas para desarrollar en el estudiantado las habilidades que se consideran esenciales para su práctica profesional.

En estos lineamientos se abordan cuatro habilidades profesionales que en el CEEAD consideramos centrales para el desempeño y mejoramiento del ejercicio profesional: identidad profesional, definición de problemas, escritura jurídica e inteligencia emocional.

Este material proporciona una descripción general de cada una de estas habilidades, así como una serie de estrategias de aprendizaje enfocadas en sensibilizar al alumnado sobre la importancia de las habilidades profesionales en la práctica profesional.

En caso de querer ahondar en alguna habilidad en específico, puedes consultar los siguientes materiales en la página oficial del CEEAD.

- Lineamientos para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional en las escuelas de derecho.
- Lineamientos para desarrollar la habilidad profesional de definición de problemas en las escuelas de derecho.
- Lineamientos para el desarrollo de la identidad profesional en las escuelas de derecho.
- Lineamientos para desarrollar la habilidad de escritura jurídica en las escuelas de derecho.

Animamos a las instituciones y docentes a utilizar estos lineamientos y compartirnos sus experiencias, con el propósito de mejorar las futuras ediciones. Cualquier comunicación dirigirse al correo electrónico: info@ceedad.org.mx

Sobre nosotros

El CEEAD

El Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C (CEEAD) es una institución independiente, sin fines de lucro, dedicada a la investigación, desarrollo, implementación y evaluación de iniciativas para transformar la educación jurídica y el ejercicio profesional del derecho. Nuestro fin último es contribuir a la consolidación del Estado de Derecho, la democracia y la justicia social en México, mediante la formación de profesionales del derecho con competencia técnica, ética y compromiso con su entorno.

Autoría

Ana Luna Serrano. Se desempeñó como investigadora senior y fue responsable del área de género del CEEAD. Actualmente, es directora de Ciudadanos en Apoyo a los Derechos Humanos, A.C. (CADHAC), organización que brinda acompañamiento a víctimas de graves violaciones a derechos humanos.

Ana es doctora en Derecho, con mención honorífica *summa cum laude* por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); es maestra en Derecho Internacional y licenciada en Derecho por el Tecnológico de Monterrey (ITESM). También realizó una especialización en Políticas Públicas y Justicia de Género por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En 2019 fue nombrada candidata a investigadora nacional por el Conacyt para el periodo 2020-2022.

Arturo Trinidad Alemán Molina. Es investigador júnior en el CEEAD. Egresó de la Licenciatura en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. Sus áreas de investigación son la ética y responsabilidad profesional, así como la educación jurídica.

Ana Fernanda Flores Castillo. Es investigadora júnior en el programa de Innovación Educativa en el CEEAD. Es licenciada en Psicopedagogía con orientación organizacional por la Universidad de Monterrey (UEM). Forma parte de diversos programas y organizaciones sociales que apoyan y defienden los derechos humanos de comunidades vulnerables. También ha trabajado en capacitación de jóvenes con diferentes capacidades para su inserción laboral en distintas empresas.

Cecilia Margarita Moreira Loera. Es licenciada en derecho por la Universidad de Monterrey. Actualmente, es Investigadora en el área de género del CEEAD y sus líneas de investigación son género y educación jurídica.

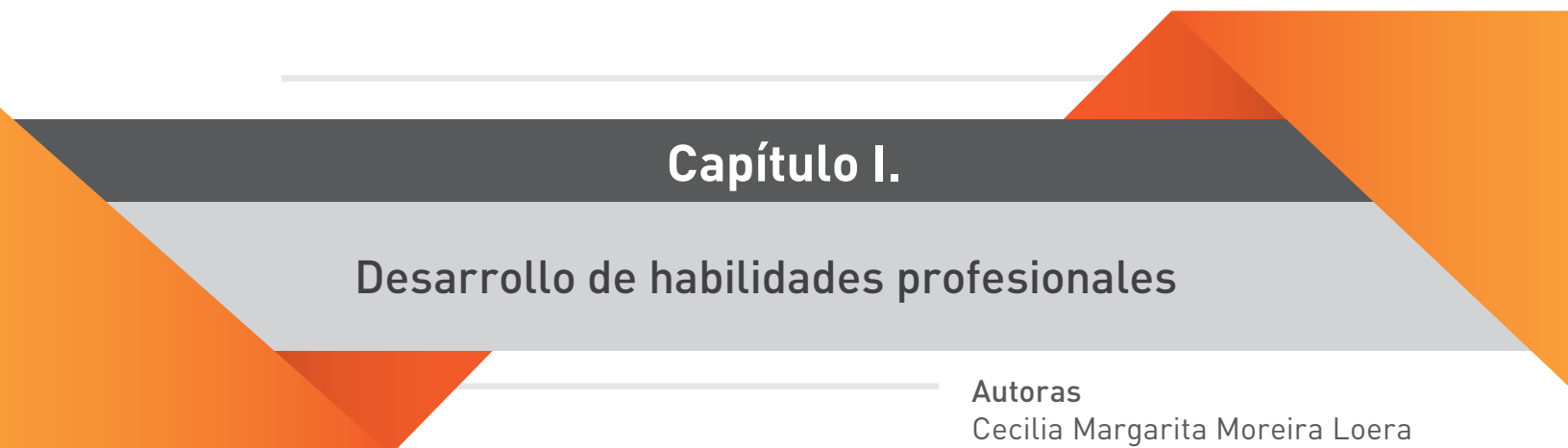
Eduardo Román González. Es doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Su tesis doctoral obtuvo el Premio Nicolás Pérez Serrano 2017, otorgado por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC) de España a la mejor tesis en Derecho Constitucional y el Premio Extraordinario de Doctorado en la UAM. Recientemente fue publicada por el CEPC bajo el título *Justicia constitucional y democracia en México. La Suprema Corte en la transición y consolidación democrática*. Actualmente se desempeña como secretario en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, adscrito a la ponencia de la ministra Ana Margarita Ríos Farjat. Es investigador afiliado del CEEAD y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Rosalba González Ramos. Es investigadora sénior en el programa de Innovación Educativa en el CEEAD. Es licenciada en Psicología por la Universidad de Monterrey (UEM), licenciada en Letras por la Universidad Regiomontana, con especialidad en Psicología Social por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica y maestra en Desarrollo Organizacional, también por la UEM. Cuenta con la certificación nacional como instructora para adultos del Consejo Nacional de Normalización, Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), la certificación del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHP) del Tecnológico de Monterrey y cursó el Diplomado en Inteligencia Emocional por la Universidad Internacional de La Rioja.

Sergio Iván Anzola Rodríguez. Es coordinador de Investigación del CEEAD y responsable del área de ética y responsabilidad profesional. Abogado por la Universidad de los Andes, LLM por la Universidad de Helsinki *Eximia Cum Laude* y doctor en derecho por la Universidad de los Andes. Ha sido profesor de la Universidad de los Andes y la Facultad Libre de Derecho de Monterrey, así como investigador visitante en el Institute for Global Law and Policy en la Escuela de Derecho de Harvard. Actualmente, es investigador Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores, en líneas como la ética y responsabilidad profesional, la educación jurídica y la relación entre derecho y psicoanálisis.

Siania Mariely Cobos Coello. Es investigadora del equipo de educación jurídica en el CEEAD y Licenciada en Derecho por la Universidad La Salle Victoria. Cuenta con un diplomado en materia de derechos humanos impartido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ha sido docente en la Universidad Metropolitana de Monterrey. Sus áreas de investigación son derechos humanos y educación jurídica.

Valeria Rodríguez Gutiérrez. Es investigadora en el área de género del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como estudiante de licenciatura realizó una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJUNAM) y, posteriormente, una pasantía en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CrIDH) en San José, Costa Rica.



Capítulo I.

Desarrollo de habilidades profesionales

Autoras

Cecilia Margarita Moreira Loera

Valeria Rodríguez Gutiérrez

Introducción

Diversas autoras, como Ana Laura Magaloni, Bryant Garth, Joanne Martin, Carrie Menkel-Meadow y Robert MacCrate, entre otras, y organizaciones, tales como la Fundación Carnegie, la American Law Institute y la American Bar Association han expuesto y criticado la enseñanza tradicional, sumamente teórica y poco vinculada con la realidad profesional que prevalece en las escuelas de derecho alrededor del mundo.

En México, es común que los planes curriculares se estructuren alrededor de la enseñanza teórica y no se incluyan materias enfocadas en el desarrollo de habilidades profesionales que complementen el aprendizaje teórico. Este tipo de enseñanza se traslada al aula en donde aún predomina la cátedra magistral y se fomenta la retención memorística basada en la repetición de códigos y leyes (Madrado, 2006), lo que refuerza la idea de que un buen abogado o abogada es quien tiene el mayor conocimiento sobre el mayor número de normas (Magaloni, 2006) e ignora la importancia de adquirir habilidades profesionales que garanticen el adecuado ejercicio de la profesión.

La educación y profesiones jurídicas se ven rebasadas ante las necesidades del mercado laboral, las crecientes problemáticas sociales y las exigencias de quienes solicitan sus servicios. Para que las futuras y futuros profesionistas puedan adaptarse exitosamente a estos cambios y sean capaces de resolver las crecientes problemáticas jurídicas se requiere un nuevo perfil profesional, pues la formación tradicional ya no es suficiente. En cambio, se necesitan abogadas y abogados con destrezas y habilidades que les permitan identificar y solucionar problemas, comunicarse efectivamente, negociar y crear soluciones creativas (Magaloni, 2006), así como habilidades de liderazgo y trabajo colaborativo (Menkel-Meadow, 2013). De poco sirve la memorización de teorías, leyes o artículos si las y los profesionistas no cuentan con las habilidades de comunicación que les permitan expresar estos conocimientos, como tampoco sirve que el estudiantado memorice doctrina si carece de las capacidades para identificar los valores e intereses del cliente y no es capaz de proponer soluciones creativas.

Existe una separación entre lo que se enseña en el aula y el ejercicio de la profesión; pareciera que las escuelas de derecho y los despachos jurídicos caminan en dirección contraria, acrecentando la brecha entre la teoría y la práctica (Edwards, 1992). Igualmente, desde la academia, cada vez se produce menos contenido útil y de relevancia para ser utilizado en el ejercicio de las profesiones jurídicas (Edwards, 1992). Lo anterior no ha pasado inadvertido por las y los profesionistas quienes han señalado que la escuela de derecho no les preparó para el día a día de la práctica legal y que a su educación jurídica le faltó preparación en habilidades prácticas como la negociación (Garth & Martin, 1993). En este sentido, las recomendaciones finales de The Critical Issues Summit (2009), señalan que las escuelas de derecho deben realizar esfuerzos con el fin de desarrollar y alentar programas orientados a la enseñanza y mejora de habilidades profesionales, como negociación y atención al cliente, que le permita al alumnado proveer servicios legales efectivos y de calidad.

Ante este panorama, en el CEEAD seleccionamos un conjunto de habilidades – inteligencia emocional, identidad profesional, definición de problemas y escritura jurídica – para producir conocimientos y materiales que sirvan a universidades, docentes y estudiantes para introducirse al mundo de las habilidades. La selección se realizó tomando en cuenta dos criterios: primero, la importancia de estas cuatro habilidades frente a otras para la mejora de la educación jurídica y segundo, su nivel de desarrollo dentro del CEEAD de acuerdo con el *expertise* de nuestro equipo. En el CEEAD estamos convencidas de que la investigación y formación en habilidades profesionales es de suma importancia para mejorar el ejercicio de la profesión jurídica, por eso, además de esta serie de lineamientos, hemos trabajado la temática en la impartición de clases y actividades en el Programa Semilla CEEAD¹ y en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en investigaciones por parte del equipo, así como en distintos espacios dentro del Congreso CEEAD.

El objetivo de este documento es brindar al personal docente de las escuelas de derecho conocimientos básicos y estrategias pedagógicas que les permitan introducir y sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de desarrollar habilidades profesionales para mejorar el ejercicio profesional.

¹ Semilla CEEAD es un programa extracurricular cuyo objetivo es brindar a estudiantes de derecho de todo el país un espacio de formación en habilidades profesionales necesarias para un ejercicio jurídico competente, adicionalmente, el estudiantado participa en proyectos de investigación sobre educación jurídica.

En cuanto a la estructura de este capítulo, en el primer apartado encontrarás una breve introducción a cada una de las habilidades seleccionadas. En el segundo apartado se abordan una serie de estrategias de aprendizaje que buscan introducir al estudiantado en habilidades profesionales y sensibilizarles sobre su importancia. Estas estrategias se dividen en:

- Actividades de inicio o detonadoras, que tienen por objeto aclarar nociones incorrectas e indagar sobre los conocimientos previos del estudiantado
- Actividades de desarrollo, las cuales se programan para llevar a cabo en un periodo más amplio y sirven para ampliar los conocimientos del alumnado a través de actividades relacionadas con profesiones y situaciones jurídicas.

Este primer bloque de habilidades contiene solo algunas de las muchas en que se puede formar al estudiantado de derecho. Esperamos en un futuro poder desarrollar otro grupo de habilidades con el propósito de seguir contribuyendo a la transformación de la educación jurídica en México.

Habilidades profesionales esenciales para el ejercicio del Derecho

Identidad profesional

La identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno educativo, profesional y social y la institución donde trabaja. La identidad profesional se sitúa entre la identidad personal y la social; es la forma en que la persona se sitúa en el sistema social y es identificada por otras, en una relación de identificación y de diferenciación. La identidad profesional es una construcción compuesta y una adhesión a los modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales. Es la forma de definirse y ser definida como poseedora de determinadas características, en parte idénticas a otras y, en parte diferentes a otros miembros del grupo (Andrade, 2014).

La identidad profesional se asocia con las experiencias de vida, formas de entender y conocimientos comunes, así como las formas coincidentes de entender las problemáticas comunes y sus posibles soluciones. Esta identidad es producida y reproducida mediante la socialización a la que se somete al estudiantado a través de su formación profesional (Hirsch, 2013).

Uno de los principales retos de la educación jurídica es incentivar la apertura de nuevos discursos y nuevos ejercicios de la abogacía para que esta sea más comprometida con la representación de las diversas causas y luchas de los sectores sociales excluidos y marginados. Asimismo, a otorgar herramientas que permitan a las y los futuros profesionistas a examinar y ponderar constantemente durante su práctica jurídica, las necesidades e intereses (personales, sociales o gremiales) que persiguen, para alcanzar su coherencia.

Definición de problemas

Las personas acuden a las y los abogados con el propósito de prevenir o resolver sus problemas, para muchas es claro que su trabajo es brindar soluciones jurídicas a problemas jurídicos. Aunque en ocasiones es innegable que el problema depende en gran medida del derecho, en la práctica, el estudiantado deberá enfrentarse a problemáticas en donde los factores extra jurídicos son tan relevantes que una solución pensada únicamente desde el derecho resultaría incompleta y de corto plazo, dejando en el cliente o clienta una sensación de insatisfacción.

Antes que todo, los problemas jurídicos son problemas y el primer paso para resolverlos es definirlos adecuadamente. De ahí la importancia de desarrollar una metodología, no necesariamente guiada por el pensamiento jurídico, para identificar los problemas de manera correcta que permita a las y los profesionistas ofrecer soluciones completas, de largo plazo y que ataquen todas las aristas.

La definición del problema es el proceso de describir e interpretar un problema para llegar a un planteamiento. Su importancia radica en que algunos ligeros cambios en el planteamiento, puede llevar a diferentes consideraciones que pueden alterar el rango de soluciones al problema. La habilidad para resolver problemas comprende todo lo que quienes ejercen la abogacía necesitan saber y ser capaces de hacer para dar solución a problemas jurídicos a través de un proceso legal. La resolución de problemas comprende dos aspectos relacionados entre sí: “usar el conocimiento y la habilidad para solucionar el problema del cliente, y emplear la habilidad de resolución de problemas para refinar y elevar el desempeño de otras habilidades” (Nathanson, 1994, pág. 86).

Escritura jurídica

La comunicación escrita es una habilidad fundamental para el correcto ejercicio de la profesión jurídica, el desarrollo de esta es la base para una comunicación efectiva con profesionistas y clientes. Aunque las abogadas y abogados se ganan el día a día con el lenguaje, para algunas personas el lenguaje que producen es confuso (Vinson, 2014).

El estudiantado que ingresa a la licenciatura en derecho no ha desarrollado las competencias necesarias de escritura para cumplir con las demandas de la profesión. Como se mencionó anteriormente, el estudiantado en derecho tiende, en muchas ocasiones, a reflejar una escritura oscura, complicada y cargada de tecnicismos que resulta en una comunicación poco efectiva. El desarrollo de esta habilidad no solo implica una correcta ortografía y gramática, también exige a profesionistas y estudiantes saber comunicar adecuadamente decisiones y análisis jurídicos (Vinson, 2014).

Por lo anterior, resulta evidente la necesidad de mejorar las habilidades de comunicación escrita del estudiantado para que la expresión jurídica sea clara y que las personas destinatarias de las decisiones en materia de justicia puedan comprenderlas. Mejorar las habilidades de comunicación escrita le proporcionará al estudiantado las herramientas necesarias para alcanzar su potencial.

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es una forma de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de las demás personas, distinguir entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones propias. En palabras de Salovey y Mayer (1997), es “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (pág. 10).

Las habilidades que brinda la inteligencia emocional juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Las aulas son un modelo de aprendizaje socio-emocional que debe integrar la enseñanza de habilidades empáticas como son el prestar atención, saber escuchar y comprender los puntos de vista de las demás personas, lo que fomentaría también, el trabajo en grupo y tareas de solución de conflictos interpersonales, todas estas, habilidades necesarias para el ejercicio del derecho.

La inteligencia emocional comprende cuatro importantes componentes (Fernández et al. 2005):

- Percepción y expresión emocional: ayuda a reconocer emociones y darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: genera emociones que facilitan el pensamiento.
- Comprensión emocional: favorece la correcta asimilación de las emociones y del significado emocional tanto de las emociones sencillas como la evolución de unos estados emocionales a otros.
- Regulación emocional: ayuda a dirigir y controlar las emociones positivas y negativas.

Aunque en la profesión jurídica persiste la idea de que el derecho debe estar por encima de las emociones y se espera que quienes se dedican al derecho se adhieran en su práctica a un estándar “sin emociones”, de acuerdo a Ronda Muir (2017), el desarrollo de esta habilidad puede beneficiar la salud mental de las y los profesionistas, mejorar las habilidades de liderazgo y negociación, brindar mayor satisfacción a clientas y clientes, disminuir la rotación y deserción laboral, y mejorar las habilidades de trabajo en equipo.

Estrategias de enseñanza para la introducción a las habilidades profesionales

Estrategias detonadoras o de inicio

a) Lluvia de ideas

La lluvia de ideas es una estrategia que permite al estudiantado compartir conocimiento y generar ideas y soluciones sobre una temática o problemática específica. Como estrategia de inicio y sensibilización, la lluvia de ideas permite al personal docente averiguar los conocimientos previos, correctos y erróneos, del alumnado sobre un tema específico.

Para lograr el objetivo de esta actividad es importante que el profesorado propicie un ambiente de respeto, relajación y creatividad en el que las y los estudiantes compartan sus ideas libremente y sin miedo a equivocarse. Además de fomentar un ambiente cómodo, el personal docente se encargará de moderar las participaciones y anotar las ideas del estudiantado en una pizarra o cualquier medio que permita a todo el grupo ver estas ideas. Esta estrategia es una herramienta eficaz que potencia la participación y creatividad de forma ordenada y estructurada.

La lluvia de ideas se puede implementar en conjunto con otras estrategias de aprendizaje.

Método de implementación

Preparación:

1. La o el docente debe explicar los objetivos de la actividad, establecer el tiempo que se dedicará a esta actividad, la forma de desarrollo, ya sea oral o escrita, y aclarar al estudiantado que todas las ideas son válidas y posibles.
2. La o el docente plantea una pregunta detonadora acerca de un tema, situación o problema determinado.

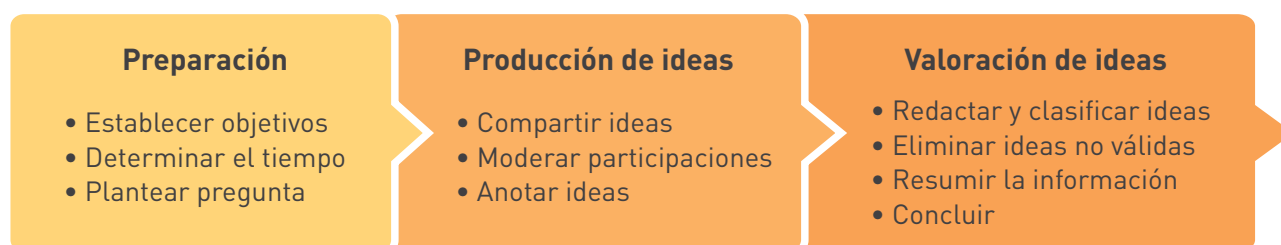
Producción de ideas:

1. Una vez planteada la pregunta o tema, el estudiantado compartirá sus ideas. En este momento no se profundizará en justificaciones ni fundamentos de las ideas compartidas.
2. Durante esta etapa el personal docente debe moderar las participaciones y anotar todas las ideas que surjan.
3. Esta etapa debe durar alrededor de 20 minutos.

Valoración de ideas:

1. Una vez recopiladas todas las ideas dentro del tiempo establecido, el personal docente, en conjunto con el estudiantado, redactará y clasificará todas las ideas que se anotaron en el pizarrón.
2. En conjunto, deberán seleccionar las mejores ideas y eliminar aquellas que no se consideren válidas explicando por qué.
3. Al finalizar, se realizará un resumen con las ideas seleccionadas. La o el docente debe conducir al grupo a obtener conclusiones sobre la temática abordada.

En caso de haber planteado una problemática, se debe obtener una solución y, de ser posible, establecer los pasos necesarios para comprobarla y ponerla en práctica.



Utilidades de la lluvia de ideas

- Refuerza la capacidad para recuperar y hacer uso eficaz de la información.
- Incentiva al estudiantado a generar ideas y estimula la creatividad.
- Permite resolver problemas e indagar conocimientos previos.
- Favorece el pensamiento crítico y divergente.
- Incentiva la capacidad de análisis e hipótesis.
- Propicia la participación libre del alumnado.
- Sensibiliza y acerca al estudiantado al tema.

A continuación, encontrarás un ejemplo de la lluvia de ideas para enseñar sobre la habilidad de inteligencia emocional.



Docente
¿Qué son las habilidades profesionales?

Estudiante
Son conocimientos distintos a los teóricos, que permiten a las abogadas y abogados desarrollarse mejor en la vida profesional.



Estudiante
Son conocimientos prácticos como saber expresarse adecuadamente de forma oral o escrita, saber argumentar adecuadamente o saber entrevistar a un cliente.



Estudiante
Son habilidades que nos permiten ser mejores profesionistas y aplicar de mejor forma los conocimientos teóricos.





Docente
¿Qué habilidades profesionales necesita desarrollar una abogada o abogado penalista?

Estudiante
Creo que una habilidad de empatía, en especial si defiende a víctimas de delitos sexuales o feminicidio.



Estudiante
Pienso que la inteligencia emocional para controlar el estrés.



Estudiante
Comunicación oral para argumentar correctamente en el juicio.



En el ejemplo anterior la docente comenzó la lluvia de ideas formulando una pregunta sobre las habilidades profesionales. La docente acepta todas las respuestas y anota las ideas que surgen en el pizarrón. Después de delimitar las participaciones para la primera pregunta, la docente continúa y plantea la segunda pregunta, la cual se encuentra relacionada con las habilidades profesionales de las abogadas y abogados que se dedican al derecho penal. Al terminar las preguntas y participaciones se clasifican las ideas y se realiza una síntesis.

Recuerda que la etapa de producción de ideas debe durar alrededor de 20 minutos y se debe dedicar un espacio al finalizar para la clasificación de ideas y para elaborar una conclusión. No olvides que todas las ideas y aportaciones por parte del estudiantado son bien recibidas.

b) SQA: qué sé, qué quiero saber, qué aprendí

Es una estrategia que permite motivar al estudio, primeramente, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiantado sobre algún tema en específico, para después cuestionarse respecto a lo que desea aprender y verificar lo que ha aprendido (Pimienta, 2012, pág. 16).

Para llevar a cabo esta actividad, cada estudiante debe realizar una tabla con tres columnas: lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí. Antes de revisar el material sobre el tema, el estudiantado debe rellenar las primeras dos columnas (lo que sé y lo que quiero aprender). Durante la revisión del material se pueden añadir preguntas a la segunda columna. Al terminar, deberán completar la tercera columna (lo que aprendí) y corregir los posibles conocimientos erróneos que anotaron en la columna número uno al comienzo de la actividad (Pimienta, 2012, pág. 16).

El objetivo de esta estrategia es que el alumnado se esfuerce en recordar e identificar el conocimiento que ya posee sobre cierto tema, estimular la curiosidad y dar propósito a las lecturas o material. El estudiantado seguirá revisando el material de estudio buscando responder las preguntas de la segunda columna, así como identificar, verificar y resumir los nuevos conocimientos adquiridos (Szabo, 2007, pág.32).

Método de implementación

Trabajo del personal docente:

1. Seleccionar el tema y los materiales que las y los estudiantes deberán revisar. Pueden ser lecturas, videos, documentales, etc.

Trabajo del estudiantado:

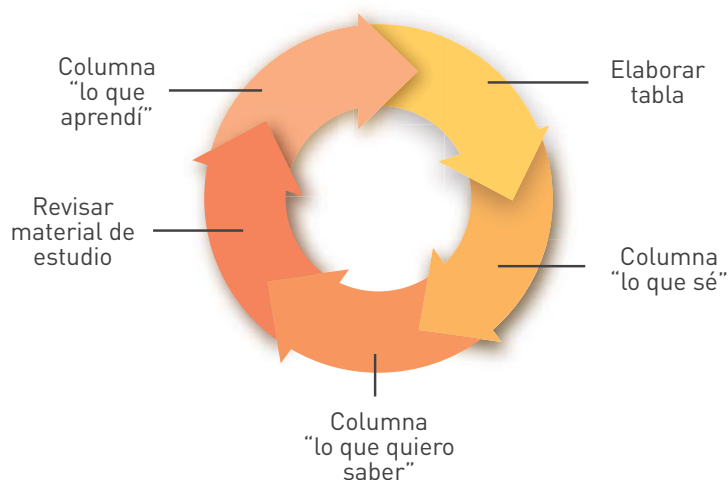
1. Elaborar una tabla con tres columnas: lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí.
2. Identificar los materiales que la o el docente seleccionó.
3. Primera columna (lo que sé): antes de comenzar a revisar el material seleccionado deben responder la primera pregunta y anotar lo que saben del tema en la columna correspondiente.
4. Segunda columna (lo que quiero saber): antes de revisar el material deben señalar las dudas que tienen sobre el tema, lo que desean aprender y descubrir.
5. Revisar el material: mientras el estudiantado revisa el material seleccionado pueden ir añadiendo dudas a la segunda columna.
6. Tercera columna (lo que aprendí): al finalizar el proceso de aprendizaje y enseñanza el estudiantado debe sintetizar los conocimientos adquiridos en la columna número tres.
7. Regresar a la primera columna: se recomienda que las alumnas y alumnos regresen a la primera columna para verificar si la información que anotaron al comienzo de la actividad era correcta y comparar los conocimientos previos con los nuevos.

Trabajo en grupo:

3. Para finalizar, el alumnado puede compartir entre sí dudas, respuestas y las correcciones que surgieron.

Utilidades de la estrategia SQA

- Indagar en conocimientos previos del alumnado.
- Permite al alumnado integrar los conocimientos previos con lo aprendido.
- Promueve el desarrollo conceptual.
- Motiva al estudiantado a seguir investigando y aprendiendo.
- Acerca al alumnado al tema.



A continuación, encontrarás un ejemplo del método SQA para sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de la inteligencia emocional (IE).

Trabajo de la docente:

1. Selección del tema “La importancia de la inteligencia emocional”
2. Asignación del video de una conferencia impartida por Daniel Goleman, uno de los principales autores en el tema.

Trabajo del estudiantado:

1. Elaboración de la tabla con las tres columnas requeridas.
2. Antes de ver el video, desarrollar en la primera columna la información que ya conoce sobre la IE

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
- Nos ayuda a entender y controlar nuestras emociones. - Nos ayuda a ser empáticas con otras personas. - Al igual que con el coeficiente intelectual, se nace con la IE y no es posible incrementarla.		

3. Después de rellenar la primera columna, el estudiantado escribe en la segunda columna las dudas que le surgen sobre el tema.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
- Nos ayuda a entender y controlar nuestras emociones. - Nos ayuda a ser empáticas con otras personas. - Al igual que con el coeficiente intelectual, se nace con la IE y no es posible incrementarla.	¿Para qué sirve en el ámbito laboral?	

4. Proyección del video seleccionado por la docente.
5. El estudiantado plasma en la segunda columna las dudas que surgen al observar el video.
6. Al terminar de revisar el material, el alumnado anota en la tercera columna las cosas que aprendió al observar el video.
7. Después, el estudiantado regresa a la columna número uno para corregir y complementar las concepciones que tenía sobre la IE.

Lo que sé	Lo que quiero saber	Lo que aprendí
- Nos ayuda a entender y controlar nuestras emociones. - Nos ayuda a ser empáticas con otras personas. - Al igual que con el coeficiente intelectual, se nace con la IE y no es posible incrementarla.	¿Para qué sirve en el ámbito laboral? ¿Cómo mejorar la IE?	- Si puedo detectar lo que siento, momento a momento, podré tomar decisiones claras. - La IE ayuda a tomar decisiones sanas y disminuye la posibilidad de arrepentirse de estas. - No es fija, se puede mejorar y aprender con el tiempo. - La IE ayuda a relacionarse adecuadamente con otras personas. - La IE mejora la comunicación y el trabajo en equipo.

Al terminar la tabla, el estudiantado comparte entre sí algunas de las dudas que hayan surgido, las respuestas y las correcciones que hizo a la primera columna.

Para finalizar, la docente alienta y ayuda al estudiantado a buscar información para responder las dudas que no se resolvieron con la información contenida en el video.

Estrategias de desarrollo

a) **Discusión dirigida**

La discusión dirigida es un proceso interactivo, en el cual, docente y estudiantado dialogan sobre una temática polémica previamente seleccionada. Este diálogo se lleva a través de una serie de preguntas que se plantean al estudiantado y que permite el intercambio de ideas y reflexión.

El objetivo de esta actividad es que el estudiantado comparta sus reflexiones y desarrolle un pensamiento crítico. En esta discusión no se busca que el alumnado de respuestas fijas, previamente aprendidas o aquellas deseadas por el personal docente, por el contrario, se buscan las interpretaciones y reflexiones del estudiantado, así como promover el pensamiento crítico. Se busca que el profesorado utilice las respuestas propias del grupo para conducir al estudiantado hacia el objetivo de la actividad.

Para lograr el objetivo de esta actividad es importante que el personal docente cree un ambiente positivo y de confianza que fomente la participación a través de una discusión informal, respetuosa y abierta ante las opiniones de los demás.

En este método de enseñanza el papel del personal docente es de interrogador y dinamizador, debe fomentar la participación de todos y todas las alumnas, animando a las personas más tímidas y evitando que algunas pocas monopolicen la discusión. La labor del profesorado también consiste en encauzar la conversación cuando esta se desvíe del objetivo de la discusión, así como explicar los conceptos que el estudiantado no entienda.

Método de implementación

Trabajo previo del profesorado:

- 1. Selección del tema.** El o la docente debe seleccionar con antelación un tema polémico e interesante que se relacione con la habilidad a enseñar o con el programa de estudios. Se debe comunicar al estudiantado con anticipación el tema, la bibliografía o material para que se preparen e investiguen.
- 2. Establecimiento de la estructura.** El profesorado debe desarrollar una serie de preguntas que permitan al estudiantado debatir y que promuevan el pensamiento crítico. También es recomendable preparar algunas respuestas anticipadas que insinúen alternativas para promover la participación.

Es importante planear el tiempo que se le va a dedicar a la actividad, lo recomendable es que se destinen entre 30 y 40 minutos. Esta actividad está diseñada para grupos no mayores a 30 estudiantes, si la clase es mayor, puedes dividir al grupo en dos, de forma que la mitad asista a una sesión y el resto a otra.

Trabajo previo del alumnado:

- 1. Investigación.** Días antes a la discusión el alumnado debe leer e investigar sobre el tema a discutir.
- 2. Desarrollo de preguntas.** Pedir al estudiantado que formule un par de preguntas que inciten al debate y que les gustaría discutir en la clase. Al momento de la discusión, docente y estudiantado pueden seleccionar algunas de estas preguntas para discutir las en la sesión.

Al momento de la sesión:

1. Preparación

Antes de comenzar la actividad se debe pedir al alumnado que se acomode en un círculo o semicírculo de forma que exista contacto visual en el grupo, la o el docente se debe incorporar al círculo.

Es importante explicar las reglas y las expectativas de la sesión. Por ejemplo, levantar la mano antes de participar, no interrumpir a las compañeras y compañeros, respetar el punto de vista de las demás, dejar en claro qué se espera la participación de todas y todos, así como que el diálogo sea entre el alumnado y no solo con el personal docente.

Antes de comenzar, se debe seleccionar a una alumna o alumno que tomará notas de los puntos importantes expuestos en la discusión. Estas notas se repartirán al alumnado al finalizar la sesión.

2. Discusión

- a) **Introducción.** Se puede dar una breve introducción sobre el tema a discutir. También se puede presentar algún video o imagen relacionado con el tema que incite a la discusión.
- b) **Pregunta.** La o el docente plantea alguna de las preguntas propias al estudiantado y espera la respuesta de este.
 - » En caso de que nadie participe, la o el docente puede dar alguna de las respuestas anticipadas para insinuar alternativas que fomenten la participación.
- b) **Reacción.** Una vez que el alumnado comience a contestar las preguntas, la o el docente puede hacer un comentario sobre las respuestas y animar a que el resto del grupo conteste, por ejemplo, “el comentario de Mariana es muy controversial ¿qué piensa el resto? o ¿están de acuerdo con el argumento de Mariana?”
- a) **Introducción de nueva pregunta.** Cuando se haya agotado la conversación sobre la pregunta planteada y se crea conveniente, el o la docente puede introducir la siguiente pregunta y repetir el paso anterior.

3. Cierre

- a) Al finalizar la discusión, la persona designada para tomar notas, con el apoyo del resto del grupo, debe realizar una síntesis sobre los puntos importantes de la discusión y distribuir una copia de las notas.
- b) Después, se debe ayudar al alumnado a integrar los conocimientos previos y vincularlos a temas posteriores.
- c) Por último, se debe pedir al estudiantado que reflexione sobre la actividad y el tema.

Trabajo previo del profesorado	Trabajo previo del alumnado	Al momento de la sesión
• Selección del tema • Estructura	• Investigación • Desarrollo de preguntas	• Preparación • Introducción • Discusión • Cierre

Toma en cuenta lo siguientes puntos:

1. **Aclara conceptos.** Aunque es preferible que al inicio el personal docente aclare los conceptos que no quedaron claros, esto también se puede hacer durante el proceso de discusión.
2. **Encauza la discusión.** Cuando la discusión se desvíe del tema el profesorado debe orientar la conversación, por ejemplo: “Inés, tu idea es muy buena, pero ¿crees que se relaciona con el tema central de identidad profesional?”, “la discusión es muy interesante, pero también debemos discutir si es importante la inteligencia emocional en la profesión jurídica”.
3. **Modera la discusión.** Cuando la discusión se torne acalorada recuerda al estudiantado que se concentren en expresar sus ideas y argumentos y no en ataques personales. Puedes utilizar frases como “no es útil cuando cuatro de ustedes se lanzan al mismo tiempo sobre el comentario de su compañero, démosle un respiro” o “parece que debemos identificar aquellas áreas en las que estamos de acuerdo y aquellas en las que disintimos. Comencemos con los acuerdos.” (Davis, 1993)
4. **Promueve un espacio positivo.** Es importante fomentar un entorno positivo y seguro en donde todas y todos puedan expresar sus opiniones con libertad. Parte de crear este espacio seguro requiere reconocer la tensión que puede surgir entre el personal docente, como autoridad, y el estudiantado al momento de expresar sus opiniones. Como docente, es recomendable que mantengas contacto visual con el estudiantado, sonrías y asientas manteniendo una actitud amigable para reducir la tensión y ayudar a definir tu rol de moderación dentro de la conversación.
5. **Acepta el silencio.** Si el estudiantado no responde la pregunta, no te apresures a contestar, invita al estudiantado a participar redireccionando los comentarios y preguntas. Es importante que el estudiantado tenga tiempo para reflexionar sobre la pregunta y formular su respuesta.

Utilidades de la discusión dirigida

- Favorece y muestra el dominio del estudiantado sobre el tema.
- Promueve la comprensión de conceptos, valores, problemas y temas.
- Se practican las habilidades de comunicación.
- Fomenta el diálogo y reflexión.
- Favorece el intercambio y conocimiento de las ideas entre el estudiantado y el docente.
- Sirve como preparación para actividades más complejas como debates o paneles.

A continuación, encontrarás un ejemplo de este método aplicado en la enseñanza de la identidad profesional.



Docente

- Buenos días, espero hayan investigado sobre el tema de la discusión: La identidad profesional de las y los abogados.
- Ya les expliqué las reglas y escuchamos la introducción al tema, así que pasemos a la primera pregunta.
- ¿Creen que la escuela de derecho influye en la construcción de la identidad profesional de las abogadas y abogados?

Alumna 1:

Sí, creo que la escuela de derecho y en especial las actitudes de las y los docentes que nos dan clase influyen en la identidad que vamos formando. Como estudiantes observamos las actitudes, valores y comportamientos que tienen en común la mayoría de nuestras profesoras y las incorporamos a nuestra identidad.



Alumno 2:

Yo estoy de acuerdo con mi compañera, pero creo que las prácticas profesionales y el ejercicio en los primeros años de graduado influyen aún más en la identidad profesional que la escuela y el profesorado.



Docente

- ¿Qué opinan las y los demás?
- ¿Están de acuerdo con lo que dice su compañero o creen que ya se formó cierta identidad profesional antes de comenzar las prácticas?

Alumna 3:

Yo no estoy de acuerdo, por el contrario, creo que la identidad profesional se forma desde los primeros semestres. Según lo que investigué antes de clase, las series, películas y libros sobre abogadas nos dan una noción sobre lo que será la identidad profesional, incluso antes de iniciar la licenciatura.



Docente

- Excelentes participaciones. Antes de pasar al cierre y realizar la síntesis, discutamos una de las preguntas que ustedes formularon.
- Me gustaría que participaran quienes no lo han hecho.
- ¿Creen que la ética jurídica es un elemento de la identidad profesional?

Como se puede observar en el ejemplo anterior, antes de plantear la primera pregunta se explicaron las reglas de la discusión y se dio una breve introducción al tema. Una vez formulada la pregunta, la docente da tiempo al estudiantado para preparar sus respuestas y permite que el diálogo se dé entre las y los estudiantes y no exclusivamente con ella.

En varias ocasiones la docente invita a participar a todo el grupo para evitar el monopolio de la conversación utilizando frases como “¿qué opina el resto?”, “me gustaría que participaran quienes no lo han hecho”. La docente utiliza el comentario de uno de los alumnos para introducir una nueva pregunta y que la discusión no decaiga.

Como se observa en el comentario de una de las alumnas, el estudiantado acudió a la sesión habiendo leído e investigado sobre el tema de la discusión e incluye esta información en su argumento. Antes de realizar el cierre y realizar la síntesis, la docente introduce una de las preguntas formuladas por el estudiantado y les invita al diálogo.

Este fue un breve ejemplo de la discusión dirigida, recuerda que lo recomendable es dedicarle alrededor de 40 minutos a esta actividad.

b) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo (AC) es una técnica de enseñanza en la cual, el alumnado trabaja en equipos estructurados y con roles definidos en torno a la resolución de una problemática o tarea determinada (Pimienta, 2012). Esta técnica busca el compromiso y participación de todo el estudiantado fomentando a partir del trabajo en equipo que entre el estudiantado se complementen con sus habilidades, conocimientos y actitudes (Tobón et al., 2010).

Para la implementación de esta técnica didáctica el personal docente debe distribuir al estudiantado en equipos de 3 a 5 integrantes en donde cada una desempeñará un rol diferente. Aunque cada estudiante es responsable de las tareas individuales asignadas para la resolución de la problemática, el resto del equipo debe conocer la totalidad de las tareas e información. Se espera que todas y todos los integrantes del grupo cooperen en la construcción de la solución de la problemática o tarea.

El personal docente debe fungir como guía, facilitador y co-investigador del alumnado, supervisando el trabajo y haciendo sugerencias sobre la búsqueda de información cuando sea necesario y oportuno. Es importante que el personal docente cuente con el tiempo suficiente para supervisar y apoyar a todos los equipos, así como para ofrecer retroalimentación constante.

Los componentes del aprendizaje colaborativo son la cooperación, responsabilidad del alumnado, comunicación entre el equipo y con el personal docente, interacción cara a cara y la autoevaluación. Se espera que el grupo logre una interdependencia positiva, es decir, que cada integrante del grupo se perciba a sí misma o mismo ligado con cada uno de los demás integrantes de manera que no puede tener éxito a menos que sus compañeras y compañeros lo tengan, igualmente, si una persona falla todas las demás fallan (Tobón et al., 2010).

Método de implementación

Trabajo previo del profesorado:

1. Elaboración de una problemática, tarea o proyecto a largo plazo, motivador, exigente y con objetivos alcanzables.
2. Integración de los equipos. La o el docente deberá formar grupos de entre 3 a 5 integrantes, cuidando la heterogeneidad de los mismos.
3. Definición de roles. Asignar a las y los integrantes del grupo uno de los siguientes roles: liderazgo, secretaría, comunicación, supervisión de tiempo y de materiales.

Los roles básicos son los de líder, secretaria/o y comunicador/a, pero es posible agregar otros roles de acuerdo con las necesidades del equipo y de la actividad. La asignación de los roles puede ser al azar o, en caso de que se conozca a las y los estudiantes, de acuerdo con sus habilidades. Es recomendable que los roles se vayan intercambiando de forma que a lo largo del proyecto las y los estudiantes se desempeñen en distintas funciones.

- a) Líder: responsable de coordinar y orientar el desarrollo de la actividad. También se encarga de hacer las entregas parciales y finales.
- b) Secretario/a: persona encargada de tomar notas en las reuniones del grupo y se asegura que todas y todos comprendan la información.
- c) Comunicador/a: responsable de la comunicación entre el equipo y el personal docente.
- d) Supervisor/a de tiempo: persona encargada de monitorear el progreso del grupo y de asegurarse que los avances y entrega final se terminen y entreguen de acuerdo al cronograma.
- e) Encargada/o de materiales: persona que provee y organiza los materiales necesarios para el proyecto.

Trabajo del alumnado

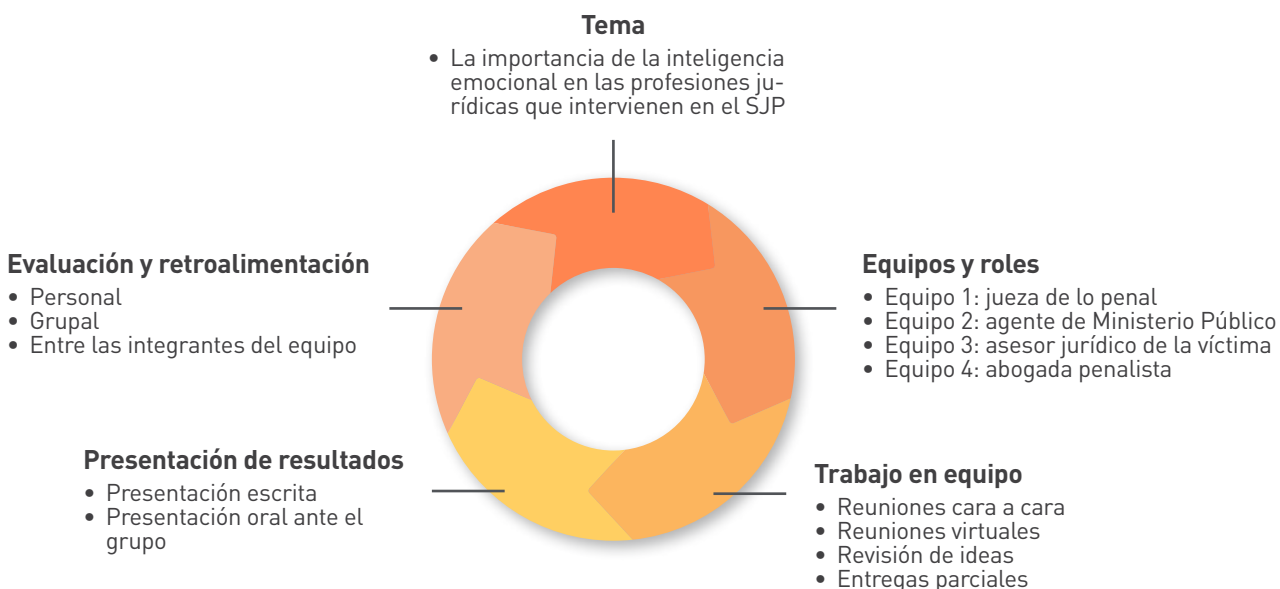
1. Realizar las actividades. Las y los estudiantes deben ir realizando las tareas y actividades que les corresponden de acuerdo al cronograma establecido. Se recomienda que las reuniones de los equipos y el trabajo se realicen cara a cara, de forma que puedan ver los materiales e intercambiar ideas y comentarios.
2. Supervisión. Durante todo el proceso el personal docente debe supervisar y guiar a los equipos.
3. Presentación de resultados. Se realizará una sesión con toda la clase para compartir los resultados alcanzados y la experiencia de trabajar en equipo.
4. Retroalimentación. Al finalizar, se debe realizar una retroalimentación entre pares y por parte del personal docente.

Trabajo previo del profesorado	Trabajo previo del alumnado	Trabajo del alumnado
• Elaborar la problemática o tarea • Integrar los equipos • Definir los roles	• Realizar las actividades • Supervisión constante • Retroalimentación constante • Cambio de roles	• Presentar los resultados • Realizar retroalimentación final

Utilidades del AC

- Permite realizar un análisis profundo de un problema en su contexto.
- Permite que el alumnado conozca sus habilidades y aspectos a mejorar en el trabajo en equipo.
- Aumenta las oportunidades de recibir y dar retroalimentación personalizada.
- Favorece las relaciones interpersonales entre quienes integran el grupo.
- Las y los integrantes del grupo actúan como un sistema académico de soporte.
- Utilizan diversos mecanismos que apoyan en el procesamiento de la información y la memoria.
- Desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico.
- Se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

A continuación, encontrarás un ejemplo donde se aborda la importancia de la inteligencia emocional en las profesiones jurídicas, mediante aprendizaje colaborativo.



Trabajo previo de la docente:

En este ejemplo la docente propuso como tema del proyecto el impacto de la inteligencia emocional en las diversas profesiones jurídicas que intervienen en el SJP.

Como proyecto, la docente asignó a cada equipo una profesión jurídica (juez/a de lo penal, abogada/o penalista, agente del ministerio público o asesor/a jurídico de la víctima), les pidió que investigaran sobre la profesión asignada y que respondieran lo siguiente:

1. ¿Qué es la inteligencia emocional?
2. ¿Qué características tiene la profesión jurídica asignada?
3. ¿Qué utilidad tiene la inteligencia emocional en la profesión jurídica asignada?
4. ¿Cómo afecta la falta de inteligencia emocional en la profesión jurídica asignada?

Para esta actividad la docente elaboró el siguiente cronograma:

Duración del proyecto	10 semanas (12 de agosto - 19 octubre)
Entrega parcial	13 de septiembre
Entrega final	15 de octubre
Presentación de resultados frente al grupo	18 de octubre
Retroalimentación	19 de octubre

En este ejemplo, la docente asignó una profesión jurídica a cada equipo. Como no conocía al alumnado, decidió distribuir los roles al azar y explicar las funciones de cada rol. Luego, la docente explicó en que consistía el proyecto.

Trabajo del equipo 1

- » La profesión jurídica que se le asignó al equipo 1 fue la de juez o jueza de lo penal.
- » Cada estudiante realizó las tareas de acuerdo al rol que se les asignó.
- » El equipo 1 decidió reunirse cara a cara dos veces a la semana para compartir materiales y trabajar en el proyecto. También decidieron entrevistar a una docente que es jueza para preguntarle sobre la importancia de la inteligencia emocional en su profesión.
- » El supervisor de tiempo se cercioró de que la primera entrega estuviera lista un día antes de la entrega parcial.
- » El 13 de septiembre el equipo 1 realizó la entrega parcial.
- » Durante todo el proceso la docente guió a los equipos y les retroalimentó periódicamente.

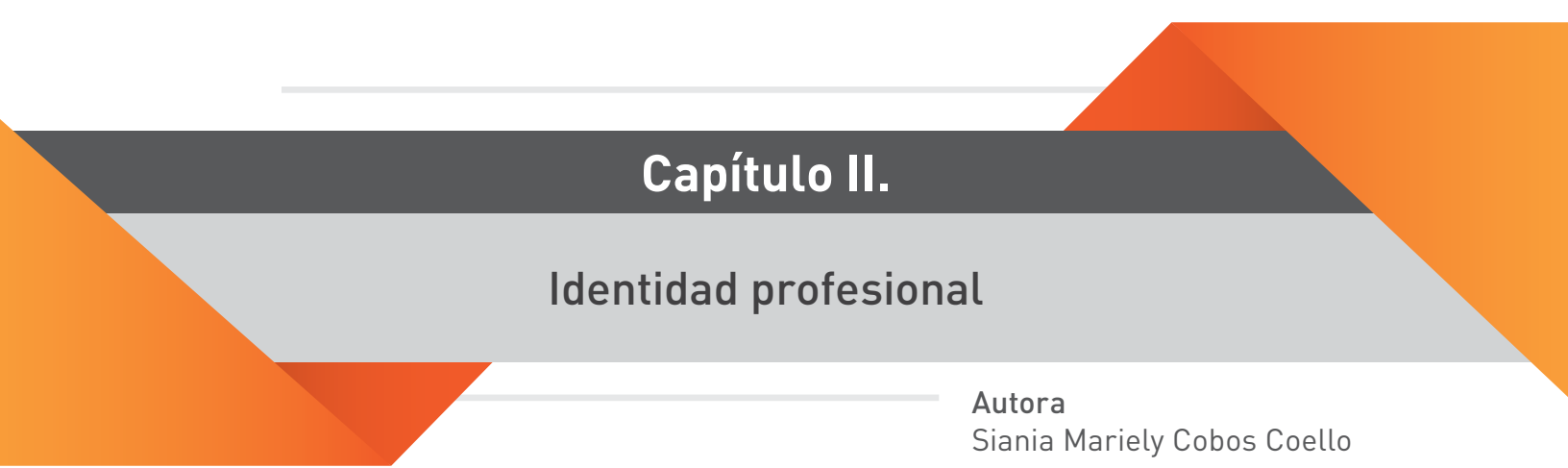
Entrega y presentación final, retroalimentación

- » El supervisor de tiempo se aseguró de llegar a los objetivos en tiempo.
- » La líder del equipo realizó la entrega final el 15 de octubre.
- » El 18 de octubre la comunicadora del equipo expuso los resultados finales frente al resto de sus compañeras y compañeros.
- » El 19 de octubre las y los integrantes del equipo 1 realizaron la sesión de retroalimentación entre pares. Al finalizar, la docente brindó retroalimentación individual y grupal.
- » Al terminar, la docente evaluó de forma individual y de forma grupal al estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. *Educación Médica*, 12(1), 11-23. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000100004&lng=es&tlng=es.
- Center for Teaching and Learning (2015). *Teaching with Discussions*. Washington University in St. Louis. <https://teachingcenter.wustl.edu/resources/teaching-methods/discussions/teaching-with-discussions/>
- Critical Issues Summit, American Law Institute-American Bar Association Committee on Continuing Professional Education. y Association for Continuing Legal Education. (2009). *Equipping our lawyers: Law school education, continuing legal education, and legal practice in the 21st century*. ALI-ABA.
- Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://www.elon.edu/docs/e-web/academics/teaching/Tools%20For%20Teaching.pdf>
- Edwards, H. (1992). The Growing Disjunction between Legal Education and the Legal Profession. *Michigan Law Review*, 91, 34-78.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Meyer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 19 (3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Garth, B. y Martin, J. (1993). Law Schools and the Construction of Competence, *Journal of Legal Education*, 43 (4) 469-509
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 142-152. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200005
- Instituto Internacional De Investigación De Tecnología (s.f.). Los métodos de discusión y representación en clase. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (págs. 94-111). INITE. http://gc.initelabs.com/recursos/files/r157r/w13560w/EstrgsEnsz%20y%20Aprend_Unidad5.pdf
- Madrazo, A. (2006). ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, (7), 167-274. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/07/que-como-y-para-que-analisis-y-critica-al-modelo-tradicional-de-ensenanza-del-derecho-en-mexico.pdf
- Magaloni, A. L. (2006). Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México. En Fix-Fierro, H. (Ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo* (págs. 64-91). UNAM. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/26585>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [¿Qué es la inteligencia emocional?] En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. (3-34). Basic Books.
- McGraw Center for Teaching and Learning (s.f.). *Facilitating Discussions in Humanities and Social Science*. Princeton University. <https://mcgraw.princeton.edu/node/656>
- Menkel-Meadow, C. (2013). Crisis in Legal Education or the Other Things Law Students Should be Learning and Doing. *McGeorge Law Review*, 45 (1) 132-160.
- Muir, R. (2017). *Beyond Smart: Lawyering with Emotional Intelligence*. ABA Book Publishing.

- Nathanson, S. (2003). Desarrollando habilidades para resolver problemas legales. *Revista colaboración jurídica*, 1(2), 83-108. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/33790>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Pearson.
- Rué, J., Font, A. y Cebrián, G. (2011). La formación profesional en derecho mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista de educación y derecho*, 3, 1-20. https://www.researchgate.net/publication/269334911_La_formacion_profesional_en_Derecho_mediante_el_Aprendizaje_Basado_en_Problemas_ABP
- Sullivan, W. M. y Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. Jossey-Bass/Wile
- Szabo, S. (2007). The KWL Strategy: Helping Struggling Readers Build Evidence of Their Learning. *The Thinking Classroom*. 8.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Pearson.
- Vinson, K. (2014). Improving Legal Writing: A Life-Long Learning Process and Continuing Professional Challenge. *Touro Law Review* 21 (2), 1-44. <https://digitalcommons.tourolaw.edu/lawreview/vol21/iss2/8>

The page features a decorative design with overlapping orange and gray geometric shapes, primarily triangles and trapezoids, creating a modern, layered effect. A horizontal gray band serves as a background for the chapter title.

Capítulo II.

Identidad profesional

Autora
Siania Mariely Cobos Coello

Introducción

¿Convertirse en abogado o abogada transforma a las personas? ¿Dónde sitúan su rol como profesionistas frente a otros roles, quienes practican el derecho? ¿Qué condiciona el desempeño de su rol profesional? ¿Qué efectos tiene la formación educativa en la identidad que se proyecta en el ejercicio del derecho?

Generalmente la formación profesional jurídica es entendida superficialmente como el proceso mediante el cual se aprenden ciertos conocimientos y técnicas legales, es decir, formas de emplear el derecho, visto como normas, en determinadas situaciones. Sin embargo, cuando se supera esta primera noción y se analiza el fenómeno de fondo se puede dar cuenta como durante la formación existe un entrenamiento, usualmente implícito y silencioso, sobre cómo debe pensarse el derecho y cómo actuar dentro del rol de profesionistas jurídicos.

Esto quiere decir que, durante su paso por la escuela de derecho, la mayor parte del alumnado es sujeto de un proceso de socialización en el que aprenden determinadas prácticas, a veces contradictorias, que condicionan la forma en como representarán lo que significa “ser abogado o abogada”. Esta tendencia, no absoluta, se puede apreciar en aspectos tales como la forma particular en que una parte significativa de quienes estudian la Licenciatura en Derecho buscan expresarse, vestirse, interactuar con otras personas dentro de su gremio, relacionarse con el derecho y responsabilizarse de los servicios que prestan.

Es inevitable la transformación que vive gran parte del estudiantado y supone un cambio sobre las preconcepciones que tenían respecto su futuro rol profesional, así como sobre su propia persona.

La falta de reflexión y discusión precisa sobre estas modificaciones, genera a la larga en los y las futuras profesionales jurídicas, no sólo una dificultad constante para que establezcan qué relación mantiene su persona con la profesión, los efectos de ésta sobre sus vidas, así como sus posibilidades reales de moldearla en sus contextos, sino también para que determinen qué factores externos influyen en este proceso.

Considerando estas tensiones, no sorprenden las afirmaciones sobre cómo es que existe una profesión jurídica en crisis, con poca certeza sobre lo debería realizar y sobre aquello que debería evitar, así como, con un alto grado de insatisfacción y malestar difíciles de manejar (Anzola Rodríguez, 2019, pág. 258).

Contrario a lo que intuitivamente puede pensarse, la construcción de la identidad profesional es un proceso multidimensional y multitemporal, cuya responsabilidad no recae únicamente en las escuelas de derecho, sino que se extiende al ejercicio profesional.

Por esto, resulta sumamente importante iniciar la reflexión dentro de las aulas de las escuelas de derecho sobre la identidad personal y su relación con la identidad profesional, así como, sobre el proceso mediante el cual se construye esta identidad y qué factores se toman en cuenta para conformarla a lo largo de la vida profesional. De hacerlo, el alumnado logrará tener elementos que le permitan identificar durante los diferentes momentos de su ejercicio profesional jurídico, en qué medida es que su práctica responde o entra en conflicto con sus propias aspiraciones, con las de un determinado sistema jurídico y con las de la sociedad. Esto a la larga, podría tener como consecuencia favorable que se formen futuros y futuras profesionistas del derecho con mayor consciencia sobre el papel que juegan en su práctica y mayores posibilidades de alcanzar la satisfacción a través de la armonía entre los aspectos profesionales y personales de sus vidas.

Dado que la identidad profesional es un elemento que influye en cómo se desarrollan los conocimientos, actitudes y habilidades de las y los abogados en su práctica, en estos lineamientos se sugiere pensarla como un elemento que puede ser discutido y reflexionado de forma transversal durante la enseñanza de las habilidades que presentan los demás lineamientos o las otras que sean consideradas desde la planeación académica diseñada por cada una de las escuelas de derecho.

De este modo, a lo largo del presente material se hará referencia a algunos de los principales conflictos y tensiones que se presentan en el desarrollo de la identidad profesional jurídica promedio, al porqué estos tienen una complejidad particular para quienes buscan ejercer el derecho y por qué la identidad profesional es crucial para el adecuado desempeño profesional.

Para ello, se abordará un material conceptual-teórico básico en el tema, adicional a pautas prácticas que proporcionarán al profesorado una guía para reflexionar con el estudiantado sobre la configuración de la identidad profesional y como se relaciona con las aspiraciones y metas de cada estudiante.

En este sentido, los presentes lineamientos se dividen en dos apartados generales:

1. **Material conceptual-teórico:** en el que se analizan las diferentes dimensiones de la identidad, particularmente la profesional jurídica, así como el papel de las escuelas de derecho en su desarrollo.
2. **Estrategias de reflexión:** en las que se muestra una serie de directrices para que el profesorado pueda reflexionar sobre como su práctica docente incide en la formación de la identidad del alumnado.

Es importante aclarar que los ejemplos que se abordarán en los lineamientos no son exhaustivos. Por lo que se invita al cuerpo docente de las escuelas de derecho a tomarlo como inspiración y adecuarlo a las diversas asignaturas que se imparten.

Marco teórico

La identidad profesional de cada abogado o abogada impacta en lo que individualmente consideran deben hacer al ejercer el derecho y las reglas que deben seguir dentro de la profesión para lograrlo. Lo cual consecuentemente condiciona como puede materializarse el derecho mismo. En este sentido, puede advertirse que trabajar la definición de la identidad profesional jurídica es naturalmente crucial.

El derecho no sólo previene y soluciona conflictos, sino que también reconoce determinados valores, condicionando la vida de las personas, generando expectativas sobre lo que debería poder lograrse con él y las formas en que debería lograrlo. Quienes lo operan corren con esta misma suerte.

De esta forma, se encuentra cómo la identidad de quienes ejercen el derecho está condicionada no sólo por ellas mismas, sino por las expectativas sociales en amplio sentido, las de las personas que representan en particular, las generadas por el gremio jurídico y por las de las propias instituciones jurídicas.

Este cruce de expectativas resulta complejo, inclusive contradictorio, ya que genera discordancia y falta de certeza en las profesionales jurídicas.

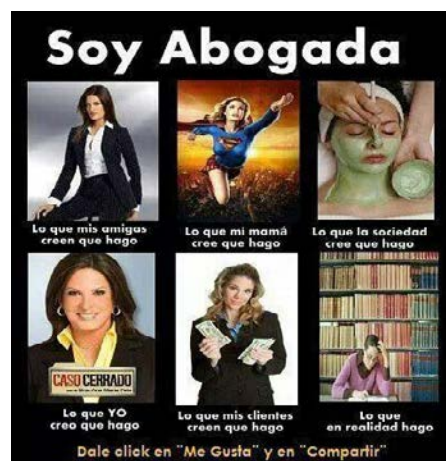


Figura 1. Ejemplo de diferentes apreciaciones sobre la profesión jurídica.

Recuperada de bit.ly/3r836DM

En este sentido, entenderla, contribuye a generar una sensación de certeza sobre quién se es y qué efectos tienen sus acciones, asimismo, resulta vital para mantener una visión clara y sólida sobre lo que se hace.

Identidad(es)

Para entender la identidad deben tenerse en cuenta dos de sus características principales. La primera es que la identidad **no es innata** ya que se forma mediante las interacciones de las personas con su medio y los elementos presentes en él. La segunda es que **no es estática**, ya que se transforma constantemente a causa de los estímulos que recibe del medio, los cuales pueden ser cambiantes (Larrain, 2003, pág. 32).

De acuerdo con Bolívar, Fernández y Molina (2003), es justamente la primera de estas consideraciones lo que define a la identidad como un **macro concepto** (pág. 03). Es decir, ya que la identidad se construye mediante procesos de socialización, no se puede hablar de una sola identidad porque se desarrollan tantas como los espacios de interacción social que tengan las personas, así a una misma persona le son aplicables tanto una identidad personal o individual, como una social.

Ahora bien, la segunda de sus características supone que la identidad no es algo que se descubre en un solo momento, sino que se construye, y por tanto, puede entrenarse su configuración. De ahí que se considere que dentro de las escuelas de derecho puede existir un espacio idóneo para trabajar con ella inicialmente.

Identidad personal

La identidad individual parte de la pregunta **¿quién soy yo?** Así se define como la construcción que cada persona hace sobre sí misma y la cual se conforma de características, pensamientos, ideas, valores, actitudes y formas de representación física que las personas interiorizan como propias (por ejemplo, mujer, mexicana, racializada, licenciada en derecho, etcétera) (Bontempo et al., 2012, pág. 422).

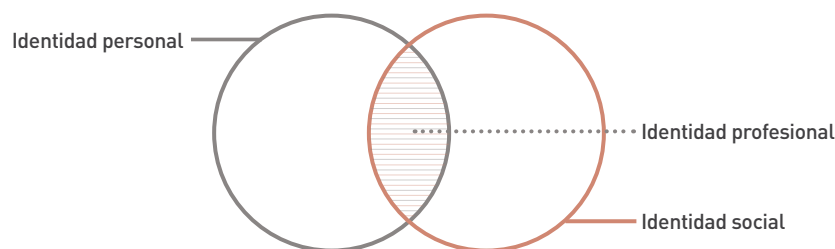
Identidad social

Por su parte la identidad social entiende que, cada atributo al que se adhieren las personas, es por sí mismo una categoría que se comparte con otras personas. Por eso ésta surge de las preguntas: **¿quiénes somos nosotros o nosotras?** (por ejemplo, personas mexicanas, defensores penales, estudiantes de derecho, etcétera) y **¿quiénes son las otras personas (quienes no son nosotros o nosotras)?** (por ejemplo, personas extranjeras, fiscales, estudiantes de ciencias sociales, etcétera).

Lo interesante con esta dimensión de la identidad es que permite a cada persona entender el papel que representa frente a las demás y, entender el papel que juegan las demás personas respecto de sí misma. De esto que se afirma que, la construcción de la identidad social es un proceso de identificación por reconocimiento mutuo y por oposición (Larrain, 2003, págs. 32 y 33).

Identidad profesional y sus dimensiones de expresión

Como se mencionó anteriormente, las personas van incorporando atributos que a su vez son categorías compartidas con otras personas, como es el caso de la profesión. De ahí que la identidad profesional se encuentre en un punto de cruce entre la identidad personal y la identidad social (Bolívar et al., 2005, pág. 05). Dicha intersección supone dos dimensiones de interpretación de la identidad profesional.



*Figura 2. Dimensiones de la identidad.
Elaboración propia basada en Bolívar et al. (2005, pág. 05).*

Si se parte del concepto de profesión como grupo de personas que comparten una pericia específica basada en el conocimiento sobre cómo realizar determinadas tareas profesionales y resolver problemas relacionados a ellas (Rodríguez y Guillén, 2002, pág. 13), la dimensión social de la identidad profesional implicaría que existen una serie de atributos estimados por la sociedad sobre el rol de las personas profesionistas.

Estas prescripciones sobre lo que identifica a una persona como profesionista posibilitan distinguir a cada profesión y, establecer cómo puede compararse con las demás en el ámbito de práctica profesional. En consecuencia, la dimensión social de la identidad profesional permite que se respondan las preguntas: ¿qué conocimientos o prácticas identifican la profesión a la que una persona se adhiere? y ¿cómo se percibe dicha profesión a sí misma?

Por su parte, la dimensión personal de la identidad profesional supone que más allá de que las personas elijan una profesión por el deseo de aprender determina pericia, lo hacen porque desean pertenecer a un grupo específico. Esto lleva a la persona a lograr cierta aspiración identitaria y a representar un determinado rol que alimenta la identidad conjunta de determinada profesión. Así, esta dimensión posibilita responder las preguntas: ¿por qué una persona decide adherirse a la profesión? y ¿qué lugar ocupa la persona dentro de la profesión?

Identidad profesional jurídica

En primera instancia, cada grupo profesional se caracteriza por el conocimiento que domina y pone en práctica. Para Ana Hirsch (2013), esta especialización es a su vez una forma de ejercer jurisdicción (pág. 68). En el caso de la profesión jurídica, quienes ejercen la abogacía son los que han mantenido el control sobre el derecho y la exclusividad para definirlo y aplicarlo.

Dado que el derecho tiene una fuerte implicación en la vida pública, existen diferentes personas interesadas en el sistema legal y la forma en que quienes ejercen el derecho lo ponen en práctica. Es por ello que existe una especial relevancia sobre la forma en que las y los abogados entienden su rol respecto al ejercicio de determinado sistema jurídico, pero también frente a los y las clientes, otros abogados y abogadas desde los diferentes ámbitos de acción profesional (órganos jurisdiccionales, práctica privada, academia, etcétera) y en general, frente a la sociedad.

En consecuencia, la identidad profesional de cada abogado o abogada impacta lo que piensa que son sus responsabilidades y las reglas que hay que seguir dentro de la profesión para lograrlas. Lo que finalmente, termina condicionando lo que es el derecho y lo que se piensa que este puede lograr.

La aparente neutralidad en la identidad profesional jurídica

La tendencia tradicional del derecho de buscar racionalizar los fenómenos en el entorno social y crear una cultura de igualdad entre las personas, ha llevado a considerar que la profesión jurídica forzosamente debe desempeñarse por profesionistas que han subsumido cualquier convicción personal de su práctica profesional. (Wilkins, 1998, pág. 1507).

Aunque en un inicio esta tendencia parece aceptable ya que promete la objetividad durante la toma de decisiones y protección de la libertad y autonomía de cada persona, no discute la ambivalencia que genera en quienes ejercen el derecho; por ejemplo, el que en ocasiones los intereses de las personas a las que se presta el servicio jurídico, se contraponen a valores del sistema jurídico, como la solidaridad o la verdad. Así, ante esta lógica de neutralidad se supone que las y los abogados deben entonces ignorar sus propios ideales y no negarse a prestar sus servicios. Lo cual resulta especialmente peligroso, ya que se niega que la identidad profesional es a su vez, una forma de manifestación de su personalidad e individualidad, y con ello se refuerza la disociación de las y los abogados sobre las responsabilidades que surgen de su práctica profesional (Anzola Rodríguez, 2019, págs. 65-72).

La aparente uniformidad de la identidad profesional jurídica

Ahora bien, pese al aglutinamiento que se genera entre las y los abogados al compartir la profesión jurídica, existe una fragmentación sobre lo que significa el rol de ser abogada o abogado. Realmente, no se puede hablar de solo una profesión jurídica, de hecho, de acuerdo con Bergoglio (2005), existe una extensa estratificación interna de la profesión legal, derivada de la diversidad de las formas de organización del trabajo jurídico (pág. 205).

Es importante mencionar esto porque entonces no se puede hablar sobre una sola forma de identidad de la profesional jurídica. Por el contrario, se encuentra en el ejercicio una diversidad entre ellas (por ejemplo, abogados litigantes en Colima, abogadas corporativas en la Ciudad de México, abogados defensores en Michoacán, abogados en asuntos migratorios en Tamaulipas, etcétera), y con esto, diferentes formas en que puede entenderse qué es la técnica jurídica, qué relación se guarda con la clientela de los servicios profesionales y cómo se conciben a sí mismas las personas.

Socialización de la identidad profesional jurídica

Anteriormente se mencionó cómo las identidades se condicionan por los espacios de socialización en los que converge cada persona, dentro de los cuales existen reglas previamente establecidas sobre qué es aceptado y rechazado respecto de determinados elementos. Para el caso de los y las profesionistas jurídicos, estas reglas hablan sobre el derecho y su ejercicio.

En este sentido, la pregunta obligada ahora es **¿cómo es qué aprenden estas reglas quienes ejercen la profesión? o ¿cómo es que se aprende a ser abogada y abogado?** Para responderla hay que explorar los diferentes espacios en los que la socialización de la identidad jurídica ocurre.

Aunque se ha advertido que uno de los principales espacios donde ocurren los procesos de socialización de profesionistas jurídicos es dentro de las escuelas de derecho, no son los únicos. Los espacios externos a éstas surten también una gran influencia dentro de la formación del perfil profesional. De esta división de espacios, se propone que se catalogue a la socialización de las y los abogados como **interna y externa**.

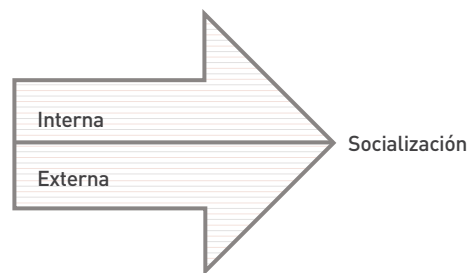


Figura 3. Tipos de socialización de la identidad profesional jurídica.

Socialización interna

El proceso que se da dentro de las escuelas es marcado por las pautas de un determinado discurso pedagógico, es decir, sobre cuáles son las prácticas y procedimientos necesarios para el ejercicio del derecho, pero también, las conductas y comportamientos que se comparten por profesionales jurídicos (Brígido et al., 2009, pág. 46).

Para Brígido, Lista, Begala y Tessio (2009), este discurso resulta en una herramienta recontextualizadora, ya que toma la propia narrativa con la que el o la estudiante se aproxima a la escuela de derecho y la reordena, para homologarla con la que maneja la institución educativa respecto de la profesión jurídica. De este modo se fijan nuevos campos de acción y límites que afectan la noción del propio ser (pág. 48).

El discurso pedagógico se compone de dos dimensiones: el discurso instruccional y el discurso regulativo. El discurso instruccional es el que nos habla sobre cuáles son los conocimientos y habilidades especializadas para el desempeño de las personas profesionistas jurídicas en determinadas actividades, por lo tanto, este es el más evidente y al cual se refieren con mayor apertura los diferentes agentes de la educación jurídica, ya que se relaciona con los objetivos de aprendizaje (Brígido et al., 2009, pág. 50).

Por su parte, el discurso regulativo es aquel que busca el control y la disciplina del alumnado, es decir, establece las reglas de conducta que determinan el “deber ser” como profesionales jurídicos (Brígido et al., 2009, pág. 50).

Desde la perspectiva de Lista y Brígido (2002), a pesar de lo explícito del discurso instruccional y lo silencioso del discurso regulativo, existen evidencias sobre cómo el alumnado de las escuelas de derecho adquiere habilidades y destrezas profesionales fundamentales de forma deficiente, mientras que la formación sobre “el espíritu de ser profesionalista jurídico” es exitosa (citado en Brígido et al., 2009, pág. 26).

Así, mientras el cuerpo docente no reflexione sobre las propias afirmaciones respecto del derecho y la práctica jurídica, y se establezca un espacio de diálogo frontal con el estudiantado sobre ello, el alumnado está destinado a reproducir la forma de pensar, actuar y mirar la realidad que le presenta las autoridades pedagógicas sin cuestionamientos, aún pese a la contradicción que suponga sobre la propia identidad y lo que idealmente pensaba cada uno que era la identidad profesional.

Efectos de la socialización interna dentro de las escuelas de derecho

De acuerdo con un estudio exploratorio realizado dentro de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina para conocer las manifestaciones percibidas por el estudiantado respecto de la exposición al modelo de cultura jurídica dentro de su facultad, Brígido et al. (2009) refieren que el alumnado de la escuela de derecho comúnmente adopta de forma implícita las siguientes reglas de comportamiento y razonamiento para la profesión jurídica en el día a día estudiantil (págs. 97-109):

No.	Reglas	Formas en la que se presenta ese aprendizaje	Efectos en la práctica jurídica
1	<i>Fuerte sentido de la jerarquía</i>	Se aprende que dentro de la escuela de derecho existe una jerarquía vertical en las relaciones sociales en donde las autoridades pedagógicas ocupan la posición superior. Esto genera que el alumnado muestre pasividad sobre los diversos aspectos de su proceso de aprendizaje.	El alumnado interioriza una pasividad por la que acepta que la práctica profesional debe manejarse a través de pautas jerárquicas rígidas.
2	<i>Ausencia de incentivos para la falta de preparación constante</i>	En las escuelas de derecho, existen condiciones estructurales que promueven la mediocridad (por ejemplo: deficiente preparación de las clases, falta de seguimiento y retroalimentación del alumnado, ausencia de controles sobre la actividad del docente, etcétera). Así, es común encontrar como el estudiantado tiene una clara preferencia respecto de las clases y mecanismos de aprobación que no representan un gran esfuerzo y no les alientan a la superación constante.	Se privilegia el trabajo fácil que permite la supervivencia profesional. Esto lleva a que las y los abogados se preocupen por continuar una preparación que les permitirá brindar mejores servicios jurídicos, y den paso a soluciones que utilizan mecanismos o recursos contrarios a los jurídicamente necesarios (por ejemplo: influencias, corrupción, etcétera).
3	<i>Nulo cuestionamiento de las estructuras y sus actores</i>	El alumnado considera que la institución y sus reglas son legítimas. Así, siguiendo la pasividad que se había mencionado, se busca evitar el riesgo que podría presentarse si existiera un cuestionamiento sobre lo que se vive y aprende en la escuela.	La actitud pasiva permite que las y los profesionistas no se cuestionen las reglas propias del derecho y la profesión jurídica. Así, en los momentos en los que se encuentran ante normas, autoridades o prácticas profesionales arbitrarias, difícilmente las cuestionan ya que buscan garantizar su supervivencia (por ejemplo: el ingreso económico).

4	<i>Ausencia de los fines sociales de la profesión jurídica y privilegio de los intereses particulares</i>	Aunque el alumnado maneja diferentes motivos para ingresar a la licenciatura en derecho (por ejemplo: descarte, influencia de personas cercanas, interés en las ciencias sociales, búsqueda de remuneración, búsqueda de la justicia, etcétera), el discurso formativo no aborda la práctica profesional centrada en ideales de servicio social. Por el contrario, se liga a quien ejerce el derecho como figura de poder al servicio de intereses particulares sin reflexionar sobre su impacto social y dentro del sistema jurídico.	Quienes ejercen el derecho no tienen noción sobre cómo su práctica profesional individual tiene efectos sistemáticos que inciden en las concepciones de lo justo, lo jurídicamente aceptado y la estructuración del poder (privado y público).
5	<i>Observación de la norma como producto meramente jurídico y única vía para la solución de problemáticas</i>	Dentro de la formación, al alumnado se le enseña un derecho sin historia. Es decir, que no reflexiona sobre cómo es una construcción humana ligada a un determinado contexto cultural, político y económico. Por el contrario, permea la visión de la norma como un producto meramente jurídico (por ejemplo: normas, leyes, jurisprudencia) y la cual es la única capaz de solucionar los problemas (por ejemplo: divorcios, feminicidios, etcétera).	Quienes ejercen la abogacía privilegian las soluciones a través de los mecanismos que plantea el derecho, aunque pueda resultar la menos favorable para el problema que se le presenta. La aplicación que se realiza sobre el derecho se hace sin tener en cuenta el contexto de cada caso. Es decir, los factores sociales, culturales, políticos o económicos que los personalizan.

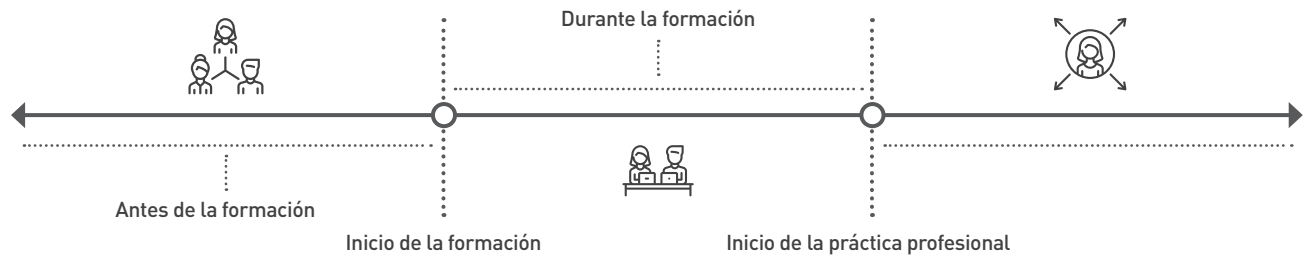
La aceptación del “espíritu de ser profesionista jurídico”

De acuerdo con Elkins (1985), algo que pudiera explicar por qué el alumnado adopta “fácilmente” estas reglas de comportamiento y razonamiento para la profesión jurídica, es que en general presta poca atención a los significados implícitos de su experiencia de aprendizaje, así como, que existe poco incentivo al desarrollo del pensamiento crítico sobre su propia imagen personal y profesional dentro de la escuela de derecho. Así, aunque el alumnado a veces percibe cómo hay dificultades que afectan su identidad, la rutina inamovible de la escuela de derecho lo lleva a reducir su respuesta a intentar “encajar” en aquello que no tiene tan claro que es “ser abogado o abogada” (pág. 43). En consecuencia, su experiencia académica se aleja casi por completo de ser un momento de reflexión profunda sobre sus propios valores y los de la profesión jurídica.

Socialización externa

Aunque la socialización tiene una presencia fuerte dentro de la escuela de derecho y encuentra un desarrollo progresivo dentro de la práctica profesional, ésta se inicia antes de que estos momentos sucedan. Esto significa que, previo a su ingreso a la universidad, el futuro alumnado de derecho maneja una definición sobre los atributos que le son asignados a las y los profesionistas jurídicos.

Generalmente esta caracterización es poco reflexiva y consciente, ya que al desconocer realmente lo que significa formarse y practicar la profesión jurídica, el futuro estudiantado recurre a su medio para formar una noción sobre ello. Así, las opiniones de personas cercanas al estudiantado, las experiencias personales o lo expuesto en los medios constituyen su principal fuente de información.



*Figura 4. Momentos en que se genera una socialización sobre la profesión jurídica.
Elaboración propia.*

En el artículo *The Mirror and the Lamp: The Law and Popular Culture Seminar*, Michael Asimow analiza a profundidad como los medios de distribución de cultura popular (tal es el caso de las series, películas, contenido en internet, etcétera), dan cuenta de una determinada cultura jurídica (rol de las personas profesionistas jurídicas y del derecho por sí mismo) que proyecta la sociedad.

Aunque éstas son representaciones que nos pueden servir para analizar cómo se comienza a conformar la identidad profesional jurídica antes del ingreso a la formación jurídica institucionalizada, es importante tener en cuenta que no son del todo acertadas y que, al ser presentadas en medios de entretenimiento, las representaciones que hacen burla o degradan a la profesión siempre estarán presentes para entretener, pese a que esta cambie. Tal como apunta Anzola Rodríguez (2019), no puede ignorarse que esta imagen parte de una posición que desconoce el derecho, la labor de quienes lo ejercen y los argumentos de fondo que justifican el desempeño en formas determinadas (Anzola Rodríguez, 2019, pág. 222).

Así, las representaciones de las y los abogados que se observan en la cultura popular son un reflejo y un constructo a la vez. **Reflejo** porque proyectan ideologías dominantes sobre lo que las personas identifican como abogados y **constructo** porque presentan lo que las personas, incluidas quienes ingresarán a la Licenciatura en Derecho, deben esperar sobre el derecho y quienes ejercen la profesión jurídica (Asimow, 2018, pág. 116).

Abogacía en la tele // en la vida real



*Figura 5. Representaciones sobre la abogacía desde la óptica de estudiantes de derecho.
Recuperado de: bit.ly/34pDN6s*

De lo anterior se puede afirmar que las y los abogados, a través de sus acciones en la práctica profesional, están en posibilidades de cambiar estas representaciones que proyectan experiencias negativas de las personas al requerir sus servicios (Martin y Laws, 2018, pág. 55).

Representación de la identidad jurídica en los medios de cultura popular

Teniendo en cuenta los efectos en la práctica jurídica de las reglas de comportamiento y razonamiento que se aprenden durante la socialización dentro de las escuelas de derecho, en la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de representaciones en los medios.

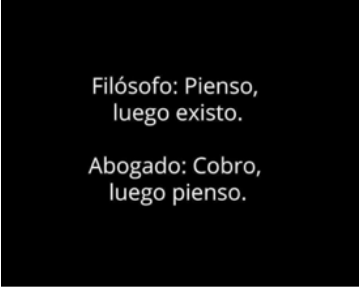
No.	Reglas	Ejemplos en productos culturales
1	<i>Fuerte sentido de la jerarquía</i>	Ejemplo 1: Video: “¡Juanito se integra a Vega y Asociados!”. Dentro de la telenovela <i>Por amar sin ley</i>, el personaje de Juan López, defensor penal público, es invitado a trabajar en una firma legal privada. En el video se presenta cómo Juan se percibe como inferior al director del bufete jurídico. Consulta el video en el siguiente enlace: https://bit.ly/39qxdyq Ejemplo 2: En la imagen se sobreentiende cómo quienes ejercen el derecho consideran que deben procurar un trato especial con el o la secretaria de acuerdos de los órganos jurisdiccionales, porque saben que tiene una posición jerárquica en la que se tiene la responsabilidad de decidir en qué sentido (a favor o en contra de sus pretensiones) elaborar los proyectos de acuerdos o resoluciones que secundarán las y los juzgadores. 
2	<i>Incentivo a la falta de preparación constante</i>	Ejemplo 1: En la imagen se aprecia cómo dentro de la práctica jurídica lo que genera movilidad profesional muchas veces no se relaciona con el desempeño eficiente y preparado de las funciones. CUANDO ERAS EL PEOR ALUMNO DEL GRUPO Y TERMINAS TRABAJANDO EN EL PODER JUDICIAL: 
3	<i>Nulo cuestionamiento de las estructuras y sus actores</i>	Ejemplo: Película <i>Just Mercy</i>. En una de las escenas se puede apreciar cómo Tommy Chapman, fiscal del estado de Alabama, le comenta a Bryan Stevenson, abogado pro bono de personas privadas de la libertad, que no reabrirá la investigación de un caso que se suscitó en una administración anterior, pese a la sospecha de que la persona sentenciada sea inocente.

No.	Reglas	Ejemplos en productos culturales
4	<i>Ausencia de los fines sociales de la profesión jurídica y privilegio de los intereses particulares</i>	Ejemplo: La caricatura del periódico <i>El Siglo de Torreón</i> muestra a un abogado defensor penal privado que a través de su práctica “juega” con la noción de justicia al defender a un exgobernador responsable del robo de dinero público. Asimismo, se le nota despreocupado sobre los efectos de sus actos y satisfecho o contento por ellos. Crónicas de un mundo feliz 
5	<i>Observación de la norma como producto meramente jurídico y única vía para la solución de problemáticas</i>	Ejemplo: La representación que hace la imagen alude a cómo las personas que ejercen el derecho, privilegian las vías jurídicas, especialmente las jurisdiccionales, sobre otras que de igual forma podrían solucionar los problemas de las personas que representan.  Un día eres joven y al otro quieres resolver todo con demandas.

Es importante precisar que, si bien estas representaciones parten de una serie de experiencias compartidas y por tanto pueden asemejarse, no debe olvidarse que en diferentes entornos existen diferentes elementos que las contextualizan.

Así, cuestiones como la forma en que se organiza la profesión jurídica, cómo se estructuran las responsabilidades desde lo jurídico, la organización de las instituciones jurídicas, entre otras, personalizan las representaciones. Por ejemplo, en el caso de la película *Just Mercy*, tanto en México como en Estados Unidos, las fiscalías se encuentran influenciadas por presiones políticas, sin embargo, contrario a Estados Unidos, en México no existe una regulación tan puntual de la profesión jurídica.

Ahora bien, a través de diversos ejercicios con estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se han logrado identificar otros rasgos o características con los que la sociedad relaciona a quienes ejercen el derecho y las cuales se encuentran representadas en los productos culturales. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

No.	Caracterización	Ejemplos en productos culturales
1	<i>Quienes ejercen el derecho lo hacen centrándose mayoritariamente en el dinero</i>	Ejemplo 1: Video “Abogados según Sr. Burns Latino”. Dentro de la caricatura de <i>Los Simpsons</i> el personaje del Sr. Burns se entrevista con sus abogados y abogada para que le asesoren legalmente. Éstos le plantean que la mejor forma de llegar a una solución es a través de un arreglo económico, lo que hace que el Sr. Burns manifieste que es común que ellos piensen así. Consulta el video en: https://bit.ly/35DoGam Ejemplo 2: Dentro de la caricatura <i>Bob Esponja</i>, el personaje de Don Cangrejo es presentado como alguien tacaño, codicioso y con la meta central de ganar el mayor dinero posible con su negocio. En la imagen se muestra cómo este personaje se compara a los abogados frente a sus clientes. Esto en situaciones en las que están dispuestos a cobrar por actividades de la profesión jurídica que no tienen costo.  Ejemplo 3: La imagen representa cómo quienes ejercen la abogacía anteponen los honorarios o las ganancias antes que las labores jurídicas. 

No.	Caracterización	Ejemplos en productos culturales
2	<i>Profesionales corruptos</i>	Ejemplo 1: La imagen publicada en una página en Facebook dirigida a profesionales del derecho, muestra cómo éstos consideran que la corrupción (por ejemplo: entregar sobornos a autoridades jurisdiccionales) es una práctica aceptable.  Ejemplo 2: La imagen muestra, que tanto profesionales jurídicos que litigan como quienes están a cargo de las instituciones de justicia, son consideradas personas que, por sus actos, merecen ser sancionadas con la privación de la libertad, como pasa con otras personas responsables de cometer delitos. 
3	<i>Profesionales deficientes en el desempeño de sus funciones</i>	Ejemplo: Documental Presunto culpable. En éste se presenta el juicio de Antonio Zúñiga, acusado por un homicidio que no cometió. Durante el transcurso del proceso se puede observar como la fiscal, Marisela Miranda, formula una imputación basada en evidencias falsas que recibió de la policía, las cuáles no verificó adecuadamente. Cuando es confrontada por ello se limita a responder: “(lo hago) porque es mi trabajo”. Consulta el documental en: https://bit.ly/3qfQI3r

No.	Caracterización	Ejemplos en productos culturales
4	<i>Quienes ejercen el derecho tienen mucho poder</i>	Ejemplo 1: Video “Roberto Palazuelos le ofrece su apoyo a Pablo Lyle”. El video presenta como Roberto Palazuelos, actor mexicano, se refiere a sus abogados como personas muy influyentes, poderosas y con conexiones que pudieran ayudar a obtener una sentencia favorable al actor Pablo Lyle en su juicio por homicidio. Consulta el video en: https://bit.ly/3bthbGG Ejemplo 2: Serie <i>Suits</i>. A lo largo de la serie se presenta como Harvey Specter, un famoso abogado corporativo de Nueva York, constantemente utilizando su poder para proteger a Mike Ross, su asociado legal que mintió respecto de haberse graduado de la escuela de derecho (requisito necesario para ejercer la abogacía en Estados Unidos). Ejemplo 3: En la película de <i>Hércules</i>, este personaje descubre que es un dios. La imagen busca hacer la similitud entre el poder de los dioses con el poder que le otorga la carrera profesional jurídica a quienes la ejercen. 
5	<i>Profesionales deshonestos</i>	Ejemplo 1: Video “Lionel Hutz (sic)”. Dentro de la caricatura de <i>Los Simpsons</i> el personaje de Lionel Hutz, defensor penal, se muestra dispuesto a mentir durante un juicio de su representada Marge para lograr sea considerada inocente. Consulta el video en: https://ly/3oG1BLF Ejemplo 2: La imagen muestra cómo quienes ejercen la profesión jurídica están dispuestos a mentir para realizar sus funciones. Cuando tú cliente te cuenta la verdad y quiere mentir para salir libre. 

Consideraciones esenciales para la reflexión de la identidad profesional

Para hablar de una formación integral de la identidad profesional, las y los futuros abogados deben superar la lógica de pensar como estudiantes de la escuela de derecho. Esto quiere decir, superar verse como personas dentro de un contexto preestablecido en el que aprenden de forma implícita el ser y pensar de la abogacía y de forma expresa las técnicas legales para resolver un problema, y por el contrario, convertirse en profesionistas que entienden y gestionan de forma consciente todas las responsabilidades que el ejercicio del derecho les suponen (tanto las de otros, como las propias).

En este sentido, se afirma que la formación de la identidad profesional jurídica en el alumnado involucra dos aspectos fundamentales:

- **La conciencia sobre cómo la profesión debe conciliar su vocación de servicio y el bienestar de quien la ejerce.** Mediante esta, la o el estudiante es consciente de que la profesión jurídica es por naturaleza una profesión centrada en el servicio que se presta a determinadas personas, a la sociedad en su conjunto y al sistema jurídico mismo. Esto sin ignorar que también es una forma de realización a nivel personal. Lo que supone que debe permitir practicar una cultura del cuidado personal y guardar lealtad a nuestras convicciones.

Por ello, resulta especialmente importante que el alumnado cuestione cómo se integra y reproduce en su práctica todo lo que aprende, y que además tiene efectos para terceros y para sí.

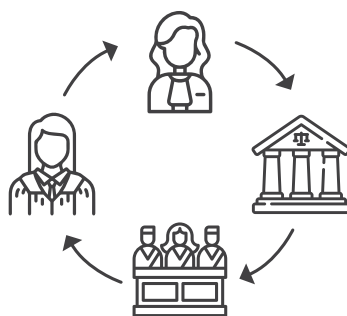


Figura 6. Relación de responsabilidades que se desprenden del ejercicio profesional.

Elaboración propia.

- **La autoconciencia o autoconocimiento.** A partir de ésta, cada estudiante identifica lo que le resulta personalmente importante, así como sus fortalezas y debilidades y quién desea ser al pertenecer a la profesión jurídica. De esta manera, el alumnado es capaz de ver críticamente el modelo de profesión que se le presenta en los diversos espacios de socialización profesional, identificar afinidades reales y desapegarse de las que considera que no le representan.

Esto a la larga, como se sugiere en el texto de Wilkins (1985), puede ayudar a evitar la alineación del alumnado a cierto perfil profesional jurídico y disminuir la sensación de confusión, falta de certeza y despersonalización, que comúnmente aqueja al alumnado de derecho (pág. 51).



Figura 7. Definición consciente de la identidad profesional, en razón de la propia personalidad.

Elaboración propia.

Así, se ve como relacionado con el segundo punto, cobra especial importancia la reflexión sobre la propia práctica docente para repensar la identidad profesional del alumnado en la escuela de derecho. Cuando se hace alusión a la práctica docente es en sentido amplio, ya que se considera que la actividad pedagógica va más allá de enseñar contenidos de una disciplina, sino que, abarca también las implicaciones de sus acciones en lo cotidiano (Matus, 2013, pág. 81); es decir, las acciones diarias que muestran al cuerpo estudiantil mediante la interacción como es que debe ser, pensar y comportarse un abogada o abogado.

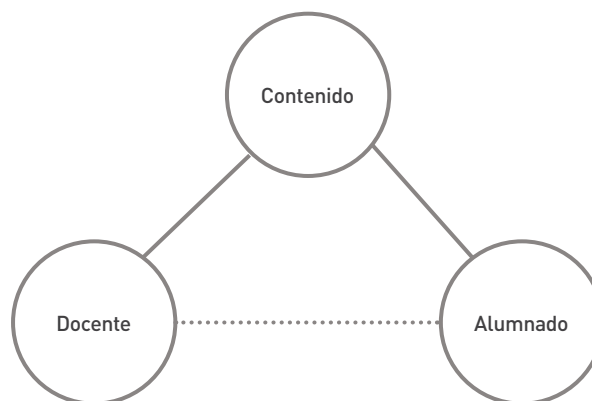
Rol docente en la formación de la identidad

La identidad docente se transforma de manera continua, tiene que ver con la definición que un profesor o profesora elabora de sí e implica vínculos constantes con otros actores y elementos del contexto donde desempeña funciones, sin los cuales no puede definirse, ni reconocerse (Sayago et al., 2008, pág. 554). El entorno escolar, la naturaleza de la institución en la que se enseña o del alumnado, el impacto de otras personas parte del cuerpo docente y el personal directivo escolar, influyen en la configuración de su identidad (Vanegas y Fuentealba, 2018, pág. 122).

Por eso se afirma que la identidad docente también experimenta tensiones que se reflejan dentro de los ámbitos personal y profesional. Estas tensiones son especialmente importantes porque trascienden a la práctica pedagógica, ya que la planta de profesores y profesoras pone en juego sus propias creencias individuales y profesionales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Vanegas y Fuentealba, 2018, pág. 122).

Dado que el proceso de construcción de la identidad profesional del alumnado es un *continuum*, las y los profesores deben dejar de percibir su rol de docente en un segundo plano, es decir, deben abandonar la visión mediante la cual se conciben como abogado o abogada, que de forma anexa, enseñan determinada materia. Es preciso que se asuman como docentes que en todo momento deben mantener una actitud atenta sobre cómo es que el alumnado internaliza aprendizajes disciplinares de forma implícita con su interacción docente.

En este sentido, cuidar que la relación docente, alumnado y contenidos de aprendizaje formales sea fluida y cooperativa, es elemental para que el alumnado pueda generar confianza y un referente de trabajo por parte de su docente; y con ello, una introducción sólida al aprendizaje de la identidad profesional jurídica (Rojas, 2018, pág. 116).



*Figura 8. Relación docente, alumnado y contenido disciplinar.
Elaboración propia basada en Rojas*

Pautas para la reflexión de la identidad profesional a través de la práctica docente

A continuación, se presenta una propuesta sobre pautas mediante las cuales se busca que el cuerpo docente replantee las reglas de comportamiento y razonamiento para la profesión jurídica (listadas en el [apartado 5.1.](#) de este documento) y que generalmente se refuerzan a través de la práctica pedagógica.

Irrumpe las relaciones verticales dentro de la escuela de derecho, especialmente en tu aula

Práctica no deseable. Como ha señalado Duncan Kennedy, dentro de las escuelas de derecho el cuerpo docente moldea a su estudiantado a través de los ejemplos que usan, los ejercicios que realizan y a partir de cómo interactúan con ellas y ellos y otros agentes en su medio. Así, el alumnado pasa por un entrenamiento sobre los aspectos que son mayormente valorados desde la profesión jurídica, entre ellos, la jerarquía (1982, pág. 602).

En un primer momento, el alumnado aprende que la máxima es el trato solemne a la autoridad. Esto sobre todo cuando aprecian cómo su profesorado les demanda a ellos un respeto que privilegia la falta de cuestionamiento y las actitudes pasivas. Asimismo, cuando observan cómo el personal administrativo de la institución trata al cuerpo docente con preferencia por su cargo sobre otros agentes educativos. A la larga, el estudiantado se da cuenta además de que en el respeto de esta jerarquía se encuentran más beneficios, que en su falta de apego.

Así, las y los estudiantes de derecho encuentran en sus docentes, agentes que podrán ayudarles en su futuro con sus recursos intelectuales o sociales para que ellos y ellas alcancen la movilidad profesional. En consecuencia, la relación docente/estudiante funge como un símil de las relaciones de operadores jurídicos/personal jurisdiccional, que eventualmente podrían tener quienes estudian la Licenciatura en Derecho.

Ejemplo: sitúate en una escuela de derecho. Imagina a un profesor de derecho administrativo de medio tiempo que además se desempeña como magistrado presidente del Tribunal de Justicia Administrativa en tu entidad y a otro profesor que igualmente es docente de medio tiempo en la misma materia pero que ejerce, como litigante en una firma jurídica pequeña y local.

Aunque es común que no se encuentre a ambos en los pasillos de la escuela minutos antes del inicio de sus clases, el personal directivo se muestra con un trato más solemne y atento con el magistrado. Esto se puede percibir desde la forma en que se estrechan las manos, el lenguaje con el que se dirigen, la reiteración de los cargos y títulos académicos, entre otros. Por el contrario, al abogado litigante si bien se le trata con respeto y cuidado, la solemnidad es mucho más laxa y menos cuidada.

Ahora bien, imagina que es el primer día de clases de cada uno de ellos. Mientras que al magistrado le acompaña para presentarlo frente al grupo de estudiantes el personal directivo de la escuela de derecho, al abogado litigante no se le hace introducción. Estas muestras cotidianas refuerzan en el alumnado, el sentido de las jerarquías en la profesión jurídica y respeto de la autoridad.

Práctica deseable. Evita las excesivas solemnidades que refuerzan la visión vertical dentro del aula. Busca espacios dentro de tus aportaciones en clase y planeación académica para discutir sobre esta jerarquización de la profesión jurídica y sus efectos en la aplicación del derecho.

Para reformular tu práctica, ahora pregúntate:

1. Dentro de tu práctica docente, ¿qué valoras de tus estudiantes?, ¿afinidad?, ¿destreza?, ¿relaciones?
2. ¿Qué perspectiva sobre la autoridad proyectas desde tu práctica docente?
3. ¿Qué actitudes o acciones consideras demuestran el respeto hacia el profesorado?
4. Dentro de tus diversas dinámicas académicas, ¿en quién centras tu atención?, ¿quién tiene mayor grado de participación en ellas? ¿tú? o ¿tu estudiantado?

Incentiva la cultura del desarrollo profesional basado en las capacidades jurídicas

Práctica no deseable. De acuerdo con Brígido et al. (2009), algunos estudiantes de derecho consideran que en su institución existen condiciones estructurales que desincentivan la preparación constante en el alumnado, como lo es la falta de mecanismos de evaluación de la actividad docente (págs. 104 y 105). Esta afirmación nos habla sobre cómo, ante la ausencia de controles de la forma en que el profesorado define los objetivos de su asignatura, establece sus mecanismos de evaluación y da retroalimentación, y pareciera ser que el proceso de formación del alumnado queda sujeto a criterios poco claros y arbitrarios, que no siempre privilegian el esfuerzo y el trabajo realizado por cada estudiante para perfeccionar su técnica y conocimientos jurídicos, sino que dan más valor a elementos extrajurídicos como por ejemplo, el capital social, cultural o económico.

Conforme al estudio realizado en 2006 por Ana Laura Magaloni, dentro de escuelas de derecho mexicanas consideradas de élite, esta tendencia podría explicarse ya que en la educación jurídica predomina la idea de que para ser docente basta con el conocimiento que se posee sobre el derecho y sobre la profesión jurídica, y no así sobre pedagogía (planeación, evaluación, etcétera) (pág. 65). Así, la lógica detrás de la estructuración del proceso de enseñanza que sigue cada docente, está más influenciada por las prácticas, viciadas o no, que alberga el ejercicio profesional jurídico día con día.

Ejemplo: imagina un escenario en el que una docente de derechos humanos asigna a su alumnado la tarea de realizar un ensayo sobre como el derecho incide en la conformación del género y la sexualidad. Dentro de las indicaciones, los criterios de evaluación son ambiguos y tendientes a la valoración subjetiva del profesado.

Posterior a su entrega y periodo de revisión, todas las personas del grupo reciben la misma calificación. Al cuestionar a la docente sobre esto, ella argumenta que todos han sido buenos trabajos argumentativos. Aunque algunas personas en el grupo no se sienten cómodas con esa respuesta, deciden no cuestionarla. Al final, este ejercicio genera en las y los estudiantes un sentimiento de confirmación sobre la poca valoración de sus capacidades, esfuerzo y creatividad.

Práctica deseable. El personal docente, considerando el tiempo, infraestructura y recursos disponibles del alumnado, debe determinar y mencionarle a los y las estudiantes, qué aprendizajes se estima deben alcanzar, así como, qué elementos de su trabajo serán valorados. Es importante evitar mecanismos que incentiven la obtención de una buena nota sin valorar el esfuerzo particular de cada estudiante y estimular el trabajo que le permita fortalecer sus competencias (lectura, redacción, observación, investigación, análisis u otros).

Para reformular tu práctica, ahora pregúntate:

1. ¿Mis estudiantes están motivados a buscar la mejora constante?
2. ¿Qué aspectos dentro de mi práctica docente promueven la búsqueda del perfeccionamiento de los conocimientos dentro de la materia?
3. ¿Es posible para el o la estudiante conocer su nivel de mejora durante el transcurso del curso que imparto?
4. ¿Estoy valorando el desempeño de mis estudiantes con base en su capital cultural, social o económico?

Promueve el cuestionamiento al derecho y su práctica jurídica

Práctica no deseable. Dentro del aula se reproduce una dinámica donde al frente de la clase se puede observar a una persona encargada de dictar las reglas de lo válido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras su contraparte debe escuchar y seguir indicaciones. A la larga, esta técnica genera una cultura acrítica y pasiva sobre las relaciones de poder entre quienes estudian (Madrado, 2006, pág. 192).

Así, el uso exacerbado de la cátedra magistral en la que no se estimula la participación del alumnado a través de preguntas detonantes o discusiones activas, limita la creatividad y perspicacia del estudiantado para pensar y practicar el derecho.

Ejemplo: imagina un escenario en el que una docente desarrolla sus clases para explicarle a sus estudiantes algunos delitos contra la vida y la integridad de las personas, específicamente el delito de infanticidio. La dinámica que sigue la sesión es que la docente, a través del apoyo de una presentación y el uso de su voz, se encarga de repasar con el alumnado los elementos del tipo penal del delito y manifestarles su fundamento legal y las sanciones que amerita, mientras que el alumnado debe prestar atención y hacer notas. No existen preguntas que fomenten la discusión, sólo información presentada al estudiante de manera unilateral. .

Esta interacción si bien genera el aprendizaje de lo listado en el Código Penal, no permite que haya una discusión crítica sobre el tema (por ejemplo: cuestionamiento sobre si la regulación de este delito es adecuada o no a todos los casos que se aplica, la intencionalidad de fondo de este delito, el por qué se estructura con las sanciones que han sido establecidas, etcétera).

Práctica deseable. Busca generar actitudes positivas y receptivas durante el aprendizaje. Esto puede lograrse si mantienes la apertura a la colegiación de las decisiones en el aula, tomando en cuenta las inquietudes del alumnado y evitando la arbitrariedad.

Para reformular tu práctica, ahora pregúntate:

1. ¿Qué tipo de cultura jurídica busco promover en mi clase? ¿Es crítica o acrítica?
2. ¿Cómo fomento la cultura jurídica crítica teniendo en cuenta mi materia?
3. ¿Cuáles son las críticas a la rama del derecho que imparto?
4. ¿Mis técnicas didácticas estimulan la participación y reflexión de mi alumnado?

Promueve una visión de la abogacía más allá del derecho positivo

Práctica no deseable. Generalmente cuando se nos asigna una materia jurídica, solemos establecer el punto de partida desde la definición conceptual de la rama del derecho que se abordará. Esta tendencia no es un juego al azar, las fuentes convencionales de doctrina jurídica suelen seguir esta tradición. Así, se encuentran definiciones con una estructura básica en la que se identifica al derecho como un determinado grupo de normas, y posteriormente se suman una serie de elementos conceptuales que buscan caracterizarlas y la señalización de un objeto de la regulación jurídica (Madrado, 2006, pág. 178).

Ejemplo: imagina que te asignan la materia de derecho laboral y decides abordarlo tomando en cuenta la siguiente definición: “Para Mario de la Cueva, el derecho individual del trabajo como el conjunto de normas que fijan las bases generales y deben regular las prestaciones individuales de servicios, a efecto de asegurar a los trabajadores la vida, la salud y un nivel decoroso de vida”, (citado en Carrillo, 1989, pág. 88).

El concepto del derecho que se seleccionó se centra en el concepto de norma, y por tanto, sigue la lógica de una enseñanza formalista. Como advierte Madrado (2006), lo preocupante al abordar estas definiciones conceptuales, además de lo que se incluye, es aquello que se deja fuera. La falta de abordaje empírico que explique estas concepciones, así como la de su necesidad de creación o aplicación, genera una desvinculación del derecho con su realidad (pág. 178).

Esto trae como consecuencia que el alumnado adquiera una visión formalista del derecho, dejando de lado aspectos sociales, culturales, históricos, económicos, psicológicos, entre otros, que cobran relevancia al momento de interactuar con él y aplicarlo a través sus funciones.

Práctica deseable. Una posibilidad para contrarrestar este fenómeno es formar al estudiantado para que se cuestione sobre por qué es necesario determinado elemento jurídico y qué es lo que permite que éste tenga lugar (por ejemplo: necesidades sociales, contexto económico, desarrollo cultural, etcétera).

Para reformular tu práctica, ahora pregúntate:

1. ¿Identifico necesario el abordaje sobre la disciplina jurídica únicamente desde las normas?
2. ¿Abordo el dinamismo del derecho? ¿Conecto mis abordajes con el contexto necesario en aspectos como el cultural, político, social y económico?
3. ¿Otorgo una contextualización histórica sobre mi abordaje que permite que el estudiantado comprenda lo que le dio origen? Cuando abordo la historicidad del derecho, ¿lo hago desde un punto meramente jurídico? ¿Qué finalidad persigue mi abordaje y qué aprendizajes genera en el alumnado?
4. ¿Existen elementos, más allá de los jurídicos, que integren mi aproximación al tema? ¿Qué elementos de otras disciplinas puedo incluir? y ¿por qué?

Conclusiones

La formación de la identidad profesional jurídica es una tarea compleja. En primer lugar, por la estrecha relación que maneja con otras dimensiones de cada individuo. Por ejemplo: su personalidad o su papel en la sociedad, y en segundo, porque se moldea conforme cada persona recibe estímulos de su entorno. Por ejemplo: comentarios de su círculo, sentido de pertenencia, estima sobre lo que define el éxito, percepción de sus pares, etcétera.

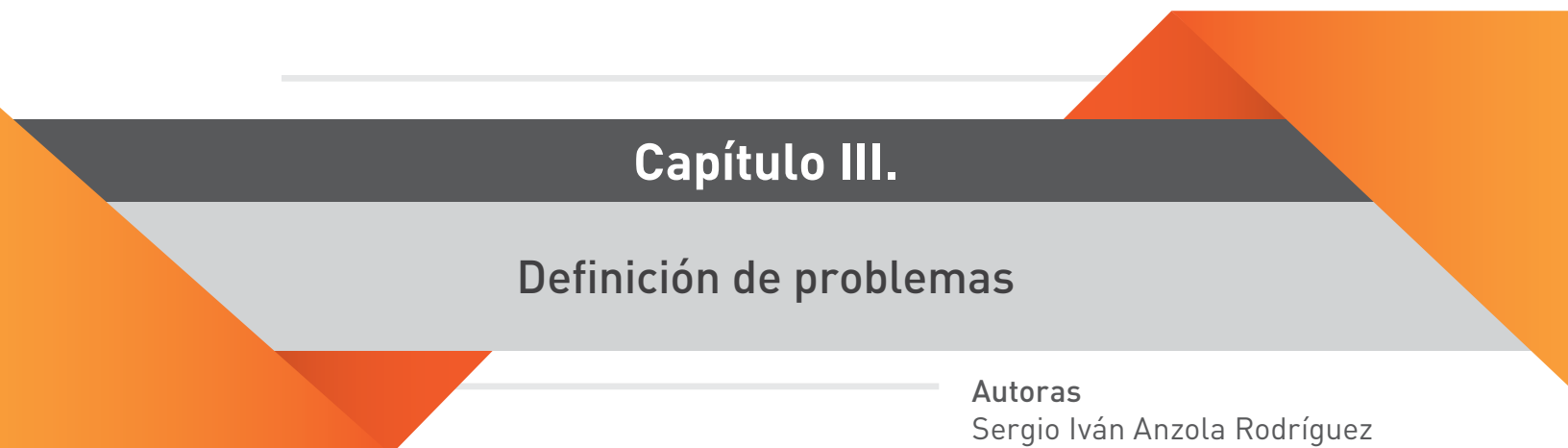
No obstante, resulta esencial formar bases sólidas y críticas sobre aquello que puede afectarla o condicionarla durante el ejercicio profesional jurídico. Esto solo puede darse en un espacio en el que el y la estudiante pueda sentir confianza para cuestionarla y asumirla. Por eso, es importante que las escuelas de derecho, especialmente el cuerpo docente al frente de cada asignatura, tome en cuenta cómo es que su práctica docente y profesional impacta en la identidad que desarrollará el estudiantado.

Para el alumnado, su profesorado trasciende de un grupo facilitador de determinados conocimientos propios de una materia, es un referente clave sobre aquello que caracteriza a un abogado o abogada y aquello que es estimado y desestimado en la práctica profesional jurídica.

Si no se incentiva la reflexión sobre la identidad profesional de las futuras generaciones de profesionistas del derecho, se seguirá la suerte de continuar con una profesión estática, acrítica y amoral sobre lo que sus actos significan en la vida de quienes representan, de la sociedad en su generalidad, pero también en la propia.

Referencias bibliográficas

- Anzola Rodríguez, S. I. (2019). *El malestar en la profesión jurídica. Tensiones entre la ética personal y la ética profesional de los abogados*. Ediciones Uniandes.
- Asimow, M. (2018). The Mirror and the Lamp: The Law and Popular Culture Seminar. *Journal of Legal Education*, 68(1), 115-121.
- Bergoglio, M. I. y Carballo, J. (2005). Segmentación en la profesión jurídica: cambios ocupacionales de los abogados argentinos, 1995 - 2003. *Academia*, 3(5), 201-222.
- Bolíva Botia, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-27.
- Brígido, A. M., Lista, C., Begala, S. y Tessio Conca, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Hispania.
- Elkins, J. R. (1985). Rites de passage: Law students telling their lives. *Journal of Legal Education*, 35(1), 27-55.
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
- Kennedy, D. (1982). Legal education and the reproduction of hierarchy. *Journal of Legal Education*. (4)32, 591-615.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *Famecos*, 1(21) 30-42.
- Lista, C. (2000). La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado. *Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. UNLP.
- Madrazo, A. (2006). ¿Qué?, ¿cómo? y ¿para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del derecho en México. *Academia*, 4(7), 167-247.
- Magaloni, A. (2006). Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México. En Fix Fierro, H. (Ed.) *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo* (págs 61-91). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martin, N. y Laws, J. (2018). *The Lawyer in Society: Popular Culture Images of Lawyers and Your Self-Image*. Cambridge University Press.
- Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente. ¿Un desafío para la política educativa?. *Exitus*, 3(1), 75-83.
- Rodríguez, J. A. y Guillén, M. F. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 59(92), 9-18.
- Rojas Olivera, F. (2018). El rol del docente en la construcción de la identidad. *Escritos en la Facultad*, 14(147), 115-117.
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A., y Rojas de Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Vanegas Ortega, C. y Fuantealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. Perspectiva educacional. *Formación de Profesores*, 58(1), 115-138.
- Wilkins, D. B. (1998). Identities and Roles: Race, Recognition, and Professional Responsibility. *Maryland Law Review*, 57(4), 1502-1594.



Capítulo III.

Definición de problemas

Autoras

Sergio Iván Anzola Rodríguez

Arturo Trinidad Alemán Molina

Introducción

De acuerdo con la Encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología (ENPECYT), realizada en 2017 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la respetabilidad de los y las abogadas se encuentra en un 6.26 en una escala de 1 a 10 en la cual 10 es el nivel más alto de respetabilidad.

Aunque la encuesta no profundiza en las razones del bajo índice de respetabilidad de los y las abogadas, las discusiones cotidianas y las noticias nos dan pistas de los motivos por los cuales pasa esto.

Un factor evidente es la corrupción de la profesión. Una lectura rápida de un periódico cualquiera seguramente arrojará, al menos una noticia en la que se verá inmiscuido un abogado en un caso de corrupción, ya sea en el sector público o privado. Otro factor recurrente es el abuso del que algunos clientes son víctima por parte de sus propios abogados. Son conocidos los casos en los que los juristas cobran un anticipo y posteriormente no realizan su trabajo con diligencia y responsabilidad.

Luego, existe otro catálogo de situaciones que comprenden una crítica a la forma en la que los profesionales del derecho ejercen su labor. En ocasiones, hay quienes llevan la defensa de los intereses de su cliente a un extremo que raya, en opinión de algunas personas, en conductas no éticas. El típico caso se da cuando, por ejemplo, un abogado fiscalista interpreta la ley aprovechando absolutamente todas las vaguedades, vacíos o antinomias de manera que su cliente termine pagando la menor cantidad de impuestos o incluso para generar un saldo a favor y solicitar su devolución. Muchas veces, esta representación celosa de los intereses del cliente termina atentando contra lo que, creemos, es el espíritu de la norma y la autoridad moral del ordenamiento jurídico en general. En estos casos no se trata de un actuar delictivo; sino de un problema de delimitar cuál es el ejercicio correcto y ético de los derechos y de la experticia técnica.

Otra razón que puede explicar el bajo nivel de respetabilidad radica en el monopolio que los abogados tienen para la práctica jurídica. Ya sea, sancionado legalmente cuando se prohíbe la autorrepresentación ante estrados judiciales o instancias administrativas, o de facto, como cuando la ley permite la autorrepresentación, pero el tecnicismo jurídico es tan complejo y enredado que, en términos prácticos, es imposible ejercerla. Este monopolio obliga, entonces, a las personas a recurrir a un experto o experta en el ámbito jurídico y por ende, a pagarle para la defensa de sus derechos. Es decir, si como ciudadanos tenemos derechos (y uno de ellos es el acceder a la administración de justicia), su ejercicio y defensa depende de los y las abogadas y de nuestra capacidad de pagarles. Sumado al gasto económico en el que tenemos que incurrir para ejercer nuestras garantías, existe además la posibilidad de que la autoridad judicial o administrativa no nos dé la razón y que, aun así, tengamos que pagar por los servicios recibidos.

Otro argumento más que puede explicar la poca respetabilidad de la profesión ante los ojos de la ciudadanía se sintetiza en el siguiente chiste: “Tenía un problema y fui a ver a un abogado... ahora tengo dos problemas”. Quisiéramos ahondar sobre esta última premisa, sin desconocer la posibilidad de que existan muchas más.

El que las personas consideren la abogacía como un problema puede tener distintas explicaciones. Empecemos por las menos graves o las más entendibles o razonables. Una o un profesional del derecho, al igual que uno de la medicina, será quien, en algunas ocasiones, comunique malas noticias. Si una persona acude a un abogado con un problema y sale de su oficina con dos o más inconvenientes, puede ser porque, efectivamente, el problema inicial percibido sea más grave o más complejo de lo que se pensaba. Una consecuencia natural del ejercicio profesional del derecho es la franqueza con el cliente y esto, en determinadas situaciones, puede implicar dar malas noticias. Entregarle malas noticias al cliente genera, obviamente, preocupación, pero identificar la magnitud y escala de los problemas es el primer paso para poder enfrentarlos adecuadamente. Lo que queremos decir es que entrar al despacho de ese abogado con un problema y salir con cuatro puede ser, aunque suene extraño, una buena noticia. Indica al menos que la o el profesional hizo un diagnóstico adecuado de la situación.¹

¹ Claro está, asumiendo que esta persona es honesta con su cliente y no está aprovechando la asimetría de conocimientos e inventándose problemas inexistentes para así presentar sus servicios como necesarios e imprescindibles, y cobrando más en el proceso.

Como mencionamos anteriormente, las personas pueden percibir a quienes ejercen la abogacía como un problema también, porque: I) son ineludibles para la defensa de sus derechos; II) cobran por defender los derechos; III) determinar el precio justo de los honorarios en esta profesión es difícil por la naturaleza de su trabajo y además porque, por lo general, es un mercado en el cual no se disponen datos para comparar; IV) el pago no garantiza el resultado favorable; V) en una situación complicada – como un divorcio, la ejecución de una deuda o un problema de tipo penal—, que es cuando comúnmente buscamos asesoría jurídica, tener que gastar dinero para defender lo que uno cree, es justo puede percibirse como doblemente injusto. Por todas estas razones podría ser razonable entender por qué las personas ven a las y los abogados como un problema.

No obstante, creemos que esta crítica puede caer sobre algunos abogados que se aprovechen de este contexto para cobrar más de lo justo; pero en realidad esta situación obedece a una decisión política (tomada hace mucho tiempo, pero no por eso inmodificable) de considerar a la abogacía como una profesión que presta sus servicios en el mercado y no como un servicio público a cargo del Estado. Si pensáramos en un mundo alternativo e hipotético donde al menos la gran mayoría de representaciones y asesorías jurídicas fueran desempeñadas por defensores públicos financiados por el Estado, muchos de estos problemas se eliminarían; aunque claro, surgirían otros.

Así como existen razones válidas o comprensibles para que las personas perciban la interacción con los abogados como problemática, creemos también que hay razones que no son válidas ni comprensibles y frente a las cuales, la educación jurídica puede hacer algo sin depender de cambios estructurales en la regulación de la profesión, como puede ser el caso del pacto y cobro de honorarios, por ejemplo.

Una de las propuestas de cambio en la educación jurídica es la de mejorar las competencias de abogadas y abogados para resolver los problemas de sus clientes. Las personas acuden a un abogado buscando solucionar un problema (típico caso de alguien acusado de la comisión de un delito, por poner un ejemplo) o prevenir uno (como la elaboración y negociación de contratos, donde las partes tratan de prever escenarios de posibles conflictos en el futuro y, con base en ello, asignar determinadas obligaciones y responsabilidades para tratar, en la medida de lo posible, de generar soluciones a futuros problemas con base en las disposiciones contractuales). Lo hacen porque consideran que la solución o prevención de ese problema depende en gran parte del derecho. En algunas situaciones esto es indiscutible. Un ejemplo de lo anterior puede darse cuando un cliente acude a una abogada para que registre una marca o una patente ante la autoridad encargada de regular la propiedad intelectual, o para que cuestione ante la autoridad encargada de recaudar y cobrar los impuestos, la legalidad de un acto administrativo mediante el cual se cobra un impuesto que, a consideración de su cliente, viola alguna disposición normativa. En estos casos es evidente que el derecho y el conocimiento de las leyes es imprescindible y “lo jurídico” salta a la vista.

Existen muchísimos casos en los que una persona enfrenta una situación en la que el derecho puede jugar un papel importante. En todo caso, existe una serie de factores extrajurídicos relevantes. Pensemos en el siguiente caso hipotético: un cliente es demandado por incumplir sus obligaciones alimentarias respecto a la manutención de sus hijos. Acude con su abogado, solicitando que lo defienda de dicha demanda. El abogado realiza la primera entrevista a su cliente y este le dice que, si bien él cuenta con los medios económicos para colaborar con el sostenimiento de sus hijos, no lo hace con regularidad debido a que “su mujer le fue infiel”, pues después de su separación, la madre de sus hijos vive ahora con otro hombre y, en opinión del cliente, el nuevo novio de su expareja debería ser el encargado de la manutención de sus hijos por ser quien pasa más tiempo con los niños y disfruta más de su compañía y cariño. En estricto sentido, el problema jurídico es la demanda ya interpuesta en contra del cliente. La solución jurídica (e inmediata) a este problema consistiría en elaborar una defensa tendiente a demostrar la extinción (o al menos la reducción) de las obligaciones del cliente. En caso de que la defensa sea exitosa, no se demostraría (por el momento) la responsabilidad del cliente. Apegado a derecho, el problema jurídico se resolvería, pero ¿la solución del problema jurídico resuelve el problema de fondo? ¿Qué previene que en uno o dos años el cliente vuelva a ser demandado e incluso investigado penalmente por estos hechos? ¿El problema del cliente es “la demanda” o es algo más complejo como la relación con sus hijos y con su expareja?

Es razonable afirmar que los y las abogadas somos expertas en derecho y por ende el valor social de nuestros servicios debería ser juzgado en términos de las soluciones jurídicas que seamos capaces de dar a nuestros clientes. No obstante, la división del conocimiento y los servicios por ramas de ciencias sociales (psicología, derecho, sociología, antropología, economía, etc. —incluso la división del conocimiento jurídico por ramas constitucional, familiar, comercial, fiscal, etc.—) es una estrategia diseñada para tratar de hacer más aprehensible una realidad compleja que, por el contrario, se resiste a ser dividida en esas mismas categorías. **Los problemas jurídicos, antes de ser jurídicos, son problemas.** Es decir, son situaciones que no han salido como esperábamos. La solución de un problema puede requerir o no la intervención del conocimiento jurídico. También puede requerir, como sugiere este caso, un entendimiento más profundo de las relaciones humanas. La psicología y sus profesionales parecerían ser necesarios para llegar a una solución del problema en el ejemplo anterior. La naturaleza compleja de los problemas implica entonces, que las soluciones ofrecidas por el derecho (o por cualquier otra disciplina) sean, en muchas ocasiones, limitadas o parciales. Esto hace que, con razón, los clientes sientan que no se solucionó el problema. Incluso, en algunas situaciones, como la del ejemplo utilizado, el problema puede agravarse (costos económicos incurridos por ambas partes, desgaste emocional, frustración, etc.).

Pedir a los y las profesionales del derecho que sean personas capaces de resolver no solo problemas jurídicos, sino problemas en general, es un reto a la educación jurídica y a la profesión misma. Gran parte de lo que ha buscado la educación para formar a quienes ejercerán la abogacía es “enseñar a pensar como abogados”: establecer los hechos *jurídicamente* relevantes, definir el problema *jurídico*, revisar las fuentes del *derecho* y argumentar con base en el *derecho*. Esto sin duda ha traído cosas buenas. Como señalamos anteriormente, existen problemas que tienen un componente jurídico muy relevante y requieren de esta forma de pensar. En este punto, es crucial contar con profesionales del derecho capaces de comprender el problema jurídico y solucionarlo en esos términos. No obstante, existen muchos problemas que llegan a abogados y abogadas, pero que no necesariamente deben ser abordados como problemas jurídicos o que, por lo menos, pueden solucionarse en una primera instancia fuera del razonamiento jurídico. Para que esto ocurra, es necesario que las escuelas de derecho fomenten el desarrollo de la habilidad de resolver problemas.

La resolución de problemas como habilidad profesional es un tema que cada vez gana más relevancia en la profesión y educación jurídica. El estudio estadounidense conocido como *MacCrate report* (American Bar Association & MacCrate, 1993) indagó, entre otros temas, en las habilidades profesionales más valoradas en los abogados por sus empleadores. En este reporte, la resolución de problemas fue considerada como la más importante de todas; seguida por el análisis jurídico y por la investigación jurídica. Debido al impacto que tuvo dicho reporte en la educación jurídica estadounidense, cada vez más escuelas de derecho han incluido en su currículo clases que apuntan al desarrollo de esta habilidad. Así mismo, ha surgido muchísima literatura especializada sobre el tema. El libro *Problem Solving, Decision Making, and Professional Judgment: A Guide for Lawyers and Policymakers* escrito por Paul Brest y Linda Hamilton Krieger (2010) es, tal vez, la referencia más completa al respecto.

La habilidad de resolución de problemas es valorada no solo por los empleadores o clientes de los abogados; los mismos profesionales del derecho ven en ella beneficios que van más allá de la satisfacción que puedan obtener sus clientes. La posibilidad de ofrecer soluciones estructurales, de largo plazo y que atacan todas las aristas del problema, y no únicamente las que se alcanzan a observar bajo el lente jurídico, hace que los profesionales del derecho sientan mayor satisfacción con su trabajo, pues ven que tiene un mayor impacto sobre la vida de las personas. Los y las profesionales en derecho que desarrollan esta habilidad sienten una mayor plenitud en su desarrollo personal y profesional (Kaye, 2004).

Como explicaremos a continuación, y como podrás ya haberte dado cuenta, estos lineamientos hacen referencia directa a la *definición del problema*, no a su resolución. La definición del problema es el primero de los varios pasos que sugiere la metodología de resolución de problemas. Es un paso fundamental. Una frase muy recurrente en los textos y discusiones sobre la resolución de un problema dice “Un problema bien definido es un problema casi resuelto”.

Dada la relevancia de este paso dentro de la metodología general de la resolución de problemas, hemos decidido enfocar estos lineamientos al desarrollo específico de este aspecto de la resolución de problemas.

Marco teórico

¿Qué es un problema?

Siguiendo a Brest y Krieger (2010), un problema es “(...) cualquier situación en la cual un estado de cosas varía, o puede variar en el futuro, respecto al estado deseado y además no hay un camino obvio para llegar al estado deseado” (pág. 7).

Esta definición permite entender el problema en dos facetas: como una situación presente y como una situación futura. El problema presente es cuando algo se sale de lo previsto e impide llegar a un objetivo determinado. El problema futuro consiste en imaginar cuáles situaciones imprevistas podrían impedir llegar a un objetivo determinado. Los y las abogadas operan en ambos escenarios. Ayudan a resolver un problema presente, pero también son capaces de imaginar problemas futuros y prevenirlos.

¿Qué principios guían la resolución de problemas?

Según Brest y Krieger (2010) la resolución de problemas es un método que combina el despliegue deliberado de actividades cognitivas (es decir, adoptar intencionalmente un proceso y forma de pensar determinada) e intuitivas. Como bien señala el autor, las personas solucionamos problemas toda la vida, todo el tiempo, incluso a veces sin darnos cuenta: elegimos rápidamente nuestro atuendo, sopesando distintos factores como el clima, las actividades y encuentros que tendremos e incluso, la cantidad de prendas que tendremos que lavar y planchar después. Esto implica que desarrollamos, de manera intuitiva, formas de solucionar problemas. Para Brest, una persona con una buena habilidad de resolución de problemas es aquella que logra activar y emplear ambos métodos de pensamiento: el deliberado y el intuitivo.

Entre lo deliberado y lo intuitivo, Brest y Krieger (2010) identifican al menos 5 principios importantes que guían la resolución de problemas:

- **El valor y el costo de la experticia.** Como señalamos antes, hay problemas que por su naturaleza requieren del conocimiento experto. Es difícil reparar un televisor si uno nunca ha estudiado cómo funcionan y ni ha visto todos los circuitos que lo componen. Así mismo, es difícil presentar una demanda de amparo si uno no sabe en qué casos procede, ante quien se debe interponer, qué pruebas deben adjuntarse y cómo se debe argumentar.

No obstante, la experticia también tiene un costo y es que es posible que nos enfoquemos en un aspecto muy concreto del problema a costa de otras aristas que pueden ser importantes para resolverlo. La experticia nos puede cerrar a ideas, visiones y comprensiones diferentes del problema. Por eso es importante valorarla y apreciarla y saber también que, muchas veces, el conocimiento experto puede resultar contraproducente para enfrentar un problema.

Seguramente todos hemos pasado por una de esas situaciones en las que alguna persona formula una “pregunta tonta” y el solo hecho de formularla, nos abre a nuevas perspectivas, nos permite “pensar por fuera de la caja”. Esa caja es la experticia. Muchas veces será necesario deshacernos, al menos momentáneamente, de esa caja.

- **La importancia del pensamiento divergente y el pensamiento crítico.** Una situación se convierte en problema cuando ocurre un imprevisto y no se encuentra un camino obvio para llegar al estado deseado. Cuando esto ocurre, es necesario pensar creativamente: buscar todas las formas posibles bajo las cuales se pueda llegar al estado deseado. El pensamiento divergente apunta a eso. A salir de lo obvio y los lugares comunes y sugerir todas las ideas sin importar qué tan disparatadas sean. Lo importante es ampliar el catálogo de opciones. En esta lluvia de ideas, las y los profesionales del derecho deben tener en cuenta que son los primeros llamados a respetar el ordenamiento jurídico. Por ende, las soluciones que expresamente contravengan al derecho deben ser desechadas. Sin embargo, y esto es importante señalar, el derecho no se agota en las leyes, sino que abarca mucho más que eso. Pueden existir normas que, por ejemplo, tengan excepciones o que deban ser interpretadas a la luz de otras normas, valores o principios del ordenamiento jurídico. Esto es importante pues, en algunas ocasiones, los profesionales del derecho están llamados a cuestionar o retar al derecho positivizado para que este reconozca aspiraciones de justicia.

- Un ejemplo claro es la movilización social y política que pueden promover abogados cuando consideran que una norma o práctica jurídica es causa total o parcial de un problema. De acuerdo a lo anterior, el pensamiento divergente puede sugerir actuaciones que denuncien las limitaciones, injusticias o ineffectancias del ordenamiento jurídico actual.

Mientras el pensamiento divergente ayuda para aportar múltiples ideas y ampliar el abanico de soluciones, el pensamiento crítico apunta a revelar las debilidades o problemas de cada una de esas soluciones: indica sus costos económicos, sociales, emocionales, jurídicos, etc. También apunta a “leer entre líneas” y desentrañar las premisas desde las cuales un argumento o una idea se construye. El pensamiento crítico apunta a eliminar las propuestas más débiles y a mejorar las más fuertes. Es fundamental para no llegar a soluciones irrealizables o cuya implementación termine fomentando otro problema incluso más grave que el que se pretendía resolver.

- **Calma y reflexión.** En algunas ocasiones los problemas requieren simplemente del paso del tiempo para solucionarse. En otras no basta con esto, pero sin duda, el tiempo para pensar con calma y dar vueltas al problema, a sus causas y posibles soluciones es un activo invaluable. Un principio fundamental para la resolución de problemas es, en la medida de lo posible, fomentar la pausa y reflexión cuidadosa. No todos los problemas permiten esto. Pero también es cierto que muchas veces tomamos decisiones apresuradas simplemente por el deseo de tachar un “pendiente de la lista”, cuando en realidad hubiéramos podido dar una vuelta más alrededor del problema. Puede suceder que no tenemos tolerancia al pensamiento lento, a la incertidumbre, a las dudas que fomenta el pensamiento crítico.
- **Amplia recolección de información.** Como se indicó anteriormente, un problema ocurre cuando un hecho o situación imprevista impide llegar de un estado de cosas actual a un estado de cosas deseado. La naturaleza imprevista del obstáculo impide acudir a soluciones obvias o comunes. La superación del obstáculo exige conocerlo. ¿Qué es lo que se interpone? ¿Cómo se comporta? ¿Qué afecta su comportamiento? ¿Cómo reacciona frente a distintos estímulos o acciones? ¿Qué busca? ¿Qué necesita? ¿Qué está detrás de él? Preguntas de este tipo solo se solucionan recolectando información, observando, analizando y estudiando ese obstáculo. Entre más información se logre recopilar mejores serán las posibles soluciones.
- **El trabajo en equipo.** Es una experiencia común que, cuando enfrentamos un problema de tipo personal, sentimos la urgencia de platicar con alguien. Tal vez, ese sentimiento surge de la necesidad de encontrar consuelo o simplemente sentirse apoyado por otra persona, algo que es sumamente importante. Además, es posible que busquemos a otra persona porque creemos que ella cuenta con historias y visiones del mundo distintas a la nuestra, pues no hay dos seres humanos iguales. De esta manera, quizá pueda ver el problema y sus posibles soluciones bajo un enfoque distinto.

Aunque no para todos los problemas podemos contar con un confidente o un grupo de personas que nos ayude a resolverlo, es indudable que el trabajo en equipo ayuda a solucionar de mejor forma los problemas. El pensamiento divergente y crítico se beneficia ampliamente de tener distintos puntos de vista. Así mismo, dado que los seres humanos tenemos capacidades cognitivas finitas y también restricciones de tiempo y recursos (no tenemos fuerzas, inteligencia y tiempo infinito) trabajar en equipo permite una recolección y análisis de información mucho mayor que cuando se enfrenta un problema de manera individual.

¿Qué pasos deben seguirse para resolver un problema?

Como indican Brest y Krieger (2010), la resolución de problemas implica el uso deliberado de una metodología, así como la realización intuitiva de determinadas tareas. Cuando estas dos operaciones se combinan es difícil representar de manera exacta y fiel cómo las personas resuelven los problemas. El método sí tiene estructura y pasos, pero tampoco es tan rígido como aparenta ser. Muchas veces se alteran los pasos de la metodología o las personas se van moviendo libremente entre ellos. No obstante, Brest y Krieger hacen un esfuerzo por sugerir una representación que consideran refleja de determinada manera los pasos que las personas siguen al momento de abordar un problema. Es importante tener presente que en estos lineamientos nos enfocaremos principalmente en la definición del problema y, en menor medida, en la identificación de valores, intereses y objetivos del cliente y las partes en conflicto, debido a su estrecha relación con el primer objetivo.

Estos son los pasos a seguir para resolver un problema, según Brest y Krieger (2010):

1. Definir el problema correctamente.
2. Identificar valores, intereses y objetivos del cliente y las partes en conflicto.
3. Tratar de identificar la causa del problema.
4. Generar un rango de soluciones plausibles.
5. Predecir las consecuencias de las soluciones propuestas y su impacto sobre los valores, intereses y objetivos.
6. Tomar una decisión.
7. Implementar, observar y aprender.

Como indicamos anteriormente, este texto se enfocará específicamente en el primero de esos pasos: la definición del problema. Consideramos que dicho paso es suficientemente importante y complejo como para abordarlo de manera independiente. No obstante, como podrás observar, la definición del problema (y las técnicas a las que más adelante nos referiremos) se involucra necesariamente con otros pasos: la identificación de valores, intereses y objetivos del cliente y partes en conflicto, la identificación de la causa del problema, la generación de un rango de soluciones plausibles y, específicamente para el desarrollo del pensamiento crítico, la predicción de consecuencias de las soluciones propuestas para la anticipación a nuevos problemas.

¿Qué es definir un problema?

Trataremos de dar respuesta a esta pregunta a través de un ejemplo típicamente utilizado por la literatura de resolución de problemas.

Imaginemos la siguiente situación (Fogler, LeBlanc & Rizzo, 2014):

Dos exploradores se encuentran en un bosque acampando y tomando fotos. Una tarde, mientras toman un baño a las orillas de un pequeño lago, uno de ellos se percata de que un oso los observa y se aproxima paulatinamente hacia ellos. Conocedores de los osos, sus características y reacciones, estos exploradores, se percatan, que, frente a este tipo de osos, la recomendación de los expertos es alejarse de ellos tan pronto sea posible, pues son osos agresivos y territoriales.

Rápidamente uno de los exploradores decide empezar a correr. Su prisa es tal que ni siquiera se detiene a ponerse sus botas; empieza a correr descalzo lo más rápido posible. Tras dar unos cuantos pasos, voltea su cabeza rápidamente: ve a su amigo sentado en el suelo poniéndose las botas y al oso más atrás que su amigo aún acercándose a ellos paulatinamente.

En este preciso instante el primer explorador lleva unos 20 metros de ventaja sobre su amigo. Todo parece indicar que se va a salvar del ataque del oso.

Segundos más tarde, vemos que el primer explorador empieza a perder la ventaja que llevaba: sus pies se han raspado y cortado por las piedras y ramas de los árboles. Ya no puede correr tan rápido por el dolor. El segundo explorador ya está a punto de rebasarlo: haberse puesto las botas le permite correr sin problema alguno pues no siente dolor.

Un par de minutos después el oso ha alcanzado al explorador que no se puso las botas y lo ha devorado.

La pregunta es ¿qué permitió que el otro explorador se salvara? La respuesta parece simple: haberse puesto las botas. No obstante, hagamos un esfuerzo por desempacar esa respuesta obvia y entender por qué este ejemplo es útil para aproximarnos a la definición de problemas.

Es claro que la situación del oso puede definirse como un problema: algo que no estaba planeado ocurre y se interpone en la consecución de un objetivo. No estaba planeada la aparición del oso; el objetivo, en esta circunstancia es muy evidente: evitar morir en las garras del oso.

Lo que no es tan evidente es el proceso mental a través del cual los exploradores, de manera muy rápida e intuitiva, definen el problema. El primer explorador que decide correr tan pronto, tan rápido y tan lejos como pueda, parece entender el problema así: “La amenaza es el oso, el oso me va a matar si me alcanza. Por ende, debo escapar de él”. Para este primer explorador, el problema concreto es el oso.

El segundo explorador, quien decide perder unos segundos y metros de ventaja para ponerse sus botas, parece entender el problema así: “El oso busca hacer respetar su territorio, preda. Una vez que logre hacerlo se sentirá tranquilo. No debo correr más rápido y más lejos del oso, debo correr más rápido y más lejos que mi amigo; una vez que el oso ataque a mi amigo, yo estaré a salvo. La amenaza no es el oso en sí, es mi amigo.”

Evidentemente este proceso de pensamiento pasa de manera muy rápida e intuitiva. Pero es sorprendente ver cómo una acción que al comienzo parece algo irracional (perder tiempo poniéndose unas botas) termina siendo el factor determinante para superar el problema. En este ejemplo hipotético —(esperemos que a nadie le haya tocado vivir esto y, si a ti que lees este texto te toca experimentarlo, ya conoces muy bien cuál parece ser la mejor estrategia para salvarte) — la forma en que los exploradores definieron el problema determinó la solución que cada uno adoptó.

La definición de problemas es el proceso de describir e interpretar una situación para llegar a un planteamiento del problema. Su importancia radica en que algunos ligeros cambios en el planteamiento pueden llevar a diferentes consideraciones que alteren el rango de soluciones posibles.

De esta definición básica se extraen varios puntos importantes:

1. **La definición de un problema parte de una definición inicial de lo que se cree que es un problema y lo que se cree que es el problema.** No se empieza desde cero. Evidentemente, si hay un interés en definir el problema, es porque ya existe un problema. No obstante, y esto es importante de mencionar, hay situaciones en las que creemos que existe un problema, pero luego, tras reflexionarlo, individualmente o con ayuda de otras personas, nos damos cuenta que en realidad no es un problema.
2. **Es un proceso.** La definición de un problema toma tiempo. Implica pensar, divagar, dudar, analizar, pensar creativamente. Reconocemos que, por la inmediatez de la situación, en algunos casos ese proceso dura milésimas de segundo como sugiere el caso del oso y los exploradores. Pero por lo general, los problemas nos dan un margen de tiempo para poder pensarlos.
3. **Implica insertar el problema en un marco interpretativo o varios.** Los problemas son siempre interpretables. Pocas veces un problema se resiste a ser visto y entendido desde una perspectiva única. De hecho, podemos afirmar que las diferencias de opinión entre los seres humanos (quienes se consideran liberales, conservadores, progresistas, etc.) se dan precisamente porque los problemas tienen distintas ópticas y formas de solucionarse.
4. **La definición del problema impacta las soluciones imaginables y los pequeños cambios pueden tener grandes impactos.** La forma en que se interpreta y describe el problema determina qué soluciones pueden ser aceptables y plausibles y cuáles no. Un ligero cambio en la definición del problema puede trastocar de manera significativa el rango de soluciones que pueden generarse.

Sigamos aprendiendo sobre la definición de problemas a través de otro caso hipotético frecuentemente citado en la literatura relevante:

Imagina que trabajas para una firma consultora. Una cadena de hoteles te ha contratado para ayudar con el siguiente problema: el 100% de hoteles de los que la cadena es propietaria son edificios de 10 o más pisos. Todos cuentan con ascensores. No obstante, en el último año han recibido reiteradas quejas de parte de los huéspedes con respecto a la lentitud de los ascensores. Los huéspedes consideran que tienen que esperar mucho tiempo para que el ascensor llegue al piso en el que se encuentran.

La gerencia de la cadena hotelera ha contratado a la firma consultora para la que trabajas con el objetivo de encontrar la solución más apropiada para este problema. El gerente quiere saber si debe invertir en cambiar los ascensores por unos más nuevos con motores más potentes, construir nuevos ascensores, instalar ascensores con más capacidad, o cambiar por ascensores inteligentes que puedan desplazarse de manera más eficiente.

Por lo general, a menos que ya estés familiarizado con este ejemplo, las soluciones ofrecidas a este problema suelen caer en tres rangos.

Un primer rango coincide con las soluciones pensadas por el gerente y se enfocan en pensar cuál es la mejor de ellas; es decir, se enfocan en los ascensores. En cómo hacer que sean más rápidos o eficientes, o en instalar más.

Un segundo rango de soluciones se enfoca no en los ascensores, si no en la demanda de su uso y su racionalización. De esta forma, se sugieren soluciones tendientes a, por ejemplo, tener un sistema de ocupación del hotel de manera que se privilegie la concentración de huéspedes en unos pisos determinados para que los trayectos del ascensor sean más cortos y, por ende, los tiempos de espera sean menores.

Un tercer rango de soluciones se enfoca en sacar a los ascensores de la escena. Por ejemplo, en algunas clases que hemos impartido ciertos estudiantes han sugerido poner deslizadores entre los pisos para que los clientes se muevan más rápido y además se diviertan en el proceso. También hay quienes han propuesto una campaña de sensibilización sobre lo beneficioso que es para la salud, subir y bajar por las escaleras lo cual puede generar menos demanda del uso de ascensores por parte de quienes estén en condiciones de utilizarlas o de quienes estén hospedados en los pisos más bajos.

La “respuesta correcta” según la literatura o, al menos, la respuesta que ha parecido ser la correcta para los hoteles es la siguiente: instalar espejos en todos los pisos y lugares donde las personas esperan los ascensores. Es comprensible que, a simple vista, te venga a la mente la siguiente pregunta ¿cómo ayudarán los espejos a que una persona se desplace más rápido en el ascensor (o en otro medio) de un piso a otro? La respuesta es “no ayuda de ninguna manera y no importa que no ayude”. Al final, el problema no es que los ascensores sean lentos, sino la percepción de “pérdida de tiempo” que experimentan las personas al esperar el ascensor. Si se puede hacer algo para alterar esa percepción, las personas usuarias no lo percibirán como un problema y por ende no habrá quejas. Al instalar espejos en dichos espacios, habrá quienes destinen algunos segundos (o minutos) a revisar su atuendo y apariencia personal y el tiempo de espera será menos incómodo, porque sentirán que han ganado segundos para revisar que su presentación sea la deseada.

¿Qué tuvo que pasar para llegar a esta solución? Hubo una redefinición del problema. Retrocedamos e identifiquemos la definición del problema para los rangos de soluciones típicamente propuestas.

¿Cuál parece ser el problema según estas soluciones?	
Soluciones	Definición del problema
Rango 1 • Ascensores más rápidos • Ascensores más grandes • Ascensores inteligentes	El sistema de ascensores no es bueno. ¿Cómo podemos mejorar los ascensores para que transporten a los huéspedes de manera más eficiente?
Rango 2 • Ubicar a los huéspedes en el hotel, de manera que los ascensores hagan recorridos más cortos. • Tener tarifas más baratas para los pisos más bajos del hotel.	No hay una distribución racional de los huéspedes en el hotel. ¿Cuál es la mejor forma de distribuir a los huéspedes en el hotel de manera que se favorezca su movilidad entre los diferentes pisos?
Rango 3 • Promover el uso de escaleras • Instalar deslizadores entre los pisos • Desincentivar el uso de ascensores	Los huéspedes no tienen alternativas distintas a los ascensores para trasladarse entre los pisos o si las tienen no las conocen o su uso no es incentivado. ¿Qué otros medios de transporte entre los pisos podemos emplear y cómo podemos incentivar su uso?
Rango 4 • Instalar espejos en todos los pisos y lugares donde los huéspedes esperan el ascensor.	Los huéspedes se aburren o desesperan al esperar el ascensor. ¿Cómo podemos entretener a los huéspedes mientras esperan el ascensor?

La solución más eficaz, según narra la literatura especializada (y creemos que es cierta si prestas atención la próxima vez que estés esperando un ascensor en un hotel y tenga un espejo al frente) es la de los espejos. Parece ser la más eficaz por su reiterado uso, lo cual sugiere que, en efecto, sí disminuyen las quejas de los huéspedes. También parece ser eficaz por su simplicidad y costo: de todas las soluciones propuestas, parece ser la más sencilla y económica de implementar.

Hay un punto importante en este caso y es que la redefinición del problema implica, efectivamente, imaginar y aceptar que el problema es otro que el inicialmente señalado. Implica incluso aceptar dejar sin solución el “problema” inicial. Instalar los espejos no hará que los ascensores suban y bajen más rápido. De hecho, pueden seguir siendo sumamente lentos, incluso, su desgaste natural podrá hacerlos más lentos con el paso del tiempo. No obstante, las quejas habrán disminuido. Esto ocurre porque enfocamos nuestro pensamiento y energías en otra área, en otra preocupación. El problema inicial (la lentitud de los ascensores) puede seguir existiendo. Además, puede coexistir con todos los otros problemas identificados por los otros rangos. Sin embargo, la instalación de los espejos y la definición del problema que llevó a ella parece hacer irrelevante la lentitud de los ascensores.

Otro punto importante de este caso, y de suma relevancia para el área del derecho, es sospechar o al menos cuestionar (respetuosamente, claro está) la definición del problema hecha por el cliente. En este caso, el gerente de la cadena hotelera parece tener una idea muy clara de cuál es el problema y cuál el rango de soluciones. De hecho, el problema para él se limita simplemente a decidir cuál de las soluciones que él tiene en su cabeza es la más efectiva. Él contrata a la firma consultora simplemente para saber qué es lo mejor: si construir nuevos ascensores, cambiar los motores de los actuales o cambiar el software que determina cómo se mueven los ascensores. Para él, el problema está en los ascensores y la solución pasa por ellos. La firma que sugirió la solución de los espejos tuvo que conocer la situación de su cliente. Y acá es importante esto: conocer la situación, no el problema. El problema parece estar muy claro para el cliente. El esfuerzo de la firma es ampliar el campo de visión y ver un panorama más completo, poniendo en vilo la definición del problema del cliente. Sin duda, él es quien mejor conoce su hotel (las quejas, el sistema que utilizan los ascensores, etc.) pues trabaja ahí desde hace bastante tiempo. Esto es valioso. La firma consultora no puede prescindir de ese conocimiento, pero también ese saber interno le dificulta ver el problema desde otra perspectiva; lo limita en su rango de soluciones. Esto ocurre, no solo porque no tenga el conocimiento y formación técnica de la firma (tal vez no sea ingeniero o arquitecto, como las personas que contrató), sino que tenemos personas muy seguras de conocer nuestros problemas mejor que otras. Por ende, tendemos a pensar también que nuestras soluciones son las más adecuadas. Desprenderse de esta sensación cuesta trabajo. Lograrlo depende del cliente o la persona que tiene el problema, pero también, en gran parte, de quien ayuda a solucionarlo. Para fines de este texto: los y las abogadas.

¿Qué problemas redefinen los abogados?

Los ejemplos utilizados hasta ahora demuestran que la definición de problemas es una habilidad empleada por todas las personas, tanto en entornos profesionales como en la vida diaria. Todos los días definimos (y redefinimos) problemas. Algunas disciplinas se han acercado a este tema de manera más consciente que otras. Por ejemplo, las personas expertas en ingeniería y diseño industrial definen y redefinen problemas constantemente y destinan horas de trabajo para ello.

Los abogados y abogadas también lo hacemos. Tal vez de manera más inconsciente o intuitiva, pero constante. Sin embargo, lo hacemos en distintas escalas y dependiendo del trabajo específico que realicemos, pues no todas las abogadas y abogados se dedican a lo mismo.

Pensemos en el ejemplo de un caso penal. Una mujer es asesinada por su excompañero sentimental. El Ministerio Público inicia una investigación y con base en las pruebas y argumentos jurídicos indica que el caso que están estudiando es feminicidio. Por su parte, el abogado defensor argumenta que en realidad no se acreditan los elementos objetivos y subjetivos del tipo penal de feminicidio y, por lo tanto, su cliente no es responsable de ese delito; a lo sumo podría tipificarse como homicidio. Entre las dos partes hay una pugna por ver unos mismos hechos (un problema) desde distintos puntos de vista. La jueza es la que dirime esa disputa y determina cuál es el problema concreto que están estudiando.

Otro ejemplo sobre cómo especialistas en el ámbito jurídico redefinen problemas y buscan soluciones puede ofrecerlo la contingencia sanitaria vivida en 2020 por COVID-19. A fin de controlar la propagación del virus entre la población, muchos países decidieron adoptar medidas que favorecieran el distanciamiento físico. Algunos países solicitaron la cooperación de la ciudadanía y el sector privado confiando en que, sin necesidad de sanciones jurídicas, estos cumplirían un confinamiento voluntario y responsable. Otros países decidieron acudir a instrumentos legales para suspender o limitar el goce de derechos fundamentales como el derecho al libre desplazamiento. Para poder hacer esto, tuvieron que recurrir a declaratorias de estados de emergencia. Estas son figuras generalmente plasmadas en las constituciones políticas, las cuales reconocen que, ante ciertas circunstancias extraordinarias (emergencias económicas, desastres naturales, desorden público, etc.), se le otorgan unas medidas extraordinarias a la rama ejecutiva para que pueda actuar más rápidamente y contener la crisis. Así mismo, reconoce la posibilidad de limitar o suspender el ejercicio de algunos derechos fundamentales. No obstante, dado el riesgo de que estas facultades se presten para abusos y un ejercicio arbitrario del poder, muchos abogados debaten sobre si, efectivamente, la pandemia es o no una circunstancia que encaja en los supuestos fácticos necesarios para declarar una emergencia nacional y acudir a estas medidas extraordinarias. Es decir, los y las abogadas debaten alrededor de la naturaleza del problema: ¿es una situación extraordinaria que permite el uso de esas facultades extraordinarias? O, por el contrario, ¿se trata de una situación que no escapa de lo ordinario y por ende debe ser atendida bajo las facultades comunes que ostenta el poder ejecutivo?

Así mismo, en el contexto de la pandemia hemos podido ver a abogadas y abogados definiendo un mismo problema de distintas maneras, cuando argumentan a favor o en contra de la emergencia sanitaria por COVID-19, como un evento de fuerza mayor que justifica o no el incumplimiento de una obligación jurídica. Por ejemplo, ¿puede un restaurante terminar las relaciones laborales con sus meseros bajo el argumento de que la pandemia y el confinamiento constituyen un evento de fuerza mayor? O, por el contrario, dado que, en los países latinoamericanos sabíamos que esto iba a ocurrir (pues vimos todo lo que sucedió en Europa), ¿podría decirse que no se configura la fuerza mayor y por ende la terminación del contrato sería sin justa causa?

En estos tres ejemplos vemos a estos profesionales mirando los mismos hechos e interpretándolos de distinta manera. Dependiendo de cómo se miren (feminicidio frente a homicidio; situación ordinaria frente a situación extraordinaria; terminación por justa causa frente a terminación sin justa causa) las soluciones serán distintas. Estos casos son ejemplos de litigio. Muchos abogados se dedican a estos temas. No obstante, las labores de quienes se dedican a la abogacía no se agotan ahí. Los y las abogadas también participan en la creación del derecho: luchan y argumentan por redefinir la forma en la que las leyes deben regular determinadas situaciones. Veamos dos ejemplos relacionados con el derecho penal.

Un primer ejemplo es el tema de la prostitución o trabajo sexual (el nombre que otorguemos variará dependiendo de cómo se defina el problema). Para algunas personas la prostitución debe definirse como una situación problemática pues consiste en la explotación física y económica de las mujeres, tal como lo plantea el video de [Las Igualadas \(2020\)](#). Algunas mujeres afectadas por las desigualdades estructurales de género se ven obligadas a vender servicios sexuales. Las mujeres son llevadas a esa situación porque la forma en la que se estructuran las relaciones sociales no les deja otra alternativa para ganar un sustento económico. En el mejor de los casos, las mujeres se ven forzadas a vender su cuerpo; en el peor de los casos, son víctimas de una red de trata de personas en la que son explotadas y ni siquiera perciben un ingreso; un tercero se queda con todo o una parte significativa del dinero. Las mujeres son mantenidas en esas redes de trata de personas de manera forzada con violencia física, económica y/o psicológica; o lo hacen porque el Estado y el mercado no le dan otra forma de sobrevivir.

Los abogados y abogadas que ven los hechos con este prisma definen el problema más o menos de la siguiente forma, ¿cómo podemos acabar con la prostitución? Sin duda, entienden el problema como uno estructural y pugnan por medidas estructurales que apunten a acabar con la desigualdad de género. Sin embargo, en el plano más urgente e inmediato ven una respuesta en el derecho penal. Abogan por la creación de tipos penales que castigan la trata de personas (es decir, se castiga a los proxenetas que explotan a las mujeres), la oferta de servicios sexuales (es decir, se castiga a las mujeres que ofrecen sexo a cambio de dinero) y se castiga la búsqueda y obtención de sexo a cambio de dinero (es decir, se castiga a los hombres que ofrecen o pagan dinero a mujeres para tener sexo con ellas). La intensidad de estas medidas varía. Se podrían tipificar las tres conductas en el código penal o una combinación de ellas. Se podrían perseguir penalmente las tres conductas o solo algunas de ellas, con mayor o menor intensidad. En todo caso, la solución inmediata y urgente va enfocada a utilizar el derecho penal para acabar con la prostitución y con la explotación de las mujeres.

Otras personas creen que el problema es otro. Este segundo grupo no desconoce la trata de personas ni explotación que puede haber en la prostitución y que se alimenta por la desigualdad de género, pero considera que no todos los casos de prostitución obedecen a una explotación de la mujer. Para estas personas puede haber casos en los cuales las mujeres decidan libremente vender sexo a cambio de dinero. Ni todas las mujeres venden sexo forzadamente, ni todos los clientes son explotadores que se aprovechen de una desigualdad estructural de género. Partiendo de esta premisa, estas personas argumentan que la mejor forma de proteger a las mujeres (tanto las que están ahí libremente como las que están de manera forzada) es legalizando y regulando el trabajo sexual. Se argumenta que, al regularlo y reconocer que es una actividad lícita, el Estado puede observar con claridad las interacciones que ocurren durante el intercambio de sexo por dinero: cuánto se paga, cómo se paga, cómo se trata a las mujeres, cómo cuidan su salud, cómo las cubre la seguridad social, etc. Esto beneficia no solo a las mujeres que efectivamente deciden libremente vender sus servicios sexuales, sino también a las que están siendo explotadas y están allí contra su voluntad, pues hace más difícil la supervivencia de las redes de explotación sexual, ya que se presume que bajará la demanda de sus servicios. La regulación y legalización del trabajo sexual implicaría, en el plano del derecho penal, castigar únicamente a los explotadores (sean estos parte del negocio o clientes que se benefician de ellos), no a las mujeres ni a sus clientes. Así mismo, es presumible que la penalización de los explotadores, acompañada de la legalización del trabajo sexual libre y consentido, llevaría a los usuarios de estos servicios a acudir al trabajo sexual regulado y permitido, lo que bajaría la demanda de los servicios sexuales ilegales (Las Igualadas, 2020).

El caso anterior ilustra otra forma en la que abogadas y abogados redefinen problemas y cómo eso impacta sobre el rango de soluciones posibles. Sin duda, de manera más o menos consciente, en mayor o menor medida, todos los abogados y abogadas saben hacer esto y lo hacen día a día. La enseñanza del derecho desarrolla estas habilidades, ya sea a través de procesos de enseñanza deliberados y planificados o mediante una práctica algo más espontánea.

Los abogados también se enfrentan a situaciones más concretas e individuales, como cuando atienden a un cliente para una consulta jurídica; y tienen la posibilidad de incidir, a través de la redefinición de un problema, si una situación será o no un problema jurídico.

Pensemos en el siguiente caso:²

Tú eres una abogada independiente que trabaja en múltiples ramas del derecho. Consciente de la importancia del derecho como herramienta de transformación social, atiendes a personas de escasos recursos cobrándoles muy poco. Ya has alcanzado una buena reputación por la prestación de tus servicios y tu convencimiento de que el derecho debe ser utilizado por las clases menos favorecidas para tener una mejor vida. Una tarde en tu oficina recibes a Tatiana Palomo.

Tatiana, muy alterada, acongojada y nerviosa te dice: “Licenciada, permítame contarle mi caso: yo fui al médico hace un año porque yo ya tengo dos hijos y mi esposo David y yo acordamos que ya no queremos más... nuestra situación económica no es mala pero tampoco es la mejor, yo fui recientemente ascendida a coordinadora de ventas y él es mensajero... No queremos tener más hijos... nosotros queremos aprovechar que las cosas van más o menos bien y pues tratar de ahorrar algo para darles una mejor vida; incluso queríamos cumplirles a nuestros hijos su sueño de conocer el mar (...) “Bueno, Lic., le sigo contando: yo fui al médico y me empezaron un tratamiento de esterilización femenina definitiva, lo finalicé completamente, al principio me dieron unas pastillas y luego me operaron para ligarme las trompas... todo marchaba bien, hasta que me enteré hace poco que estoy embarazada”.

“No sabe la rabia y la tristeza que me da esta situación... yo intenté cuidarme... me aseguraron esos doctores que el tratamiento tenía 100% de efectividad... y mire... yo embarazada... nosotros no aguantamos más... e igual cómo hago... yo no puedo negar un hijo...”

² Este caso fue diseñado por la profesora Isabel Cristina Jaramillo Sierra de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y los créditos y reconocimiento son para ella. Aunque su propósito inicial era usarlo en los cursos de ética y responsabilidad profesional para enseñar el módulo de secreto profesional, consideramos que también es sumamente útil para enseñar la habilidad de definición de problemas.

Tú le traes un vaso con agua a la cliente y esta te dice: “sabe, a mí me duele mucho todo esto, pero con David hemos hablado al respecto... yo estoy pensando en hacerme un examen de sangre que sirva como prueba de mi estado de gravidez y después, me voy a tomar estas pastillas para abortar que me dio una amiga (Tatiana abre su mano y le muestra un sobre con dos pastillas rojas)... Mire, yo sé que hay muchos problemas con el sistema de salud en este país, pero esto sí fue la gota que rebasó la copa... yo quiero, licenciada que me asesore... yo quiero hacer algo en contra de los médicos que estuvieron involucrados en la operación. Ellos me confirmaron y me dieron un papel firmado por ellos en el que aseguraban que la operación tenía una efectividad del 100% y mire que no sirvió de nada. Para mí sí es mucho el desgaste emocional, yo quiero buscar una indemnización... Claro, como esos doctores no saben lo que es pasar por un embarazo no deseado... como ellos son hombres y además les sobra el dinero... ellos no saben por lo que estoy pasando.

Mire, licenciada yo ya fui con dos psicólogos para que me dieran el papel ese que dice que si yo tengo otro hijo me puede afectar mi salud mental para así poder abortar; pero después de dos citas y hacerme un montón de cuestionarios y entrevistas me dijeron que no me podían dar ese papel, porque en realidad mi salud mental no estaba en riesgo (...) ¿usted puede creer eso? Licenciada, yo no sé porque esos psicólogos no me creen nada... Seguramente porque son hombres, tienen su consultorio, ingreso y vida asegurada, ellos no saben cómo un niño me puede cambiar la vida a mí como mujer, ¡pero yo en serio no quiero tener ese niño! Yo no creo que me vuelva loca si lo tengo ni mucho menos... Por ejemplo, el último niño no fue planeado y tuve miedo de tenerlo, pero en realidad me trajo mucha felicidad; y como dicen por ahí, todo niño viene con el pan debajo del brazo... Pero licenciada, un hijo son gastos... yo no sé... ¡es una decisión tan difícil! No le voy a negar... para mí el aborto es pecado y me da miedo abortar... y pues los niños son una bendición de Dios... pero pues es que la parte del dinero es muy complicada... la verdad no sé qué hacer... ayúdeme, Lic. yo no quiero terminar en la cárcel, pero me da miedo que con otra boca qué alimentar nuestros sueños se vean frustrados y que nos lleve a la pobreza que con tanto trabajo y esfuerzo hemos tratado de dejar atrás”.

Para pensar en el caso, asumamos que en la entidad federativa donde esto ocurre, el aborto es considerado como delito y solo existen tres causales en las que, de realizarse el aborto, se excluye la responsabilidad penal: cuando se pone en riesgo la salud o vida de la madre, cuando la concepción es fruto de una violación, o cuando haya evidencia de que el producto de la gestación pueda presentar graves daños físicos o mentales.

Este es un caso difícil pues se cruzan muchos temas en él. Primero, el tema del aborto es por sí solo polémico. En las sociedades latinoamericanas no hay un consenso social que permita cerrar la discusión a favor o en contra de él. Por esta razón, algunas regulaciones tratan de reflejar esa ausencia de consenso y manejan una posición intermedia, como la que se asume para el caso. Segundo, visto con apego estricto a la ley y a los hechos que narra la cliente, estamos en una situación en la cual una persona está dispuesta a cometer un acto que, a la luz de la legislación actual, es un delito (más allá de que nos parezca una ley injusta). Tercero, es un caso en el cual se ve involucrada la ética de la abogada: su posición respecto al aborto y la forma como se regula, y con respecto a cuál debe ser el rol de los abogados en relación al respeto y cumplimiento del derecho (Anzola Rodríguez, 2018). Cuarto, además de la situación del aborto, hay un tema de responsabilidad civil médica importante en el que la cliente puede tener una pretensión legítima. Quinto y último (y lo más importante para lo que nos concierne), la situación de la cliente es sumamente difícil. Hay varias cosas importantes en juego para ella: su salud, su situación respecto a la ley, la cual puede poner en riesgo su libertad, su autonomía reproductiva, su moral que parece indicar que el aborto es una falla moral, y por supuesto, su capacidad económica. A medida que relata su caso es posible ir encontrando distintos problemas y, si prestamos atención, incluso parece ser que ella no tiene del todo claro cuál es su problema.

Aquí la abogada juega un papel fundamental. Es claro que la clienta será la que al final decida qué hacer, pero dada la complejidad de la situación y la forma en la que el derecho impacta en ella, la abogada, quiera o no, consciente o inconscientemente, impactará en la toma de decisión de su clienta (Simon, 1991). La clienta busca a la abogada no para saber qué dice el derecho vigente sobre el aborto (de hecho es altamente probable que ella ya lo sepa), sino que acude a ella con la esperanza de que le ayude a solucionar su problema. Pero para solucionar un problema es necesario entenderlo y, por lo tanto, definirlo. ¿Cuál es el problema que expone Tatiana Palomo? ¿Qué puede hacer la abogada para entenderlo mejor?

A continuación, explicamos dos técnicas recomendadas para la redefinición de problemas, las cuáles pueden ser importadas al trabajo que hacen los y las abogadas.

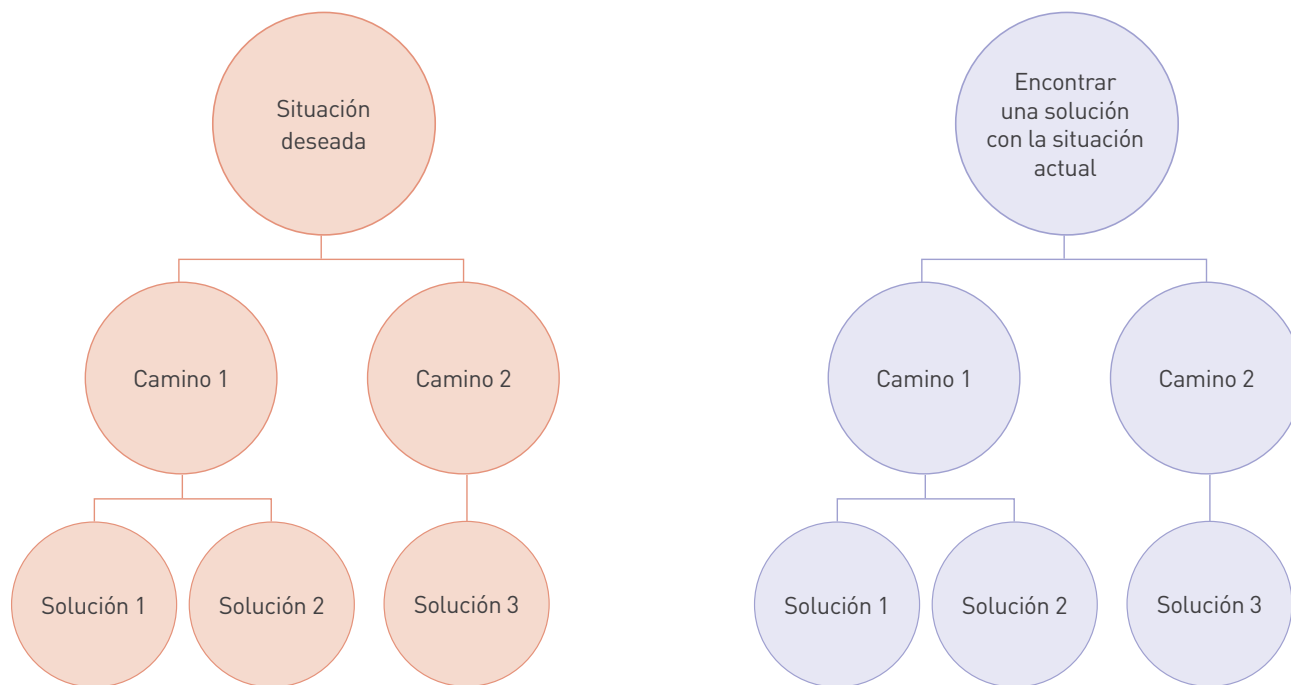
Dos técnicas para redefinir problemas

El diagrama de Duncker

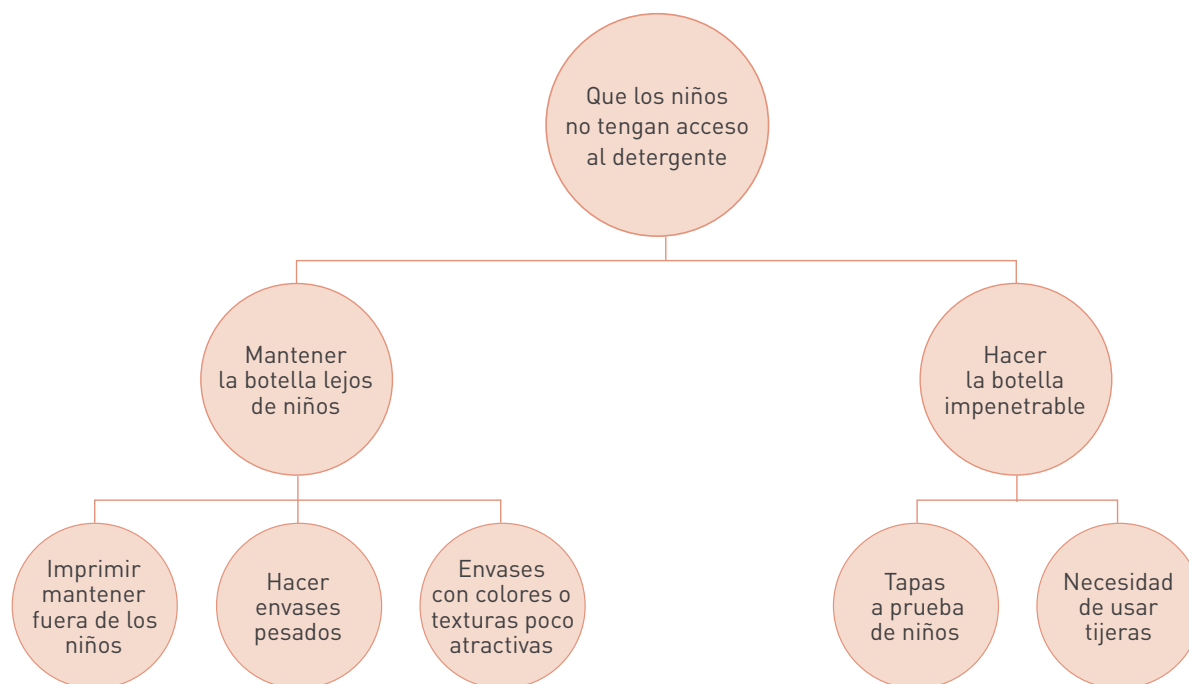
Esta técnica consiste en idear dos caminos distintos para tratar de “solucionar” un problema. El uso de comillas es intencional, pues en realidad la técnica no busca realmente solucionar un problema, sino redefinirlo.

Esta técnica es más fácil de explicar con un caso concreto. El caso que utilizaremos es comúnmente usado para explicar esta técnica. Se trata de un problema que enfrentaron hace ya varios años, empresas que fabricaban detergentes líquidos que podían ser peligrosos en caso de ser ingeridos. La población que estaba más expuesta era la de los niños pequeños que, sin conocer los riesgos de ingerir el detergente, podrían terminar accediendo a él al ir explorando los distintos lugares de sus casas. El problema, o la pregunta que trataban de resolver las empresas fabricantes de detergentes, era “¿Cómo hacer para que niños y niñas no tengan acceso a esos productos?”. Esa era la definición inicial del problema.

El uso del diagrama de Duncker busca entonces tratar de redefinir el problema, encontrar uno mejor o uno distinto. La técnica logra esto creando dos “caminos”: uno que busca solucionar el problema, a través de un cambio significativo en la situación actual; y otro que busca solucionarlo sin realizar mayores cambios a la situación actual. Cada camino se va desmenuzando en distintas acciones más concretas.



Pensemos en el primer camino, el de color rojo. En este se trata de solucionar el problema a través de un cambio significativo en la situación actual. Este camino luego se divide en subcaminos. Un primer subcamino apuntaría a mantener el envase fuera del alcance de los niños. Pero, ¿cómo lograr que el envase se mantenga fuera del alcance de los niños? Hay distintas acciones que permitirían eso: imprimir un letrero con letras grandes que diga “mantener fuera del alcance de los niños”, hacer envases muy pesados que no puedan ser manipulados fácilmente por los niños o hacer envases cuyos colores y textura no sean atractivos a los niños.



Otro subcamino al interior del camino rojo apuntaría a hacer que el acceso al detergente que está en el interior del envase fuera sumamente difícil para los y las niñas. ¿Cómo lograrlo? Hay distintas acciones que pueden permitir esto: diseñar una tapa de difícil apertura o requerir algún utensilio extra para abrir la tapa.

Paremos un instante y pensemos en la conveniencia de las soluciones hasta ahora sugeridas en el camino rojo. Si bien algunas de ellas pueden ser efectivas en el sentido que realmente dificultan el acceso al envase o al detergente, puede darse el caso de lograrlo a un costo muy alto: los envases muy pesados pueden ser difíciles de manipular también para los adultos y hacer engorroso el uso del detergente. Por otro lado, las tapas de apertura difícil pueden ser complicadas de abrir también para los adultos. Por último, cambiar los colores o texturas de los envases puede afectar el mercadeo o la identidad de los productos. En fin, puede ser que la solución sea peor que el problema inicial. Pasemos entonces al otro camino.

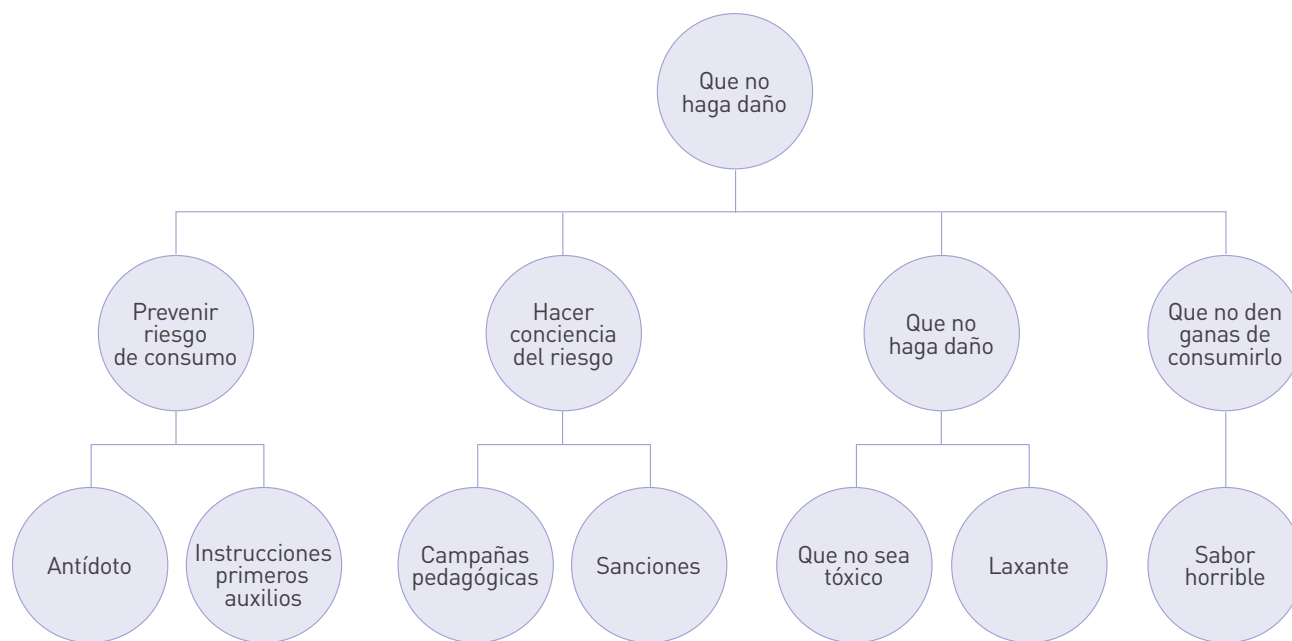
Ahora recordemos que el otro camino, el azul, apunta a “solucionar” el problema sin realizar mayores cambios a la situación actual. En la situación actual los niños tienen acceso al detergente, así que el reto sería, por extraño que suene, ¿cómo podemos lograr que los niños tengan acceso al detergente sin que esto represente un riesgo para su salud?

La reformulación de la pregunta nos ofrece una nueva variedad de caminos y soluciones. Podemos tener un subcamino en el cual, si bien los niños tienen acceso al detergente y este es peligroso, existe una forma de atender a ese peligro. Hay por lo menos dos acciones que permitirían lograr esto: la primera, acompañar el detergente de otro frasco que contenga un antídoto que permita neutralizar los efectos tóxicos en caso de ser ingerido; la segunda, señalar unas instrucciones claras y concisas sobre qué se debe hacer en términos de primeros auxilios en caso de ingerir el detergente.

Otro subcamino, dentro del camino azul, en el cual los niños podrían seguir teniendo acceso al detergente podría consistir en concientizar sobre los riesgos de ingerir el detergente. Esto podría materializarse, a través de acciones, como campañas pedagógicas dirigidas a los niños y sus padres o, incluso, en sanciones de tipo judicial o administrativo a los padres o tutores de los niños que hayan ingerido detergente bajo la presunción de que no tuvieron el cuidado debido para evitar que accedieran a él.

Otro subcamino podría consistir en tratar de hacer un detergente que no contenga materiales tóxicos. Esto podría lograrse a través de investigaciones e innovaciones en la fase de producción del detergente que permitan disminuir su toxicidad sin afectar sustancialmente su capacidad para limpiar la ropa.

Un subcamino más consistiría en agregar algún componente químico que haga que el sabor del detergente sea tan feo al paladar de los niños que con solo probar un poco decidan abstenerse de probar más. De esta forma, al ingerir solo un poco, la cantidad sería tan ínfima que su salud correría muy poco riesgo e incluso nulo.



Como podrás observar, al reunir las posibles soluciones del camino rojo y azul ampliamos el rango de posibles acciones. En este caso específico, tras aplicar el diagrama de Duncker, las empresas fabricantes de detergentes decidieron optar por el último subcamino del camino azul; es decir, poner un sabor horrible en el detergente, lo que haría que el consumo fuese mínimo y así no pusiese en riesgo la vida de los menores. Si bien esta fue la solución, lo que realmente logró hacer el diagrama de Duncker fue *redefinir el problema*. El problema dejó de ser el acceso al detergente y pasó a ser la composición química y el sabor del detergente. Evidentemente, cambiar el problema implica cambiar las posibles soluciones y obviamente sus costos. De esta forma pasamos de tener un problema original que era “¿Cómo hacer para que niños y niñas no tengan acceso a esos productos?” a otro que sería “¿Cuál es la cantidad justa del componente químico que tiene que llevar el detergente para alterar su sabor sin que esto afecte su calidad y no incremente dramáticamente sus costos de producción?”

El mérito del diagrama de Duncker está en forzarnos a no dar pasos muy apresurados ni a buscar el problema muy lejos de donde estamos. Por lo general, el camino azul siempre arroja sorpresas y salidas creativas. Lo anterior no implica que el problema “correcto” esté siempre en el camino azul, sin embargo, obligarnos a recorrerlo y a ir llenando cada una de sus casillas es un ejercicio de creatividad que resulta muy útil para salir de lugares comunes. De manera gráfica, podríamos imaginar el diagrama de Duncker como un ancla que nos obliga a considerar, al menos por unos minutos, si la solución y problema que vienen a nuestra mente en primera instancia son realmente los correctos.

5 veces “¿por qué?”

Todos los niños y niñas pasan por esa fase en la que preguntan por todo. Su curiosidad es insaciable. Todo les llama la atención y a toda cosa preguntan “¿y por qué?”. Para definir adecuadamente de un problema, no viene nada mal convertirnos de nuevo en niños pequeños e insistir hasta el cansancio con la pregunta: “¿Y por qué?”. Preguntar insistentemente (o como sugiere esta técnica, por lo menos 5 veces) el porqué algo nos sirve para tratar de entender si realmente estamos identificando el problema correcto o no. Por básica que suene, esta técnica consiste en repetir esa pregunta varias veces hasta que podamos empezar a desempacar el problema aparente y lleguemos al problema o necesidad real. De nuevo, no se trata tanto de encontrar respuestas, sino de redefinir un problema.

Al igual que ocurre con el diagrama de Duncker, esta técnica se aprende mejor a través de un ejemplo concreto.

Supongamos que trabajas en una firma consultora que se dedica a mejorar los procesos de atención de hospitales y clínicas. Tu cliente en esta ocasión es el departamento de oncología de una clínica de tu ciudad. En tu entrevista con tu clienta, la señora te manifiesta lo siguiente:

“Lo busco porque tengo un problema, necesito que los pacientes que vienen a quimioterapia terminen su sesión más temprano”.

Tú, que ya leíste este manual y aprendiste la técnica, le preguntas:

“¿Y por qué necesita que terminen más temprano?”

Tu clienta te contesta:

“Porque solo tengo 10 camas para 50 pacientes, necesito despacharlos más rápido”.

Tú, rápidamente identificas algo en su respuesta, que es el afán por despacharlos más rápido. Esto te lleva a manifestarle lo siguiente:

“Ah ok, el problema no es salir más temprano, es que se demoren **menos tiempo las sesiones de quimioterapia**”.

Ahora el problema es otro. Ya no se trata de la hora en la que los pacientes terminan su sesión de quimioterapia. El problema consiste en el tiempo que se tardan en cada sesión de quimioterapia. Acá ya hay una primera redefinición del problema.

De nuevo, desempeñando tu rol de niña o niño pequeño, le preguntas a tu clienta:

“¿Y por qué necesita que se demoren menos tiempo las sesiones?” (puede sonar como una pregunta tonta... pero más adelante verás que no lo es... De hecho, son pocas las preguntas que son tontas).

Tu clienta, ligeramente exasperada, te contesta:

“¡Ya le dije! Para que se desocupen más rápido las camas y así pueda atender a los pacientes más rápido”.

En su respuesta ves un elemento nuevo. Ahora habla de camas, no de tiempos ni de horas de salida. Astutamente tú concluyes:

“Ah, ok, el problema no es la duración de las citas, el problema es que tienen que esperar mucho tiempo para que se **desocupe una cama**”.

Hemos tenido una nueva redefinición del problema. Ya no se trata del tiempo que dura una sesión de quimioterapia. Ahora el problema parece ser de disponibilidad de camas.

Volviendo a jugar a ser un o una niña pequeña le preguntas a tu cliente:

“Disculpe señora, ¿y por qué necesita que se demoren menos tiempo en desocupar las camas?”

Tu clienta, ya completamente irritada, te contesta:

“¿En serio? Ya le dije, necesito que se desocupen las camas más rápido para poder **darles la quimioterapia a tiempo**”.

Acá, en esta respuesta tan obvia, es en la cual finalmente llegas al nudo del problema: el problema es cómo lograr dar la quimioterapia a tiempo. No se trata necesariamente de horarios de atención, de la velocidad de la sesión o de la disponibilidad de camas. En el fondo, lo que tu clienta necesita es darle la quimioterapia a tiempo a sus pacientes. Identificar este problema como el real tiene enormes ventajas pues la gama de soluciones (así como sus costos y dificultades) varían de acuerdo a cada definición del problema. Esto lo ilustra la siguiente tabla.

Problema	Solución
“Terminan muy tarde”.	• Empezar a atender más temprano • Cambiar la jornada de atención
“Duran mucho tiempo en la sesión”.	• Contratar más personal • Cambiar procesos internos • Comprar equipos nuevos
“No hay camas suficientes”.	• Comprar más camas • Arrendar más camas
“Darles la quimioterapia a tiempo”.	• Darla a domicilio • En sillones y no necesariamente en camas • Darla en farmacias • Alquilar equipos para administrarla en casa con ayuda de familiares

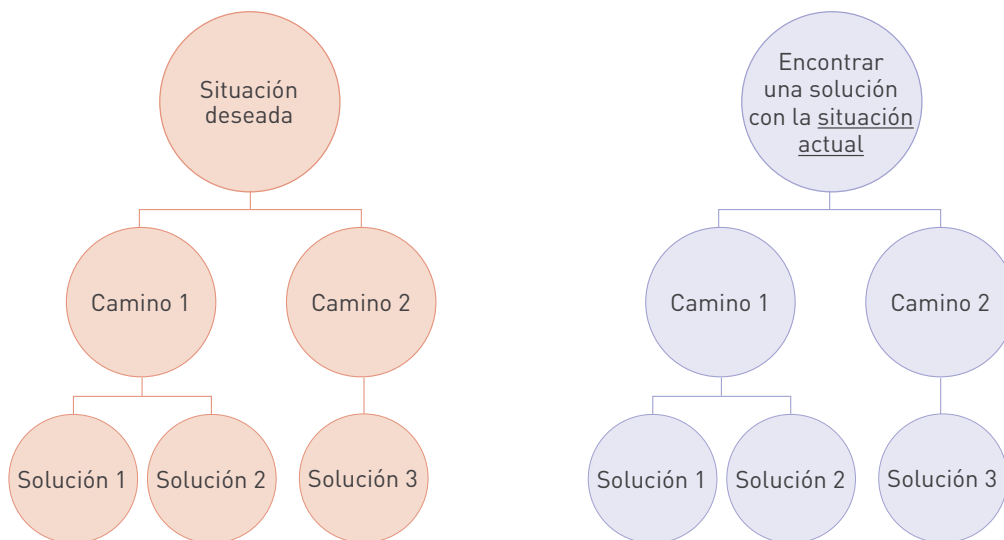
Las técnicas aplicadas al caso de Tatiana Palomo

Retomemos el caso de Tatiana Palomo. Este es un caso sumamente difícil tanto para ella como para la abogada que la atiende. Recordemos que, según narra el caso, la misma Tatiana ya conoce la forma en la que el derecho (específicamente el derecho penal) regula la situación en la que ella se encuentra. Acude ante una abogada en busca de ayuda, no para que esta le diga qué dice el derecho, sino porque necesita resolver su problema, pero ¿cómo resolverlo?

Si algo sugiere la metodología para la resolución de problemas (y la sabiduría popular) es pensar con calma. Lo primero que deberíamos hacer en este caso (¡y ese es justo el propósito de este texto!) es preguntarnos, ¿cuál es el problema? Esta pregunta es importante, pues al final del relato de Tatiana parece ser que incluso ella alberga dudas respecto de cuál es realmente el problema. ¿El problema es vivir nueve meses de embarazo? (el cansancio, las náuseas, los dolores, las limitaciones que su estado físico imponga a sus planes, etc.) ¿El problema es dar a luz? (parir, el dolor, la experiencia, etc.) ¿El problema es la crianza? (los recursos económicos, el esfuerzo, el tiempo, el cariño, etc.). Hacerse estas preguntas es fundamental porque, dependiendo de cómo se defina el problema, cambiará la forma de pensar las soluciones.

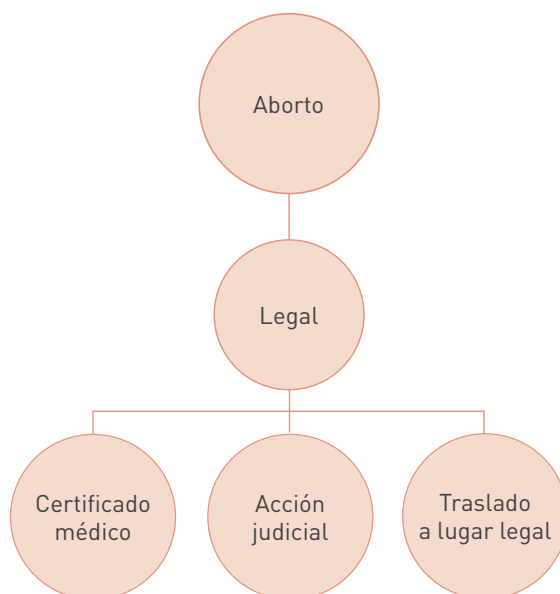
Apliquemos el diagrama de Duncker al caso de Tatiana para ver si es posible redefinir el problema. Antes de hacerlo, es crucial tener en cuenta lo siguiente: redefinir un problema, como hemos visto, implica hacer varias preguntas; muchas de ellas pueden ser incómodas por el tema en el que indagan o por lo reiterativas que pueden llegar a ser (recordemos la analogía del niño pequeño preguntando insistentemente en la técnica de 5 veces “¿por qué?”). Para poder formular estas preguntas es fundamental que exista una buena relación entre el o la abogada y su cliente; que haya confianza entre las partes. Esta se puede cultivar de distintas formas y puede haber distintas estrategias para hacerlo. Si bien este texto no se centra en las técnicas específicas que pueden ayudar a desarrollar y cimentar esta confianza (algo que puede ser muy difícil cuando la relación con el cliente es esporádica y no es sostenida en el tiempo, como por ejemplo la que tiene un despacho con una corporación o una persona jurídica para la cual realiza su trabajo a lo largo del tiempo), no queremos dejar de señalar la importancia de esto. Por más técnicas que se conozcan para redefinir problemas y por más experto que uno o una sea en ello, esto no puede suplir la ausencia de confianza entre un abogado y cliente, aspecto vital para poder conocer a fondo la naturaleza de su problema.

Procedamos entonces. Recordemos que el diagrama de Duncker nos pide elaborar dos caminos. Uno rojo y uno azul. Ubiquémonos en el camino rojo. En este se trata de “solucionar” el problema a través de un cambio significativo en la situación actual (el uso de comillas es intencional, pues es necesario recordar que el diagrama de Duncker apunta principalmente a *redefinir* el problema, aun cuando esto suceda a partir de las soluciones generadas). La pregunta madre de este camino sería algo así: ¿cómo puede abortar Tatiana? La respuesta a esta pregunta puede empezar a esbozarse a través de dos subcaminos al interior de ese camino rojo.



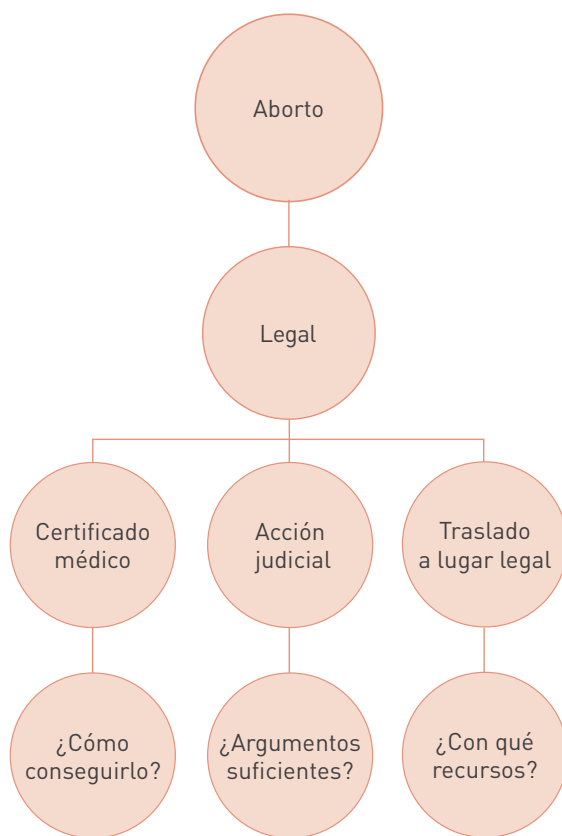
Un primer subcamino buscaría un aborto legal. La pregunta que guiaría a este subcamino sería entonces ¿cómo puede Tatiana abortar de manera legal? Se abren varias ramificaciones:

- Consiguiendo un certificado médico que dé cuenta de cómo su salud se pone en riesgo y por ende su aborto encaja dentro de una de las causales permitidas.
- Interponiendo un amparo o alguna acción judicial (por ejemplo, unas medidas cautelares ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos).
- Trasladándose rápidamente a otra ciudad o país, donde sea legal abortar.



Cada una de estas ramificaciones puede tener más posibilidades de éxito que otra. Dependerá del contexto específico de Tatiana. Lo importante aquí es que cada opción, si bien es una solución, es a su vez una redefinición del problema original. El problema original en ese camino era ¿cómo puede abortar Tatiana? Ahora, para cada una de estas opciones, el problema sería:

- Consiguiendo un certificado médico que dé cuenta de cómo su salud se pone en riesgo.
 - » ¿Cómo puede conseguir Tatiana un certificado médico que certifique el riesgo que corre su vida y su salud por el embarazo?
- Interponiendo un amparo o alguna acción judicial (por ejemplo, unas medidas cautelares ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos).
 - » ¿Qué argumentos de tipo jurídico podrían utilizarse (y ante quien) para que un juez autorice el aborto de Tatiana? ³
- Trasladándose rápidamente a otra ciudad u otro país, donde sea legal abortar.
 - » ¿Qué recursos requiere Tatiana para poder movilizarse a otro lugar donde sea posible abortar y qué lugar sería?

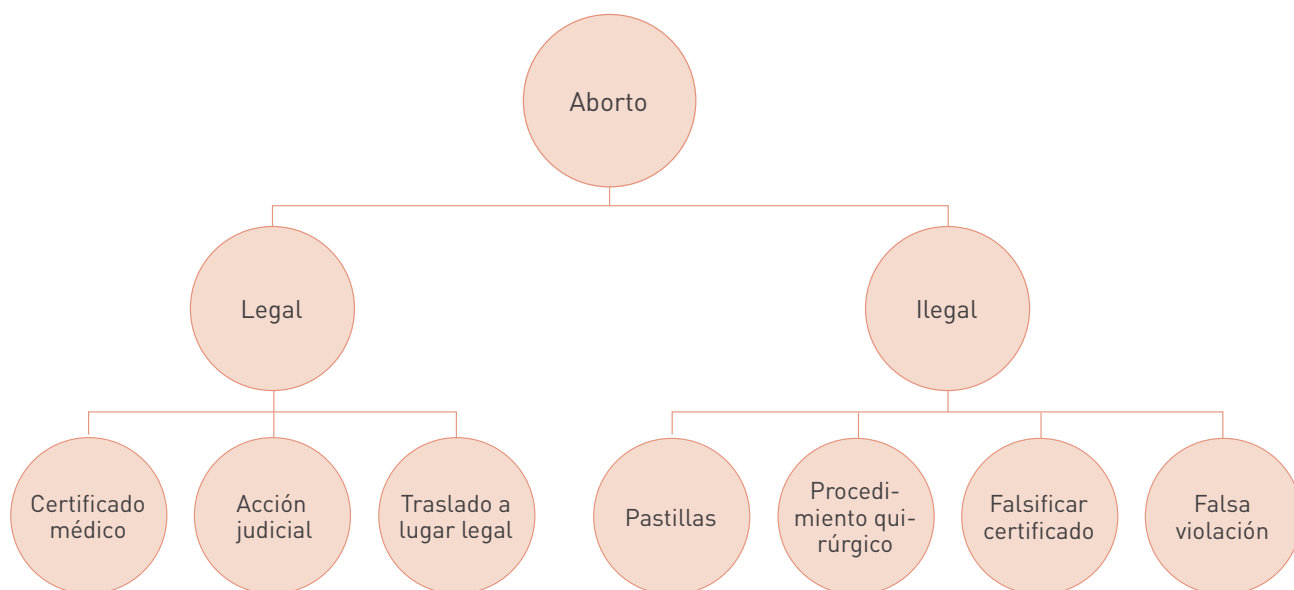


³ Como dato informativo, de acuerdo con el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2012) adscrito a la Organización de las Naciones Unidas, el aborto es un derecho humano. De hecho, el Comité realizó una serie de observaciones a través del informe CEDAW/C/MEX/7-8 que, entre otros temas, solicita la eliminación de obstáculos materiales y legales para las mujeres que deseen interrumpir un embarazo

Cada ramificación es un reto distinto. La utilidad del diagrama de Duncker es que, como lo mencionamos anteriormente, nos permite pensar en más opciones. Por ejemplo, si Tatiana lograra conseguir los recursos suficientes, podría tratar de trasladarse sumamente rápido a un lugar donde pudiera abortar de manera segura para su salud y su situación jurídica. Esta sería una muy buena solución en términos jurídicos y también para la salud de Tatiana.

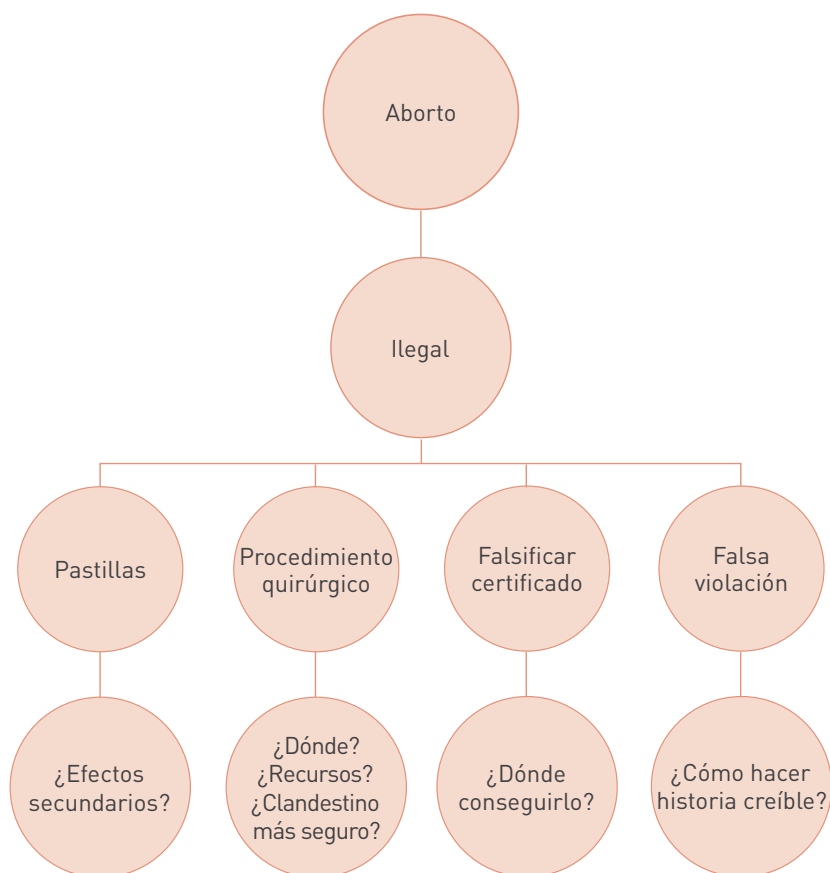
El otro subcamino buscaría el aborto, así sea de manera ilegal. Evidentemente este es un camino que pone en riesgo a Tatiana al menos en términos jurídicos y que incluso podría poner en riesgo a su abogada y a las personas que ayuden a realizar ese aborto. Es posible también que pueda poner en riesgo su salud. No obstante, es una tarea intelectual que vale la pena hacer, no solo por cumplir con el ejercicio del diagrama de Duncker, sino también porque Tatiana, en su esfera íntima, podrá decidir si asume ese riesgo: en términos de su salud, jurídicos e incluso en términos morales, pues ella afirma pensar que no está bien abortar. Este subcamino tendría a su vez distintas ramificaciones, cada una con sus propios riesgos y dificultades:

- Abortar tomando unas pastillas.
- Abortar a través de un procedimiento quirúrgico.
- Falsificar algún documento (por ejemplo, el certificado médico o decir mentiras y argumentar que su embarazo es fruto de una violación), a fin de obtener un permiso para abortar “legalmente”.



Cada una de estas ramificaciones redefine el problema original:

- Abortar tomando unas pastillas.
 - » ¿Dónde se pueden conseguir las pastillas? ¿Cuánto cuestan? ¿Cuáles son sus efectos secundarios y cómo se pueden manejar los riesgos?
- Abortar a través de un procedimiento quirúrgico.
 - » ¿Dónde se puede realizar ese procedimiento? ¿Cuánto cuesta? ¿Es seguro para la salud de Tatiana?
- Falsificar algún documento (por ejemplo, el certificado médico o decir mentiras y argumentar que su embarazo es fruto de una violación), a fin de obtener un permiso para abortar “legalmente”.
 - » ¿Cómo hacerlo? ¿Cuáles son los riesgos?



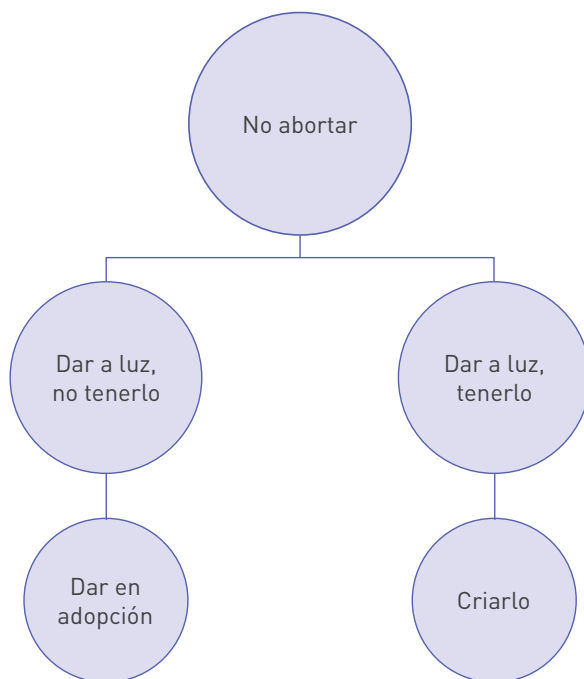
Claramente este subcamino no es la mejor opción. Pone en muchos riesgos –si no médicos, por lo menos sí de tipo jurídico– a Tatiana (también a su abogado y a las personas que participen en cualquiera de estas acciones). Sin embargo, como hemos dicho, es imposible (e ingenuo) pensar que estos cálculos no pasan por la cabeza de una persona que puede estar en una situación tan angustiosa como la de Tatiana. De hecho, trazar este camino puede ser útil para contrastar todos los riesgos y dificultades que entraña respecto a otros caminos con sus respectivas ramificaciones.

Pero, ¿qué pasa si el problema no es pasar por un embarazo o dar a luz? Recorrer el otro camino del diagrama de Duncker ayudará a obligarnos a pensar en otra serie de soluciones que nos lleven a redefinir el problema.

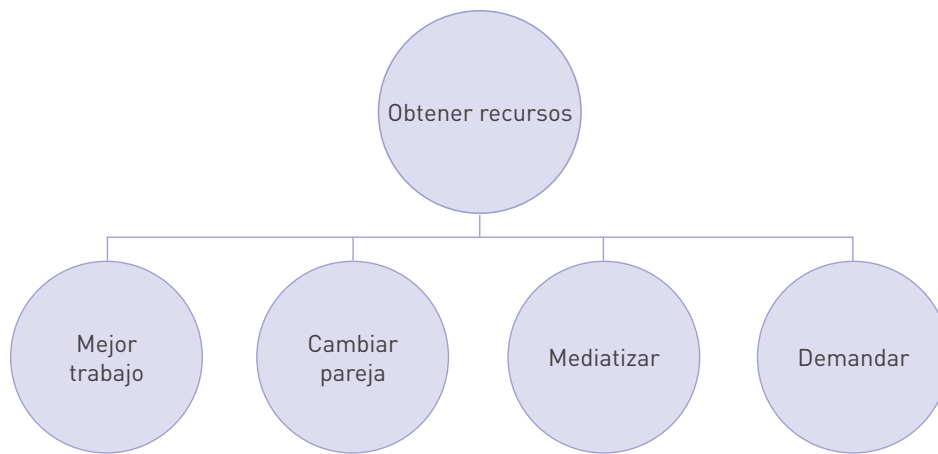
El camino azul trata de resolver el problema sin realizar modificaciones sustanciales a la situación actual. La pregunta madre de este camino sería algo así como ¿puede Tatiana solucionar su situación sin abortar? De esta pregunta madre se formarían varios subcaminos con sus respectivas ramificaciones.

Un primer subcamino podría sugerir dar a luz al niño y posteriormente darlo en adopción. Este subcamino implicaría redefinir el problema de la siguiente forma ¿qué hay que hacer (en términos jurídicos y psicológicos) para dar en adopción a un menor? Claramente en este punto hay que tener en cuenta el bienestar del menor, pero también el bienestar emocional de Tatiana, pues puede ser difícil desprenderse de un hijo y darlo en adopción después de haberlo tenido en el vientre durante nueve meses. Incluso, puede haber legislaciones en las que esta decisión involucre al padre del menor y ya no sea una decisión autónoma de Tatiana (Anzola Rodríguez, 2018). Optar por este subcamino ya implica reconocer que el problema no es el embarazo ni dar a luz... el problema es la crianza del menor, ya sea porque Tatiana y su familia no se sienten con el ánimo y energía para hacerlo o porque no tienen los recursos económicos. Descubrir que esta es la raíz del problema es un avance significativo, pues ahora, además del aborto, tenemos otra opción diferente que considerar.

Un segundo subcamino consiste en parir al niño o niña y además criarla. La pregunta que guiaría a este subcamino sería la siguiente: ¿qué necesita Tatiana para criar al niño y cómo puede obtener eso que necesita? Por el relato de Tatiana, parece ser que los recursos económicos son un factor muy importante. De su relato no parece desprenderse una aversión a los niños o a su crianza. Más bien parece ser el reto económico de mantener a su familia sin perder los avances que ha tenido en materia de bienestar económico. Según esto, habría que preguntarnos ¿cómo puede Tatiana mejorar su situación económica a efectos de que el nacimiento del niño no afecte dramáticamente la calidad de vida de toda su familia?

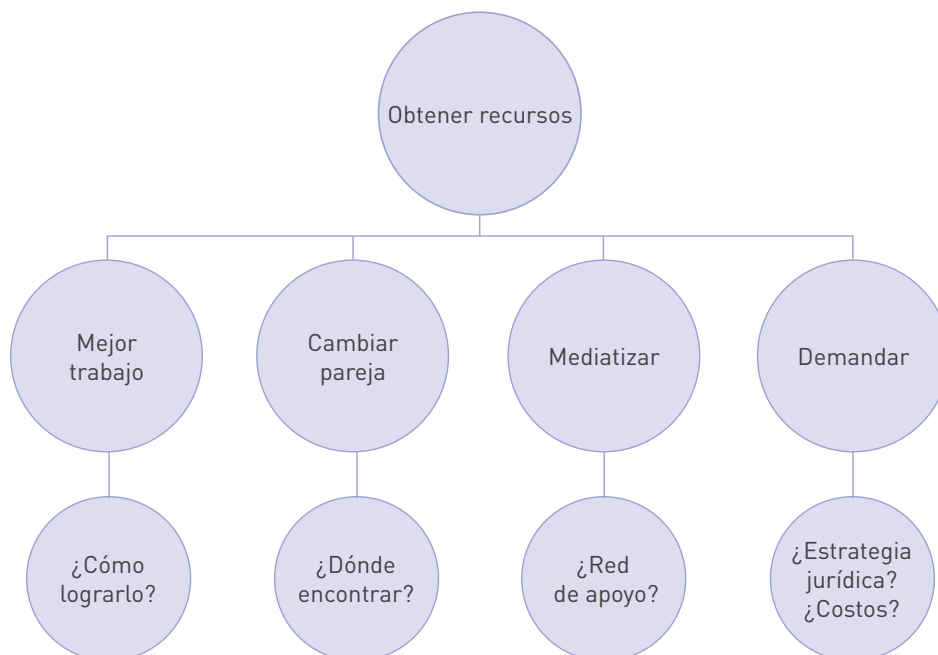


Aquí pueden haber varias ramificaciones. Una primera puede ser buscar un mejor trabajo o solicitar un aumento de sueldo, tanto para ella como para su pareja. Una segunda ramificación sería, (¿por qué no?) cambiar de pareja por una persona con mayores recursos económicos; recordemos que estamos abriendo el abanico y pensando en absolutamente todas las opciones... no es necesario que le compartamos todas las alternativas a Tatiana porque esto puede herir susceptibilidades y dañar la relación con ella, pero no es una opción descartable; e incluso puede ser que ella la esté contemplando y solo necesite algo de aprobación moral y solidaridad para ejecutarla. Una tercera opción puede consistir en crear una movilización social alrededor del caso de Tatiana, mediatizar su caso. Claramente su situación es complicada. Ella actuó de manera responsable y ahora, un error médico y la regulación penal (que a algunas personas puede parecerles injusta y discriminatoria hacia las mujeres) la ponen en este aprieto. Tal vez si el caso de Tatiana sale en los medios puede despertar simpatía de distintas personas que pueden estar dispuestas a ayudarla económicamente o de distintas formas. A través de esa campaña de solidaridad sería posible conseguir algunos recursos que permitan solventar el reto económico de la crianza del menor al menos por un tiempo. Un cuarto punto puede consistir en demandar al hospital y a los médicos que atendieron a Tatiana. Según el relato de ella, los médicos le aseguraron un 100 por ciento de efectividad en su tratamiento, algo que atenta contra la responsabilidad médica, pues no pueden asegurar un resultado. Esta falla puede ser demandada civilmente y puede dar lugar a una indemnización a favor de Tatiana. De ganar el caso y obtener una compensación podría llegar a sufragar algunos gastos de crianza de la o el menor. No obstante, y esto es importante, los y las abogadas no podemos prometer resultados y esto hace que Tatiana corra un riesgo de llegar a tomar este camino.



Cada una de las ramificaciones mencionadas en el párrafo anterior implica una redefinición del problema. Veamos:

- Buscar un mejor trabajo
 - » ¿Qué necesita Tatiana para conseguir un mejor trabajo? ¿Qué estrategia debe emprender para conseguirlo?
- Cambiar de pareja
 - » ¿Qué busca Tatiana en una pareja? ¿Dónde y cómo puede encontrar una pareja que además de satisfacer la parte sentimental, sea un apoyo económico significativo?
- Lograr una movilización alrededor del caso de Tatiana
 - » ¿Cómo podría articularse una red de solidaridad alrededor de Tatiana? ¿Cómo narrar su caso para despertar solidaridad? ¿Qué recursos, aliados y estrategias son necesarias para esto?
- Demandar por responsabilidad médica
 - » ¿Qué estrategia jurídica necesita desarrollar para ganar el caso y además obtener una indemnización que cubra la mayor cantidad de gastos? ¿Cómo financiar los gastos de crianza del menor mientras el caso surte todas las instancias?



Como podemos ver, el camino azul abre muchas opciones que no habíamos contemplado. Al abrirlas y explorarlas podemos redefinir el problema y así encontrar una solución más efectiva. Puede ser que el problema no sea el nacimiento del niño o el embarazo, sino la falta de recursos económicos para criarlo. Si este es el problema real, habría que pensar en alternativas que resuelvan el tema económico. Por otro lado, si el problema es el embarazo por sí mismo, es decir, si Tatiana no quiere vivir un embarazo (tener el embrión en su vientre, vivir y sentir su desarrollo, etc.), claramente parir no es una opción (así después se piense en dar en adopción al menor). El problema es el embarazo y habría que quedarse en el camino rojo y buscar un problema y una solución dentro de él.

Antes mencionamos la importancia del valor de la confianza en la relación entre el o la abogada y su cliente para conocer a fondo su caso e identificar el problema correcto. Además de la confianza tiene que haber un respeto por la autonomía del cliente. El uso del diagrama de Duncker o de 5 veces “¿por qué?” facilita explorar opciones e incluso es, de cierta forma, una estrategia para que el cliente se conozca mejor a sí mismo e identifique cuáles son sus valores, prioridades e intereses. Idealmente, en la relación abogado-cliente se espera proteger la autonomía del cliente (Pepper, 1986) y que su único límite se encuentre en el derecho, no en la conciencia del abogado. No obstante, la forma en la que el abogado entrevista a su cliente y le presenta las posibles soluciones no es del todo neutra. Al realizar, de manera más o menos expresa, ejercicios como el diagrama de Duncker o 5 veces “¿por qué?” algo de la ideología y postura del abogado se manifestará y sugerirá al cliente un curso de acción. Es decir, la autonomía plena del cliente es una quimera (Simon, 1991). Sin embargo, esa autonomía puede ser garantizada de mejor manera si somos conscientes de que efectivamente, en la asesoría que prestamos, siempre hay una invasión a ella.

Frente al punto de la autonomía, hay que señalar en todo caso una advertencia. No es un dogma que ella sea el valor supremo de la abogacía (Simon, 2009). Si bien es importante proteger la autonomía del cliente, hay otros valores importantes que la abogacía debería proteger: la verdad, la responsabilidad, la equidad, etc. El caso de Tatiana es complicado pues el ejercicio de su autonomía (en el lugar específico donde están ocurriendo los hechos) está limitado por el derecho (la regulación penal le impone un límite al ejercicio de su autonomía). Aunque el caso del aborto es uno sumamente complicado, lo que queremos resaltar con este párrafo es que, frente a este tema y frente a otros, el valor de la autonomía del cliente no es el único, ni debe ser necesariamente el imperante. Si bien el caso de Tatiana (al menos por la sensibilidad de los autores) parece justificar que prime su autonomía, esto no quiere decir que, en otros casos, siempre deba primar la autonomía del cliente por encima de cualquier otro valor. La labor de los abogados, como sugiere Luban (2018), muchas veces consiste en entablar un diálogo moral con la o el cliente y señalarle que si bien el derecho puede darle la razón y la facultad a hacer “lo que quiera” puede haber buenas razones (de otro orden) para no hacer uso (o abuso) de su derecho.

¿Cómo usar este material en clase?

Consideramos que dos sesiones de 90 minutos, cada una, pueden ser suficientes para utilizar este material con el fin de sensibilizar y dar una introducción mínima a las técnicas de *definición de problema*. Ten esos objetivos claros. La idea no es volver a tus estudiantes unos expertos en definición de problemas. Ni el tiempo, ni el material contenido en este texto es suficiente para eso. Para que sean expertos requerirían de más recursos como tiempo, materiales, etc.

Dicho esto, creemos en todo caso que este material es sumamente útil para despertar el interés por la materia y ganar espacios dentro de las escuelas de derecho y sus currículos.

Para dos sesiones de 90 minutos te sugerimos el siguiente plan de trabajo:

Primer día de clase

Presentación (5 min)

Da la bienvenida al grupo y presenta los objetivos de las sesiones. Describe también el plan de trabajo que seguirán en las dos sesiones. En caso que decidas evaluar, señala cuáles serán las evaluaciones y sus valores.

Introducción a la definición de problemas (15 min)

La primera pregunta que debe detonar la discusión en clase es para cuestionar el rol del abogado o abogada. ¿Qué distingue a la abogacía de otras profesiones? Para ello, se propone comenzar la clase con la siguiente imagen y posteriormente fomentar la participación y reflexión en el grupo sobre la pregunta anterior.



La discusión se orienta hacia la legalidad desde dos vertientes: la primera y más obvia es la de asesorar al cliente sobre si lo que desea hacer es legal o no. Pero en una segunda instancia, es la habilidad creativa del abogado de cuestionar al derecho frente a situaciones que pueden considerarse injustas, a través de los propios mecanismos legales. El mensaje aquí debe ser “celebrems la creatividad de los abogados, pero condenemos la ilegalidad”.

Como mencionamos anteriormente, cuando pensamos en la figura del abogado, inmediatamente se nos viene a la cabeza a un profesional dedicado a “resolver problemas” desde un enfoque legal —aunque en ocasiones sus alcances exceden de ese ámbito en específico—. El derecho, aunque una herramienta útil, no resuelve problemas por sí mismo. El abogado no solo aporta su conocimiento técnico en el derecho a sus clientes, sino que además debe ser capaz de adoptar estrategias para solucionar los problemas de sus clientes, siempre y cuando sea en el marco de lo legalmente posible.

Para ahondar en lo anterior, es preciso mostrar la diferencia de cómo resuelve una persona abogada formada tradicionalmente a una formada en *problem solving* a través de los siguientes ejemplos.

Una clienta prospecto acude con su abogada para obtener asesoría sobre la compraventa de un inmueble.

Abogado tradicional	<i>Problem Solver</i>
Aquí tiene su contrato	Aquí tiene su contrato
	¿Impacto tributario?
	Asesoría en el crédito de vivienda? ¿Cuál es la mejor opción para financiar la compra?
	¿Ahorrarse problemas de herencia y registrar el inmueble a nombre de otra persona?
	¿Por qué quiere comprar una casa? ¿No será mejor arrendar? ¿Es por inversión?
	¿Por qué comprar ya? ¿No es mejor esperar? ¿Mejor invertir en otra cosa?

En el segundo ejemplo, una mujer recurre a su abogada para iniciar un proceso de divorcio.

Abogado tradicional	<i>Problem Solver</i>
Demanda para divorcio	¿Realmente quiere divorciarse?
	¿Realmente quiere divorciarse?
	¿Valorización del inmueble?
	¿Impacto de un pleito sobre la persona y la expareja en términos financieros y emocionales?
	¿Impacto de un pleito sobre la unidad familiar?
	¿Bienes al excónyuge para que pueda proveer a las o los niños?
	¿Régimen de custodia y visitas?

Estos dos ejemplos nos llevan a mostrar la importancia de que la abogada formada en esta habilidad logre presentar alternativas para solucionar el problema, tomando en cuenta factores que se relacionan e inciden directamente en la forma de plantear (y, por lo tanto, de resolver) el problema.

Justificación de la habilidad (10 min)

Con base en la información que se presenta en el apartado de “Introducción” de este texto, explica a tus estudiantes por qué es importante que los y las abogadas cuenten con esta habilidad.

Casos cotidianos de resolución de problemas

Caso del oso (15 min)

Retoma el caso del oso que señalamos en el texto. Proyecta esta imagen a tus estudiantes y pregúntales qué harían y por qué. Recoge varias participaciones. El objetivo es, además de reflexionar sobre el tema, ir promoviendo la participación y rompiendo el hielo. En cuanto al contenido, el objetivo de este ejercicio es mostrar lo fácil que es enmarcar un problema de manera equivocada y lo importante que es pensar con calma para poder encontrar el problema real.



Caso de elevadores (20 min)

Proyecta la siguiente fotografía y retoma el caso de los elevadores que mencionamos en el texto. Explícales a tus estudiantes el problema y solicítales que trabajen en equipos de 4 o 5 personas, según el tamaño de tu grupo. Pídeles que piensen en una solución que luego socializarán al grupo. Dale 6 minutos para ese trabajo en grupo.



Posteriormente, permite a cada equipo exponer la solución a la que llegaron y anótala en el pizarrón. Para facilitar las participaciones, pide a tus estudiantes que seleccionen a algún representante para exponer su solución. Recuerda que la idea global de la sesión es aprender a definir problemas. Después de que el representante de cada equipo explique la solución, pregúntales: ¿Esta es una solución a qué problema específico? ¿Cuál es el problema que atienden? Una vez que hayan pasado todos los grupos puedes contarles cuál fue la solución real al problema. El objetivo de esto es mostrarles lo importante que es definir bien un problema y lo fácil que puede ser resuelto cuando lo definimos de manera adecuada.

Técnicas de Definición de problema

Diagrama de Duncker (15 min)

Para explicar el diagrama de Duncker utiliza el caso de los bebés y el detergente. Al igual que en el caso de los elevadores, explica a tus estudiantes el problema, divídelos en grupos y pídeles que vuelvan con una solución. Dale 5 minutos para trabajar. Posteriormente pregunta sus respuestas y anótalas en el pizarrón.

Después explica, en términos generales, en qué consiste la técnica del diagrama de Duncker. Realiza todos los pasos sugeridos tanto para el camino azul como para el camino rojo. Es muy importante que expliques de manera clara la diferencia entre ambos. El propósito global en este ejercicio es que vean (y se convengan) de la utilidad de la técnica para expandir las visiones que se tienen del problema y así llegar a una mejor definición de él. Seguramente podrás ver que algunos estudiantes llegan a soluciones propuestas en este texto y tienen unas formas muy creativas de hallar soluciones y redefinir el problema. ¡Felicitálos por esto! Esta es una excelente forma de llenarlos de confianza y motivarlos.

5 veces “¿por qué?” (10 min)

Dado que ya estás cerca de terminar la sesión, sugerimos que la técnica de 5 veces “¿por qué?” la expliques tú de manera magistral a partir del caso señalado en este texto. Te recomendamos no solicitar la intervención de tus estudiantes, pues esto puede tomar mucho tiempo y el propósito es cerrar la clase a tiempo. En todo caso, si surgen dudas, atiéndelas.

Tarea

Con el objetivo de reforzar el aprendizaje, se puede encargar de tarea a las y los estudiantes que identifiquen una situación problemática en su vida cotidiana y apliquen alguna de las dos técnicas vistas en clase. No está de más recalcar que al final de su ejercicio lo ideal es que puedan reformular (en forma de pregunta) el problema que se habían planteado inicialmente. Pídeles que te envíen su tarea a tu correo electrónico. Selecciona algunas que hayan utilizado de manera correcta las técnicas y otras de manera incorrecta. Esto te servirá para empezar la segunda sesión retomando ideas y dando retroalimentación.

Segundo día de clase

Al comenzar la sesión, puede darse un breve espacio de 5 a 10 minutos para brindar una retroalimentación general de las tareas realizadas.

Esta sesión se centrará en la aplicación de las técnicas de *definición de problema* a una situación jurídica; la sensibilización sobre la importancia de los intereses, valores y objetivos del cliente al momento de aproximarse y redefinir el problema, como los objetivos principales de aprendizaje.

Repaso de clase anterior (15 min)

Empieza la clase pidiéndoles a tus estudiantes que te recuerden qué es lo que vieron en la clase anterior. A medida que vayan participando, dale orden a sus ideas y retoma los puntos principales. Aprovecha estos minutos para dar retroalimentación sobre las técnicas del diagrama de Duncker y las 5 veces “¿por qué?” con base en las tareas que hayas seleccionado.

La redefinición de problemas en el derecho (20 min)

Recuerda que en este texto sugerimos dos formas en las que los y las abogadas redefinen problemas. Una hace referencia a cómo interpretamos y decidimos regular determinadas conductas (esta podría ser una redefinición macro). La otra hace referencia a cómo redefinimos los problemas de nuestros clientes (podríamos llamarla redefinición micro). La idea de esta segunda sesión de clase es que los estudiantes perciban esto. Sugerimos que empieces abordando el tema de la redefinición macro a través de un debate grupal. Puedes utilizar el caso del trabajo sexual explicado en este libro, pero puedes usar otros casos igualmente interesantes: ¿el uso de drogas es un problema de derecho penal o de salud pública? ¿La relación que tienen los trabajadores de Uber con la empresa es una relación laboral o son prestadores de servicios? ¿El trabajo de reproducción y cuidado que (por lo general) realizan las mujeres dentro de los hogares es solo cuidado y amor o es en realidad trabajo y por ende debe ser remunerado de alguna forma? Puedes usar cualquiera de estos casos. Recuerda que al final son solo un pretexto para mostrar cómo varía la regulación y las soluciones que se proponen, dependiendo de cómo cada quien define un problema. Para este debate te recomendamos utilizar solo 20 minutos.

Caso de aborto (45 min)

En este texto incluimos el caso de Tatiana Palomo, relacionado con el aborto. Este caso es útil para poner en práctica las técnicas de definición de problemas a nivel micro. Creemos útil aprender a través de este caso y este tema por las siguientes razones:

- Al ser un caso sensible y dramático engancha a los estudiantes. Esto tiene un riesgo y es que al ser un tema que despierta controversia, es posible que la atención se centre en hablar sobre cuál debería ser la regulación respecto al aborto, alejándose del objetivo inicial sobre la aplicación de técnicas para la redefinición de los problemas. Es muy importante que dejes en claro ese objetivo antes del desarrollo de la clase. También es fundamental que pidas respeto y madurez de parte del estudiantado para tratar este tema. Sé respetuoso, pero recuerda que eres el líder de un grupo y que es tu responsabilidad garantizar el desarrollo de la clase y el bienestar de las y los alumnos. Cuando sientas que el curso de la clase se está alejando de su propósito, recuerda el pacto que hicieron al comienzo y pídeles enfocarse en la definición de problemas.

- Dicho lo anterior, creemos en todo caso que es importante que, de manera tangencial, estos temas polémicos, sobre los cuales todos tenemos que formarnos una opinión, no se escondan de las aulas. Es importante que podamos hablar de esto (sea cual sea nuestra posición) y que lo hagamos de manera respetuosa. Si bien el objetivo de tu clase no es discutir sobre el aborto, traer este tema al aula a través de un caso, seguramente, promoverá discusiones y reflexiones interesantes que continuarán cuando termine la sesión y de las cuales toda la comunidad universitaria se beneficiará.

La forma ideal de presentar el caso de Tatiana Palomo es a través del juego de roles o la actuación. Para esto, puedes pedirle a una colega o amiga tuya que lea el papel, lo estudie y vaya a tu clase a interpretarlo (puedes compartirle el Anexo 1 que describe pormenorizadamente el caso y además da algunas pautas para guiar la actuación). Puede ser buena idea que incluso tú participes en la actuación, interpretando a una amiga de Tatiana que va con ella a la entrevista. Esto puede ser útil para hacer preguntas al estudiante que interprete el rol de abogado o para hacer intervenciones que consideres útiles o necesarias para utilizar el juego de rol de manera adecuada.

Pídele a un estudiante que represente el rol de abogada o abogado (puede ser interesante que en algunas clases pidas que lo interpreten hombres y en otro, mujeres). La idea es simular una consulta jurídica. Antes de empezar, dile a tu estudiante que el propósito de la entrevista será entender el problema de Tatiana. Para esto sugiérele utilizar las técnicas vistas en clase.

La simulación de consulta puede durar alrededor de unos 8-10 minutos. No hay una medida de tiempo exacta, sino que se requiere tu sensibilidad para notar cuando el ejercicio ya ha llegado a su final o, si es el caso, cuando estés perdiendo la atención del grupo.

¿Cuándo llega el ejercicio a su final? Pueden darse dos situaciones: una en la cual el estudiante pregunta y despliega alguna técnica para redefinir problemas y ves que ya realizó el ejercicio y sugirió a Tatiana una redefinición del problema; u otra en la cual el estudiante falla y (por desconocimiento o nervios) no logra emprender la tarea de redefinir el problema.

Al concluir la simulación, agradece a la estudiante, pídele al grupo un aplauso y realiza las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste durante el desarrollo de la entrevista?
- ¿Qué fue lo que te resultó más difícil?
- ¿Qué tan útil fue conocer la regulación sobre el aborto para proponer soluciones a ese problema?
- ¿Qué técnica de definición de problema utilizaste? ¿Qué tan útil fue?
- ¿Qué opciones habrían podido ofrecerse una vez definido el problema?

Después de hacer todas las preguntas, divide al salón en grupos y pídeles que utilicen el diagrama de Duncker para tratar de redefinir el problema. El propósito es que lleguen a algo similar a la redefinición del problema de Tatiana que se sugiere en este texto. Pero será mucho mejor si encuentran aún más caminos.

Para esta actividad pueden utilizarse papel de rotafolios y plumones, para que el estudiantado desarrolle el diagrama de Duncker y pueda posteriormente socializarlo con sus demás compañeros y compañeras.

Es importante que pases por todos los grupos y te cerciores de que estén trabajando y además que entiendan bien la técnica y el propósito de la tarea, el cual es redefinir el problema. Si ves que hay grupos estancados, puedes sugerirles de manera paulatina las soluciones y caminos que mencionamos en este texto, a efecto de que vayan avanzando y comprendiendo de mejor manera el uso de la técnica.

Para ese trabajo en grupo recomendamos otorgar 15 minutos. Posteriormente pasarás a la socialización en la que podrás ir llenando un diagrama de Duncker general en el que sumes propuestas de cada uno de los grupos. Lo más importante es que al final tengas uno igual o incluso más amplio que el que presenta este texto. Recuerda que el objetivo no es llegar a una solución, si no a un nuevo problema. La dramatización del caso, el interrogatorio al estudiante que representa al abogado y el trabajo en grupo con su correspondiente socialización debe tomarte unos 45 minutos.

Cierre y conclusiones (10 min)

Utiliza estos últimos minutos para preguntarle al estudiantado:

- ¿Qué saben hoy que no sabían antes de las dos sesiones?
- ¿Qué les gustó de la clase?
- ¿Qué no les gustó, por qué y cómo creen que se puede mejorar?

Puedes realizar también un ejercicio de diagnóstico global sobre los conocimientos adquiridos por tus estudiantes; recurre a cualquier herramienta tecnológica que te facilite la evaluación y al mismo tiempo fomente la participación del grupo.

Cinco tips de bolsillo

Queremos cerrar este texto dándote cinco tips de bolsillo que consideramos importantes tener en cuenta al momento de enfrentar un problema.

- Sospecha siempre (pero sé respetuoso y sensible). Sospechar lleva a preguntar. Sospecha siempre de la definición inicial que te dan de un problema e indaga sobre él. Es posible que tu cliente no esté viendo el problema de manera adecuada. Al indagar, sé siempre respetuoso y sensible a las emociones y dificultades por las que pasa tu cliente.
- Pregunta. Como vimos en la técnica de 5 veces “¿por qué?” es crucial preguntar para entender un problema. No asumas que tu cliente ya tiene claro cuál es su problema y por qué necesita resolverlo.
- Deja el derecho a un lado (al menos por un rato). Recuerda que no todo problema es necesariamente un problema jurídico. Puede haber casos que se solucionen sin una intervención del derecho. En este sentido, apaga tu “mente jurídica” y dale paso a las técnicas que te sugerimos aquí; pueden serte útiles.
- Habla con otros (siempre y cuando no violes tus deberes de confidencialidad). Seguramente, después de hacer los ejercicios en clase te habrás dado cuenta que el trabajo en grupo y la discusión con otras personas nos ayuda a salirnos de las estructuras mentales que habitamos. En este sentido, el trabajo en equipo es sumamente útil para redefinir problemas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las y los abogados están sujetos a deberes de confidencialidad, lo cual limita qué tanto puedes compartir con colegas. No obstante, este es un tema que variará de caso a caso pues habrá clientes que no tienen problema en renunciar a la confidencialidad o que, de hecho, por la naturaleza del encargo, te solicitan trabajar con más personas (como por ejemplo ocurriría si te contrataran para hacer una consultoría en la cual des un concepto sobre si el trabajo sexual debería ser reconocido como trabajo o debería ser un delito).
- Habla con gente distinta a ti. Siempre que puedas hablar con otros, busca personas distintas a ti que tengan una formación diferente y una manera distinta de ver el mundo. Ahí puedes encontrar tesoros.

Referencias bibliográficas

- American Bar Association y MacCrate, R. (1993). *Legal education and professional development: An educational continuum*. American Bar Association.
- Anzola Rodríguez, S. I. (2018). Dos visiones alternativas y des-excepcionalizadas del régimen civil de alimentos. En I. Jaramillo Sierra y S. Anzola Rodríguez, *La batalla por los alimentos: El papel del derecho civil en la construcción del género y la desigualdad* (págs. 199-225). Uniandes - Centro de Investigaciones Sociojurídicas CIJUS.
- Anzola Rodríguez, S.I. (2019). *El malestar en la profesión jurídica: Tensiones entre la ética personal y la ética profesional de los abogados*. Ediciones Uniandes.
- Brest, P., y Krieger, L. H. (2010). *Problem solving, decision making, and professional judgment: A guide for lawyers and policy makers* [Resolución de problemas, toma de decisiones y juicio profesional: una guía para abogados y legisladores]. Oxford University Press.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2012). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. México: Naciones Unidas - CEDAW . <https://undocs.org/sp/CEDAW/C/MEX/CO/7-8>
- Fogler, H. S., LeBlanc, S. E., y Rizzo, B. R. (2014). *Strategies for creative problem solving* [Estrategias para la resolución creativa de problemas]. Pearson College.
- INEGI (2018). *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT) 2017*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2017/#Tabulados> <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enpecyt/2017/tabulados/enp26.xlsx>
- Kaye, J. S. (2004, enero 1). Delivering Justice Today: A Problem-Solving Approach [Hacer justicia hoy: un enfoque de resolución de problemas]. *Yale Law and Policy Review*, 22, 125-152.
- Las Igualadas (2020, julio 29). *Trabajo sexual: ¿Se vende sexo o se venden mujeres?* YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bQnFJ_KXdZk
- Luban, D. (2018). *Lawyers and Justice: An Ethical Study* [Abogados y justicia: un estudio ético]. Princeton University Press
- Pepper, S. L. (1986, enero 1). The Lawyer's Amoral Ethical Role: A Defense, A Problem, and Some Possibilities [El papel ético amoral del abogado: una defensa, un problema y algunas posibilidades]. *American Bar Foundation Research Journal*, 11, 4, 613-635.
- Simon, W. H. (1991, diciembre 31). Lawyer Advice and Client Autonomy: Mrs. Jones's Case [Asesoramiento jurídico y autonomía del cliente: el caso de la Sra. Jones]. *Maryland Law Review*, 50 (1), 213-226.
- Simon, W. H. (2009). *Practice of Justice: A Theory of Lawyers' Ethics* [Práctica de la justicia: una teoría de la ética de los abogados]. Harvard University Press.

Anexo 1. Caso Aborto

Objetivo de la actividad

Aprender a identificar el problema real que debo solucionar cuando un cliente acude a solicitar asesoría.

¿Cuál es la premisa detrás de esto? En algunas ocasiones los clientes solicitan al abogado que le ayude a hacer algo: una demanda, un contrato, un testamento, etc., el tema es que muchas veces eso que le piden que haga no va a solucionar realmente el problema que la persona tiene. ¿Por qué no lo va a solucionar? Porque la persona no ha entendido bien el problema que tiene o porque la persona no sabe realmente lo que quiere.

¿Qué vamos a hacer?

Un juego de rol en el cual se interpreta a una clienta que consulta a un abogado (que será interpretado por un estudiante elegido al azar) y le cuenta su “problema”. Su “problema” es que está embarazada y quiere abortar, pero no encuadra en ninguna de las causales contempladas en Nuevo León.

¿Qué hará el estudiante?

- Escuchar el caso
- Formular preguntas
- Tratar de ofrecer una solución, lo cual implica haber identificado cuál es el problema

Ficha del personaje

Tú eres Tatiana Palomo.

Eres una mujer de 32 años de edad que está casada con David desde hace 10 años y eres madre de dos hijos. María, de 8 años, y Juan, de 5.

Trabajas como cocinera en un restaurante. Llevas ahí 8 años y, aunque tu salario no es muy bueno, es un trabajo digno y seguro en el cual cada mes recibes tu salario y prestaciones sociales.

David, tu esposo, es mensajero en una empresa. Entró a trabajar hace apenas dos años. Antes de trabajar ahí, estaba en la panadería de su familia, pero esta quebró y David se quedó sin empleo. David gana mucho menos que tú, pero en todo caso tiene un ingreso estable y seguridad social, lo cual es sumamente importante.

Tu sueño y el de David es poder llevar a sus dos hijos a conocer el mar. Es difícil lograrlo, pero ustedes sienten que la vida va mejorando poco a poco y sus jefes los aprecian mucho, razón por la cual es probable que puedan ascender o que reciban algún aumento salarial en sus respectivos trabajos.

Con este plan en mente hablaste con David y juntos consideraron que sería conveniente que te realizaras una ligadura de trompas para evitar embarazos no deseados. Ustedes adoran los niños y sienten que en realidad son una bendición de Dios, pero creen que este momento no es el indicado para tener otro, aunque no descartan tener otro a futuro.

Fuiste a un hospital donde te iniciaron un tratamiento de esterilización con base en unas medicinas y posteriormente te hicieron la cirugía de ligadura de trompas. En las reuniones, los médicos te aseguraron que el tratamiento era 100 por ciento efectivo y que no necesitabas ningún otro tipo de protección. Incluso, el formato de consentimiento informado que firmaste señala una efectividad del 100 por ciento.

Hace unas semanas te diste cuenta que estás embarazada. Actualmente tienes 12 semanas.

Le comentaste a David y él te dijo que respetaría tu decisión fuese cual fuese, aunque te pidió que fueras consciente de los costos económicos y emocionales que implicaría sumar otro hijo a la familia.

Tú lo consultaste con la almohada y consideraste que lo mejor sería realizarte un aborto. Revisaste información en internet y le contaste a tu mejor amiga, la cual también te dijo que en Monterrey solo se puede realizar un aborto de manera legal cuando está en riesgo la salud física o mental de la madre o cuando el embarazo sea producto de una violación. Tu amiga, quien ya se había practicado un aborto anteriormente, te dio el número telefónico del psicólogo que la había atendido y quien certificó que de no haberse realizado el aborto habría sufrido un grave daño a su salud mental.

Acudes con este psicólogo y con otros cuatro más. Ninguno de ellos quiso reconocer a través de un dictamen psicológico que dar a luz al niño podría causarte un daño grave. Para poder realizarte el aborto debes contar con el dictamen de un médico externo y del médico que realizará el aborto.

Ante este problema, tu amiga te dijo que no te preocuparas, que ella te podía conseguir unas pastillas que te harían abortar y que no representaban riesgo alguno para tu salud física.

Recibes las pastillas de parte de tu amiga, pero en todo caso decides ir con un abogado a contarle tu caso y a asegurarte de que no vaya a haber problema alguno antes de tomártelas, pues has escuchado que a las mujeres las meten a la cárcel por abortar.

Tú eres la que decide ir a consultar a un abogado para que te asesore en tu caso.

Puntos clave en la actuación

- **Desarrollo:**

- » La clienta debe llegar y contarle toda esta historia al abogado. Darle contexto sobre su situación familiar y económica (tener en cuenta que son de un estrato económico medio bajo. No son pobres, pero tampoco les queda tan fácil tener otro hijo), contarle sobre su sueño de conocer el mar y después contarle el tema del proceso de esterilización, el embarazo y su decisión de abortar.
- » La clienta debe enfatizar en que ella fue responsable y tomó todos los pasos necesarios para evitar llegar a esta situación. La idea es que el abogado se encuentre en la encrucijada de que, aunque realizarse un aborto sería un delito, también sería injusto obligarla a criar a ese bebé.
- » La clienta debe decirle al abogado que ella ha escuchado algunas cosas sobre el aborto pero que quiere que él le explique realmente qué dice la ley y si lo que ella va a hacer puede ponerla en problemas.
- » La cliente debe quejarse sobre el procedimiento médico y decir que ellos le aseguraron un 100 por ciento de efectividad en su esterilización.

- **Mostrar ambivalencia**

La cliente va a llegar pensando que lo mejor es abortar. A medida que el abogado le vaya explicando empezará a exhibir dudas y temor de que pueda terminar en la cárcel y va a estar más confundida en comparación a cuando llegó. La idea es que ponga presión sobre el abogado... que le diga expresamente que la ayude a resolver el problema.

- **Pedirle una solución al abogado, que le diga qué hacer**

La idea del ejercicio es mostrar al estudiantado que la labor de los abogados no se limita a decirle al cliente qué es legal y qué es ilegal, sino que se trata de ayudar al cliente a resolver un problema.

- **Si al abogado no se le ocurre, sugerirle el plan de tomarse las pastillas, abortar y decir que fue un aborto natural y, con la prueba que demuestra que quedó embarazada, ir y demandar a los médicos por haber hecho mal la operación y haber asegurado un resultado.**

- **Escenario 1 – “No aborte, eso es ilegal”**

Insistir en que la cliente hizo todo lo que pudo, que es culpa de los médicos, que no pueden tener otro hijo ahorita. Que por favor la ayude a pensar en más opciones. Que se ponga en sus zapatos.

- **Escenario 2 – “Dar al niño en adopción”**

Manifestar temor, decir que ella no podría llevar al niño en su vientre nueve meses para luego darlo en adopción, decir que sus padres y su familia la juzgarían.

- **Escenario 3 – “Aborte, yo no le digo a nadie”**

Manifestar que ella sí sabía que era ilegal, pero no sabía que era un delito, que ahora es mucho más grave de lo que ella cree... que ahora hasta siente que es pecado.

- **Escenario 4 – “Tenga al hijo, demandamos a los médicos y con eso sostiene al niño” (poco probable)**

Manifestar que le da miedo tener al hijo y perder el caso... pero que más bien le parece una buena idea abortar y en todo caso demandar a los médicos por haberle hecho mal el procedimiento.

- **Escenario 5 – “Vaya a la Ciudad de México y hágase un aborto porque allá es legal”**

Insistir en que no cuenta con los recursos suficientes para viajar y practicarse el aborto.

Anexo 2. Normas relevantes

Código Penal de Nuevo León

ABORTO

Artículo 327.- Aborto es la muerte del producto de la concepción, en cualquier momento de la preñez.

Artículo 328.- Se impondrán de seis meses a un año de prisión, a la madre que voluntariamente procure su aborto o consienta en que otro la haga abortar.

Artículo 329.- Al que haga abortar a una mujer, se le aplicará de uno a tres años de prisión, sea cual fuere el medio que empleare, siempre con el consentimiento de ella. Cuando falte consentimiento, la prisión será de tres a seis años, y si mediare violencia física o moral, se impondrán al autor de cuatro a nueve años de prisión.

Artículo 330.- Si el aborto lo causare un médico, cirujano, comadrón o partera, además de las sanciones que le correspondan conforme al artículo anterior, se le suspenderá de dos a cinco años en el ejercicio de su profesión.

Artículo 331.- No se aplicará sanción: cuando de no provocarse el aborto, la mujer embarazada corra peligro de muerte o de grave daño a su salud, a juicio del médico que la asista, oyendo este el dictamen de otro médico, siempre que esto fuera posible y no sea peligrosa la demora.

Tampoco será sancionado el aborto cuando el producto sea consecuencia de una violación.

Código Penal de Nuevo León

Revelación de secretos artículo 206.- Se aplicará prisión de dos meses a dos años y multa de una a diez cuotas, al que, sin justa causa, y sin consentimiento del que pueda resultar perjudicado, revele algún secreto o comunicación reservada, que conoce o ha recibido con motivo de su empleo, cargo o puesto.

Artículo 207.- La sanción será de uno a cinco años de prisión, multa de una a diez cuotas, y suspensión para el ejercicio de la profesión, de dos meses a un año, en su caso. Cuando la revelación punible sea hecha por persona que presta servicios profesionales o técnicos, o por servidores públicos, o cuando el secreto revelado o publicado sea de carácter industrial o comercial.

Código de ética Barra Mexicana de Abogados

Artículo 12.- Extinción de la obligación de guardar el secreto

El abogado que sea objeto de un ataque grave e injustificado de su cliente, estará dispensado de la obligación de guardar el secreto profesional y podrá revelar lo indispensable para su defensa. Cuando un cliente comunicare a su abogado la intención de cometer un delito, tal confidencia no quedará amparada por el secreto profesional y el abogado deberá hacer las revelaciones necesarias para prevenir un acto delictuoso o proteger a personas en peligro.

Código Penal de Nuevo León

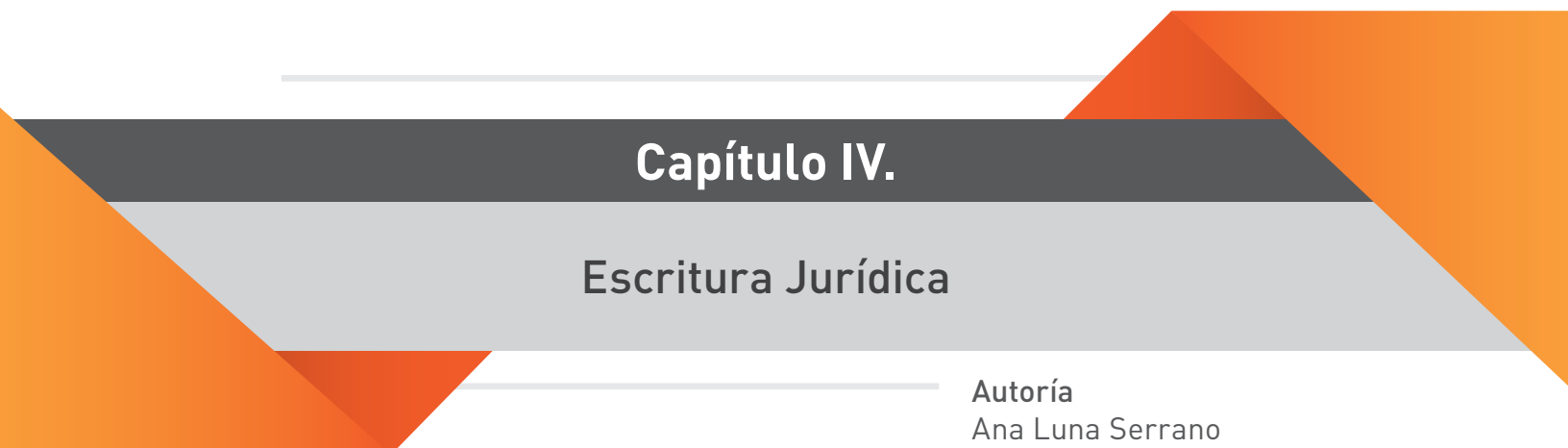
Título tercero de las personas responsables de los delitos

Capítulo I

Autores o participantes

Artículo 13.- El delito puede ser realizado por acción o por omisión. Cuando se reprima el hecho en razón del resultado producido, también responderá quien, teniendo el deber jurídico de evitarlo, no lo impidió habiendo podido hacerlo.

Artículo 39.- Responderán por la comisión delictiva, quien o quienes pongan culpablemente una condición de la lesión jurídica, entendiéndose por tal, un comportamiento físico o psíquico, que trasciende al delito, y que de no haberse dado o no haber existido, tampoco se hubiere dado la comisión delictiva. Por tanto, debe entenderse que ponen culpablemente una condición del resultado: I.- los autores intelectuales y los que tomen parte directa en la preparación o ejecución del mismo; II.- los que inducen o compelen a otros a cometerlos; III.- los que cooperen o auxilien en su ejecución, ya sea por conducta anterior o simultánea; y IV.- los que, por acuerdo previo, auxilien a los delincuentes, después de que estos realicen la conducta delictuosa.



Capítulo IV.

Escritura Jurídica

Autoría

Ana Luna Serrano

Eduardo Román González

Introducción

El objetivo de este material es proporcionar al personal docente de las escuelas de derecho algunas recomendaciones y técnicas para la escritura jurídica, así como ejemplos de ejercicios con los que el estudiantado puede empezar a practicarlas.

El trabajo está dividido en dos apartados breves que hacen referencia a consejos de forma y al uso de lenguaje incluyente y no sexista. Posteriormente, se proponen algunos ejercicios que ilustran cómo utilizar este material en el aula y que pueden servir como insumo para construir un curso más robusto sobre escritura jurídica. Finalmente, se enlistan algunos tips de bolsillo para desarrollar esta habilidad.

Es importante mencionar que la información y ejercicios aquí presentados no son una propuesta individual de quienes escriben estas líneas, sino el resultado del trabajo en equipo de quienes han colaborado en los distintos proyectos del CEEAD. Los contenidos de este material se han abordado en distintos espacios formativos incluyendo el programa semilla CEEAD¹ y una clase presencial en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) sobre habilidades profesionales. El apartado sobre comunicación no sexista incorpora las pautas que fueron desarrolladas por el Grupo de Trabajo de personas expertas en Género del proyecto Certificación para la Justicia en México (CEJUME).

Asimismo, estos lineamientos no constituyen una propuesta acabada de un curso sobre escritura jurídica. Son un primer paso y una primera pequeña aportación del CEEAD para este propósito. En la medida en que más docentes de escuelas de derecho de todo el país se sumen a este esfuerzo, podemos ir construyendo juntos una propuesta más sólida y útil para las escuelas de derecho mexicanas.

La importancia de la buena comunicación escrita en el derecho

Es casi un lugar común señalar que quienes ejercen la abogacía escriben mal, de manera deficiente, poco clara, en forma incomprensible. Stark (2012, pág. 5) nos dice que la escritura jurídica es sinónimo de una escritura pobre. En tanto que Garner (2013, pág. 2) señala que en cuanto nos sumergimos en el mundo del derecho, nadamos en un mar de mala escritura.

Se trata de una problemática generalizada y al parecer endémica de la profesión. A juzgar por la gran cantidad de artículos, manuales, libros y cursos sobre escritura jurídica que se han producido en países tan diversos en lo económico, social y jurídico, ya sea para criticarla o recomendar cómo mejorarla, uno no puede sino llegar a la conclusión de que, por alguna razón, en la abogacía existe un patrón de mala escritura.

Podría pensarse que los escritos jurídicos, por ser formales, requieren ser adornados o complejos. Sin embargo, coincidimos con López Medina (2018) cuando sostiene que el lenguaje jurídico debe ser lenguaje ordinario. De acuerdo con este autor “los intentos de tecnificación excesiva y abusiva de su sintaxis y semántica han sido altamente contraproducentes. En vez de producir un lenguaje científico estable, como el de la química, lo han alejado del hablante común mediante el uso de un lenguaje oral y escrito que suena recargado, ceremonial, complejo, oscuro, aburrido y pedante. Además, esto puede generar mayor ambigüedad e incluso agravar el conflicto entre las partes” (pág. 21).

Esto no tendría tanto problema si el ejercicio profesional de la abogacía no requiriera en gran medida de la escritura o si el único impacto de la mala escritura fuera el que no resultara del gusto de las personas lectoras. En ese caso quizá sería una deficiencia con la que pudiéramos hacer las paces. Pero no, justo el problema es que ninguna de esas dos suposiciones resultan ciertas en el ejercicio profesional de la abogacía. Por un lado, el ejercicio de la abogacía requiere de importantes dosis de comunicación escrita. Por otro lado, la mala escritura jurídica genera problemas graves, particularmente para los usuarios de los servicios que prestan las personas que ejercen el derecho.

¹ El programa semilla CEEAD es parte del proyecto Certificación para la Justicia en México y tiene como uno de sus objetivos la formación del estudiantado en habilidades profesionales.

Una profesión que se ejerce por escrito

No nos interesa adentrarnos en las causas históricas, sino en señalar un hecho tan evidente que, paradójicamente, a veces pasa inadvertido: el ejercicio profesional del derecho tiene un cause predominantemente escrito.

Ya nos referimos anteriormente a que ello no ha cambiado a pesar de la tendencia que se observa en muchas materias hacia procesos jurisdiccionales predominantemente orales. En el ámbito del litigio y la función jurisdiccional la comunicación escrita sigue siendo abundante.

Pero no sólo en el ámbito del litigio, como abogados y abogadas realizamos muchas gestiones ante distintas autoridades administrativas, las cuales normalmente se formulan por escrito: peticiones, permisos, autorizaciones, registro de marcas y patentes.

Pensemos también en como ocurre buena parte de la comunicación entre abogados y abogadas con sus clientes: mensajes a través del teléfono móvil, correos electrónicos, memorandos, etc.

Las abogadas y los abogados jugamos un papel clave en la generación de documentos que son esenciales para la vida de las personas: leyes, contratos, testamentos, escrituras, poderes, etc. En este tipo de documentos la precisión en los conceptos y la claridad en el lenguaje tienen enormes implicaciones jurídicas. En materia penal, por ejemplo, el llamado principio de taxatividad exige que el legislador sea lo más preciso posible en la definición de los delitos, precisamente para que las personas puedan conocer con anticipación si su conducta puede encuadrar o no en la comisión de un delito y que las y los jueces apliquen la ley en forma adecuada. Así también, para precisar los alcances de un contrato es esencial definir con precisión y claridad cuáles son las obligaciones recíprocas que asumen las partes, cuáles son las consecuencias del incumplimiento, entre otros muchos detalles.

Además, es relevante el papel que muchos abogados y abogadas desempeñan en la sociedad como líderes de opinión, a través de productos escritos, como columnas en periódicos, artículos en revistas, entradas en blogs, libros, etc.

Pero también son de enorme importancia los productos escritos de abogadas y abogados que son utilizados para la formación de futuros operadores y operadoras jurídicas, como manuales, libros de texto, artículos, entre otros. Pensemos que la escritura deficiente no sólo puede ser el resultado de la ausencia de lectura, sino también, al menos en alguna medida, de la lectura de textos mal escritos o que transmitan la idea de que el lenguaje jurídico debe ser un lenguaje de alta sofisticación técnica y, por su naturaleza, sólo comprensible a una minoría de la población.

Problemas de la escritura jurídica

En este sentido, López Medina (2018) señala que las disfunciones del lenguaje jurídico tienen las siguientes consecuencias negativas: “(i) agravan las barreras cognitivas y económicas de acceso, (ii) restan claridad al contenido de los derechos que se tramitan y adjudican en sede administrativa o judicial, (iii) reducen la eficacia argumentativa de las intervenciones procesales, (iv) dificultan la comprensión de documentos y decisiones institucionales, elevando su potencial de generar nuevos litigios, y (v) generan enorme congestión judicial” (pág. 2).

Por su parte Goldstein y Lieberman (2016), nos recuerdan otras consecuencias negativas de la mala escritura jurídica: i) hacer perder el tiempo valioso de jueces, clientes y otras abogadas, que tienen que leer varias veces los documentos para entender de qué tratan, ii) cuesta mucho dinero a las firmas de abogadas, por el tiempo que abogadas con más experiencia tienen que dedicar para revisar y reescribir los documentos elaborados por abogadas con menos experiencia, iii) le cuesta a la sociedad en general por el tiempo que hay que dedicarle a entender los documentos, iv) puede generar que se pierdan casos, sobre todo si las contrapartes escriben mejor, v) propicia indiferencia hacia la ley que es vista como algo oscuro e incomprensible, vi) produce baja estima en las propias personas que no escriben bien y, finalmente, vii) empobrece nuestra cultura como sociedad (pág. 5).

Pero de todos los problemas que genera la mala escritura, sin duda, el más grave, es que termina siendo un obstáculo para el acceso a la justicia de las personas. Veamos, por ejemplo, lo que sucede con una de las principales herramientas de comunicación entre el gremio jurídico y la sociedad: las sentencias.

En 2010 la redacción del blog *El juego de la Suprema Corte* de la revista Nexos, publicó un breve artículo titulado: “¿Qué tan largas son las sentencias de la Suprema Corte?” (La redacción, 2010). En él se hace referencia a un análisis de las sentencias de la Suprema Corte de los Estados Unidos, en cual se identificó una extensión promedio de 4,571 palabras, que se elevaban a 8,265 si se incluían los votos particulares. Mientras que, en el caso mexicano, al analizar las sentencias identificadas como más relevantes por la propia Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en los 10 años anteriores a la publicación del artículo, se encontró que el promedio de palabras por sentencia era de 79,804, donde la sentencia más breve era de 14,135 y la más extensa de 279, 649.

La extensión de las sentencias no necesariamente atiende a la complejidad de la argumentación judicial de cada caso, sino a la utilización de un lenguaje barroco, redundante y plagado de citas textuales que prolongan de manera innecesaria las sentencias. Muchas sentencias, sobre todo en órganos colegiados, están escritas para que las otras personas que integran el órgano jurisdiccional encuentren en la sentencia la información necesaria para no tener que acudir al expediente.

Esto genera un gran problema en términos de acceso a la justicia si consideramos, como lo han sostenido Fauxk y Mehler (1994), que “el lenguaje del derecho siempre ha tenido gran poder sobre las vidas de la ciudadanía ordinaria” (pág. 5). El problema es que, como señalan los mismos autores, históricamente el gremio jurídico ha sido reacio a renunciar a ese poder: “Con poco entendimiento sobre cómo el lenguaje jurídico ha evolucionado a lo largo del tiempo, las y los abogados suelen resistirse a cambiar la manera en la que escriben y lo que piensan sobre el derecho, probablemente porque se resisten a estropear esa fuente de poder.” (pág. 5)

Afortunadamente, en los últimos años han aparecido algunos esfuerzos desde el propio ámbito judicial para mejorar la forma como se escriben las sentencias. En un esfuerzo por acercar las resoluciones judiciales a la ciudadanía, algunos tribunales han optado por elaborar herramientas propias como manuales de estilo y redacción. Un ejemplo de ello es el *Manual para la elaboración de sentencias: justicia electoral cercana a la ciudadanía* de la Sala Regional Monterrey del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (2015).

De acuerdo con lo establecido en este material “el derecho de acceso a la justicia implica que la ciudadanía comprenda el contenido de las decisiones de los tribunales, es decir, el cómo y el por qué los jueces resolvieron los problemas planteados de la forma en que lo hicieron. Para lograrlo, los operadores del derecho tienen la obligación de emitir sentencias precisas, claras y con una estructura sencilla y coherente” (2015, pág.15).

Otro material al que vale la pena hacer referencia y que se recomienda consultar es el *Manual de Redacción y Estilo del Poder Judicial del Estado de Nuevo León* de la autoría de Joaquín Hernández Pérez (2013). Este manual está compuesto por una serie de técnicas y consejos para escribir correctamente, que sintetizaremos en el siguiente apartado.

Pudiera pensarse que estos esfuerzos tendrán un efecto limitado en tanto que sólo beneficiarán a las personas usuarias de esos tribunales. Sin embargo, es importante pensar en el efecto dominó que esto puede generar. En la medida en que los tribunales utilicen sentencias con una estructura y un lenguaje más accesible para todas las personas usuarias y en la medida en que ese estilo de redacción se vuelva la norma en los poderes judiciales, sin duda generará un incentivo e, incluso, forzará a quienes litigan ante esos tribunales a adoptar un estilo de redacción que no desentone con el del tribunal. Y en la medida en que ese estilo se vuelva el predominante en el litigio, las escuelas de Derecho tendrán un mayor incentivo para fomentar en la carrera de derecho mayores habilidades para la buena escritura jurídica.

Asimismo, cabe destacar que, en nuestras sociedades patriarcales y excluyentes, tanto el derecho² como el lenguaje están plagados de androcentrismo y sexismo. En el uso del lenguaje, el androcentrismo se manifiesta en la utilización del masculino como genérico, lo que coadyuva a la invisibilización y exclusión de las mujeres en todos los ámbitos.

² Para más información sobre las críticas feministas al derecho se puede consultar el libro para docentes sobre perspectiva de género en la enseñanza del derecho y el sistema de justicia penal. Disponible en la página del CEEAD: www.ceedad.org.mx.

Por otra parte, “el sexismo se observa en el uso diferenciado en los tratamientos, en los usos de cortesía, en la enorme cantidad de formas peyorativas que existen para nombrar a las mujeres, en las designaciones asimétricas, los vacíos léxicos, las figuras retóricas, el orden de aparición de las palabras y en la referencia a las mujeres como categoría aparte, subordinada o dependiente en las ciencias, la historia y las artes, en las leyes y las religiones; en lo privado y lo público” (Guichard Bello, 2015, pág. 9)

Por todo lo anterior, es sumamente importante que la escritura jurídica sea incluyente, comprensible y eficiente. La buena escritura no es un lujo, sino una habilidad necesaria e indispensable para que quienes ejercen el derecho, lo ejerzan bien. A continuación, nos referiremos a algunas técnicas que pueden contribuir a la buena escritura jurídica.

Algunos consejos para mejorar nuestra escritura

De acuerdo con Atienza (2013), todas las técnicas para ‘escribir bien’, así como el conocimiento teórico en el que se apoyan, en general, son útiles para quienes ejercen el derecho. Sin embargo, de acuerdo con este autor, una de las particularidades del lenguaje jurídico es que “está dirigido a auditorios que no buscan un placer estético en el acto de la lectura, sino entender de la manera más rápida y eficiente posible un texto para adoptar algún curso de acción al respecto. Las reglas fundamentales que seguir para ello vienen a condensarse en los tres clásicos preceptos de la retórica: claridad, precisión y concisión.” (pág. 651)

A continuación haremos referencia a algunos consejos puntuales que, con base en nuestra experiencia y en las recomendaciones de algunos trabajos a los que venimos haciendo referencia, podrán ayudarte a mejorar tus habilidades de comunicación escrita.

No escribir a las carreras: planear

Dejar todo a última hora es la receta perfecta para cometer errores, que pueden ser desde faltas de ortografía y errores de redacción, hasta cuestiones más de fondo como dejar de incluir información relevante, falta de exhaustividad en el desarrollo de argumentos, etc. En la medida de lo posible, es importante escribir sin prisas. Para ello es conveniente hacer una planeación, la cual debe considerar al menos tres aspectos: *i)* fecha de entrega, *ii)* dimensión del producto escrito, *iii)* tiempo que debemos dedicar efectivamente a la escritura y *iv)* revisión.

i) Fecha de entrega. La mayoría de las veces lo que escribimos tanto en el ámbito académico como profesional tiene una fecha de entrega. A veces es porque hay que cumplir con un plazo procesal, porque así nos lo exige quien sea la persona que supervisa nuestro trabajo, porque hay fechas de cierre de edición, entre muchos otros supuestos. Pero, incluso si por alguna circunstancia nuestro escrito no estuviera sujeto a un plazo, es ampliamente recomendable fijar uno, pues ese es el punto de referencia a partir del cual se traza toda la planeación. Ello nos permitiría definir el tiempo que será necesario destinarle a cada etapa del proceso de escritura.

ii) Dimensión del trabajo escrito. También es necesario dimensionar el trabajo escrito que debemos elaborar para poder hacer nuestra planeación. Ello no significa -aunque puede ser un elemento a considerar- cuántas páginas tendrá nuestro escrito, sino concretar qué es lo que debe contener dicho escrito y qué información necesitamos para escribirlo. Esto nos permitirá dimensionar todo el trabajo previo que necesitamos realizar antes de sentarnos a escribir (revisar un expediente, bibliografía sobre algún tema, investigar en distintas bases de datos, etc.) y considerando la fecha de entrega, el tiempo que debamos dedicarle cada día tanto al trabajo previo como a la escritura y su revisión.

iii) Tiempo para escribir. Teniendo la fecha de entrega clara y lo que necesitamos realizar como trabajo previo a nuestro escrito, es importante que definamos el tiempo que dedicaremos a escribir. Aquí, desde luego, hay una gran cantidad de variables. Por ejemplo, habrá textos a los que quizá podamos o debamos dedicarnos de tiempo completo, pero habrá otros a los que no. Lo importante aquí es que, en función de ello, definamos en nuestra planeación ese tiempo que dedicaremos a escribir nuestro texto.

Lo segundo más importante es que cumplamos con ese tiempo. La escritura ciertamente es un arte y como en todo arte la inspiración puede ir y venir. En todo caso, como sugería Picasso, lo mejor es que cuando llegue, la inspiración te encuentre trabajando. Esto quiere decir que nuestra sugerencia no es que te sientes a escribir sólo cuando te llegue la inspiración, sino que lo hagas de manera rutinaria. Como se diría coloquialmente, a veces es necesario “terquearle” a la escritura. Sobre todo, para aquellos textos que impliquen dedicarles muchas horas y que sean algo extensos, un buen consejo es escribir aunque sea un poco cada día, pues de esa manera es mucho más factible que la inspiración comience a fluir y que podamos avanzar más rápidamente con nuestra escritura.

iv) Tiempo para revisar. En la medida de lo posible es necesario dejar un tiempo razonable para revisar y corregir. Como señala Diego López (2018, pág. 89), el “verdadero éxito del primer borrador depende de su revisión y pulimiento continuos”. Dicho de otra manera, es difícil o prácticamente imposible que un texto quede impecable “a la primera”. Es necesario revisarlo y corregirlo; de ser posible volverlo a revisar y, si existe la posibilidad y es pertinente, someterlo a una revisión externa, por alguien que no conozca previamente el texto y que pueda advertir aspectos que la persona autora ya no sea capaz de identificar por la “ceguera de taller”. Por ello, es indispensable que nuestra planeación incluya un espacio razonable para la revisión y corrección del texto antes de su entrega en la fecha límite.

Lo anterior es sólo una estructura básica que nos permitirá planear la elaboración de casi cualquier escrito, desde luego, adaptándola a las características del texto y al tiempo con el que contemos para realizarlo. A continuación nos referiremos a algunos consejos que consideramos útiles en el proceso de escritura.

Lo primero: Identificar y si es posible conocer a las personas destinatarias

Si bien podemos escribir para nosotros mismos, lo más probable es que cuando tengamos que redactar un escrito en el ámbito profesional debamos dirigirlo a otras personas: una autoridad, un cliente o una clienta, otro abogado o abogada, etc. Es necesario que identifiquemos quién o quiénes serán las personas destinatarias de nuestro texto y que nunca olvidemos durante el proceso de escritura que nos estamos dirigiendo a esas personas.

Esto es fundamental porque como abogadas y abogados escribimos una gran diversidad de escritos: mensajes en servicios de mensajería instantánea, correos electrónicos, memorándums, contratos, demandas, sentencias, leyes y un largo etcétera. Identificar quiénes son las personas destinatarias en cada uno de esos productos nos permitirá hacer los ajustes necesarios, tanto de forma como de fondo, para transmitir mejor el mensaje de nuestro escrito.

Por ejemplo, si nos dirigimos a un órgano jurisdiccional, no debemos perder de vista que le estamos hablando a un juez o una jueza y que, en la mayoría de los casos, estamos tratando de convencerles de algo. Eso implicará que adaptemos nuestro texto, desde cuestiones formales que debamos incluir en el escrito, hasta el contenido de nuestras ideas. Por ejemplo, ante un órgano jurisdiccional será muy importante argumentar con base en los precedentes y jurisprudencia aplicable, cosa que, quizá no sea tan necesaria en nuestra comunicación con una autoridad administrativa. En cambio, si le enviamos a un cliente un memorándum, es probable que necesitemos ser más sintéticos y que debamos sustituir los argumentos técnicos por explicaciones más fáciles de comprender, entre otros ajustes relevantes que tengamos que hacer.

Además de tener presente y nunca perder de vista a quiénes van dirigidos nuestros escritos, en algunos casos puede ser muy recomendable conocer más sobre los receptores de nuestros mensajes. Así, por ejemplo, Scalia & Garner (2008) señalan que los mejores abogados y abogadas tratan de conocer lo más posible sobre los y las jueces que decidirán sus casos. Desde su historia personal y hobbies hasta su filosofía política y jurídica. Señalan que conocer estos detalles puede tener una utilidad impensable en el curso de un juicio y en el último de los casos, concluyen que permite humanizar a la figura de la persona juzgadora, de tal forma que cuando nos dirijamos a ella, lo hagamos pensando en que nos dirigimos a una persona y no a un tribunal (pág. 5-7).

Empezar con una frase cautivadora

Consideramos que un buen ejercicio al momento de escribir es imaginarnos a las personas destinatarias de nuestros escritos como impacientes con poco tiempo disponible para ponernos atención, pero dispuestas a invertirlo en leer un buen escrito. Es decir, que nos darán una oportunidad inicial para leernos con atención, pero no serán muy pacientes con nuestro escrito y perderán el interés fácilmente, si nuestro escrito no es lo suficientemente atractivo y envolvente.

Pensar de esa manera a nuestras personas destinatarias nos permitirá estar conscientes de que nos jugamos su atención lectora en cada párrafo, por lo que cada pieza de nuestro escrito debe estar perfectamente ensamblada, de tal manera que logre captar su atención desde el primer momento hasta el último.

Una buena manera de conseguirlo es utilizando al inicio de cada apartado una frase o expresión cautivadora. Con ello nos referimos a una gran variedad de posibilidades que podemos emplear, dependiendo del tipo de escrito y las personas destinatarias. Así, una frase cautivadora puede ser una afirmación categórica y polémica (por ejemplo: *“La prisión preventiva es inconvencional.”*); una idea sugerente y con una dosis de misterio (por ejemplo: *“Las reformas constitucionales no pueden ser inconstitucionales.”*); un dato relevador (por ejemplo: *“De acuerdo con el último informe de labores de la Presidencia del Tribunal, el 95% de los recursos de apelación en materia penal se declaran infundados”*).

La frase cautivadora inicial puede ser incluso la conclusión de nuestra idea o argumento. Un defecto que compartimos muchas personas es que le damos muchas vueltas antes de llegar al punto que queremos transmitir, que queremos resaltar o sobre el que buscamos convencer. Quizá sea por aquella estructura lógica de introducción, desarrollo y conclusión que suelen pedirnos en los trabajos académicos o porque creemos que primero hay que dar todas las buenas razones antes de soltar la conclusión para que sea mejor recibida. Lo cierto es que si lo hacemos al revés, el efecto puede ser el mismo o incluso mejor. En Estados Unidos y seguramente en otros países, ese es precisamente el estilo de escritura recomendado: adelantar nuestra conclusión y luego dar las razones que la sustentan, pero que el lector sepa desde un inicio hacia dónde queremos llegar. Si se piensa bien, incluso esa conclusión inicial, además de despertar el interés de nuestra audiencia, puede servirle a ésta como hilo conductor a la luz del cual vaya digiriendo y acomodando los argumentos que les vayamos proporcionando para sostener esa conclusión.

La frase, idea o dato inicial nos permitirá captar inmediatamente la atención del lector; ya sea porque le interese, le cause duda, o incluso sólo por morbo, nos regale más su tiempo para buscar en las siguientes líneas la explicación de esa frase inicial. Si se nos permite la analogía es como ir arrojando migajas de pan a las palomas para que nos sigan por el camino que queremos que recorran, para llevar a las personas lectoras a donde queremos que lleguen con nuestros argumentos.

Desde luego, la frase cautivadora no puede ser sólo un señuelo. Es tan importante la buena frase inicial, como dotarla de contenido en las líneas que le siguen. Si atrapamos la atención de la persona lectora con la primera frase, pero en las líneas siguientes no le ofrecemos lo que busca, es muy probable que confíe en que detrás de la siguiente gran frase encontrará la explicación y los argumentos que espera encontrar. Si usamos la primera frase sólo como señuelo vacío y no como un anticipo de algo que es mucho más atractivo, quizá no perdamos a la persona lectora en el primer párrafo, pero la perderemos más temprano que tarde. Detrás de una buena primera frase, deben venir mejores y más completas ideas y argumentos.

Usa oraciones cortas

Las oraciones que son muy largas pueden resultar confusas y difíciles de leer. Incluso con ideas complejas, lo recomendable es dividir las oraciones en oraciones cortas. Muchos autores recomiendan precisamente usar párrafos cortos y escribir lo más simplificado que podamos. De lo que se trata es de poner la mayor cantidad de información en el menor número de palabras posibles (Stark, 2012, pág. 38).

Ahora bien, esto es algo que normalmente se consigue en la etapa de edición del texto. Dicho de otra manera, una función importante de la edición de un texto debe ser la de adelgazarlo, es decir, eliminar palabras o ideas redundantes, calificativos innecesarios, simplificar oraciones, etc. Suele decirse que cuando escribimos usamos la técnica del acordeón, primero expandimos el texto y después en la revisión lo contraemos.

Lo mismo aplica para todo el texto, como para cada oración. De hecho un texto innecesariamente largo lo es porque sus oraciones lo son. Es en la concreción de cada oración donde estamos construyendo la extensión, adecuada o no, del texto.

En este sentido, es importante recalcar la importancia de eliminar uno de los vicios más arraigados que tenemos quienes nos dedicamos al derecho: el miedo al punto y seguido. Efectivamente, las abogadas y los abogados solemos escribir como si estuviera prohibido o estuviera mal visto el punto y seguido y entonces abusamos de la coma o del punto y coma para separar las oraciones. Como señala Diego López (2018), cuando no usamos adecuadamente los puntos “las oraciones se alargan; los párrafos se amontonan y el texto se apelmaza como consecuencia de ideas que se mezclan y confunden” (pág. 107).

Separa las ideas en párrafos

Este consejo podemos desglosarlo en dos. En primer lugar, es importante que como parte de nuestro ejercicio de planeación definamos una especie de columna vertebral de nuestro texto. Es decir, algo cercano a un índice que nos permita de manera preliminar organizar las ideas de nuestro texto de tal manera que podamos transmitir nuestro mensaje de una manera clara y ordenada. Los párrafos son esos cajones en los que iremos depositando nuestras ideas y argumentos; es importante ir llevando al lector naturalmente de una idea a otra, a través de los párrafos. Así, nuestros párrafos quizá puedan verse como una especie de islas en las que cada uno contiene una idea, pero que están todas conectadas por un puente que permite a quien lee, transitar de uno a otro a través de un viaje placentero.

En segundo lugar, idealmente cada párrafo debe contener una idea o un argumento que inicia y termina ahí y que da paso naturalmente a la idea o argumento contenido en el siguiente. Sabemos que en ocasiones hay ideas o argumentos muy complejos o que requieren transmitir una gran cantidad de información y que es conveniente separar en varios párrafos. Sin duda es una alternativa que podemos emplear pero, si lo hacemos, procuremos que sea algo excepcional. Pensemos que al hacerlo nos costará un poco más reconectar a la persona lectora con el hilo central de nuestro texto. Nunca hay que olvidar que en cada párrafo nos jugamos la atención nuestras personas lectoras; de qué tan bien construido esté y que tan atractiva sea la idea o argumento que transmitamos en él, dependerá que nuestra persona lectora, por naturaleza impaciente, nos siga acompañando, nos abandone o comience a dar saltos cuánticos en el texto que impidan que comprenda adecuadamente lo que queremos transmitirle.

No escribas párrafos muy largos

En los escritos jurídicos es muy común encontrarnos con escritos de un solo párrafo, donde las ideas solo se separan utilizando comas, puntos y comas y puntos y seguido, pero no punto y aparte. Estos textos resultan difíciles de leer y poco atractivos.

Un párrafo de una buena extensión es de alrededor de 5 líneas. Si sigues los consejos anteriores -por ejemplo, utilizar oraciones cortas- es probable que la extensión de los párrafos se modere naturalmente. El estándar de las 5 líneas no es una camisa de fuerza, pero sí funciona como una alarma que comienza a sonar y que nos indica que, quizá, estamos escribiendo un párrafo innecesariamente largo o que es mejor dividirlo en dos o más. Piensa que también, pasar de un párrafo a otro brinda una momentánea pausa que la persona lectora agradecerá para tomar aire y volver a centrar su atención en el texto.

Cuidado con la puntuación y ortografía

En la presente propuesta de enseñanza de la habilidad de escritura jurídica, más que enseñar al estudiantado las reglas de puntuación o de ortografía, el objetivo es sensibilizarles sobre su importancia y la necesidad de que perfeccionen su escritura. Es necesario destinar tiempo a corregir los posibles vicios que hemos venido arrastrando desde nuestra formación básica para poder mejorar nuestra práctica profesional.

Ya hemos mencionado algunos de los errores de puntuación más comunes en escritos jurídicos, como el abuso en las comas y el punto y coma, el miedo a utilizar el punto y seguido, entre otros. También es importante que cuides tu ortografía. Piensa que tus escritos son tu carta de presentación y muchas veces es la primera impresión que tendrá una persona lectora, ya sea un cliente, una autoridad, etc., sobre tu trabajo y sobre ti. Si no perdemos de vista eso es muy probable que hagamos un doble esfuerzo por asegurarnos que nuestro escrito esté impecable tanto en puntuación como en ortografía.

Para ello es indispensable que tengas el espacio de revisión y edición del texto que antes sugerimos. Es en una segunda, tercera lectura o más, cuando salen a relucir la mayoría de esos errores. Finalmente, nunca confíes demasiado en los correctores automáticos de los procesadores de textos, te pueden jugar una mala pasada.

Honestidad intelectual

En ocasiones, un desconocimiento o mala utilización de los formatos de citación, puede ocasionar que incurramos en deshonestidad intelectual. Es posible referir ideas de otras personas para hacer aportaciones propias, de hecho así se va construyendo el conocimiento, pero es sumamente importante dar el crédito correspondiente mediante una correcta citación.

A veces pareciera que tenemos temor a citar el trabajo de otras personas porque eso significa que no somos lo suficientemente buenos para que se nos ocurran esas grandes ideas, es decir, creemos que citar debilita nuestra credibilidad. Nada más equivocado. El reconocimiento de las ideas o los argumentos que otras personas han utilizado, no sólo habla bien de nosotros en el sentido de que refleja honestidad intelectual, sino también en el sentido de que hemos llevado a cabo un proceso de investigación aceptable, que nos ha permitido conocer las ideas de personas que son relevantes para el contexto de nuestro escrito. En este sentido, citar no resalta una debilidad, sino una fortaleza. Para ello, es necesario que tengamos la honestidad y la humildad intelectual para reconocer expresamente que el conocimiento es un producto de construcción colectivo, que se nutre de las experiencias, ideas y datos aportados por otras personas y al que nosotros aportamos, si acaso, un grano de arena.

No al estilo barroco

Se hace la analogía con el estilo barroco por ser sumamente adornado. Ya se ha mencionado que los textos jurídicos se han caracterizado por serlo. Si de analogías arquitectónicas se trata podría compararse con el churrigüesco. Por el contrario, para que nuestros escritos sean comprensibles, claros y concisos, es preferible aspirar al minimalismo en nuestra escritura. Al quitar los adornos, las ideas se transmiten de forma más efectiva.

El problema del lenguaje barroco se encuentra muy arraigado en el ejercicio del derecho. De alguna manera la utilización de ciertas expresiones, palabras, aforismos en latín, etc., se ha convertido en un distintivo de quienes ejercemos la abogacía, como si el no pronunciarlas o utilizarlas nos hiciera menos abogados o abogadas.

Es cierto que en el ejercicio del derecho existen muchos tecnicismos que en ocasiones es necesario utilizar. Pero también es cierto que en ocasiones algunos operadores y operadores jurídicos ejercen el derecho abusando de la terminología jurídica. El único resultado que ello produce es que lo que transmitimos a través de nuestros escritos solamente resulta comprensible para una pequeña colectividad de personas formadas en derecho, pero no para la mayoría de la población, incluso ni siquiera para el destinatario del texto jurídico.

En este sentido, una recomendación importante es evitar, hasta donde sea posible, el uso del lenguaje técnico que hace del derecho una disciplina incomprensible para la mayoría de las personas. Nuestra profesión es esencialmente de servicio, por lo que una de nuestras finalidades debe ser que las personas que acuden a nosotros comprendan lo que hacemos a favor de sus intereses o, en el caso de que seamos funcionarios públicos, comprendan mejor por qué la autoridad resuelve de una manera y no de otra.

Cuida que tu comunicación sea persuasiva

Debemos ser capaces de explicar a nuestros clientes los detalles del caso y plantear al juez o a la jueza nuestros argumentos de forma que convengan. En pocas palabras, debemos ser persuasivos con nuestros textos. Escribir no es lo mismo que persuadir y nuestra función como profesionistas del derecho muchas veces se coloca en la difícil labor, no sólo de transmitir información o una idea, sino de dar buenas razones para mover a las y los operadores jurídicos a que actúen o decidan de una determinada manera.

En la medida que comprendamos que nuestra función como profesionistas del derecho muchas veces pasa por la necesidad de convencer de algo, pondremos más atención en las formas como transmitimos nuestros argumentos, ideas o información. Nos preocuparemos más de dar buenos argumentos para sostener nuestra postura y ello nos facilitará tener éxito en cuanto al objetivo de nuestro mensaje.

Los consejos que aquí hemos dado, ciertamente son insuficientes, pero nadie podrá negar que son un buen inicio.

Lenguaje incluyente y no sexista

Hoy en día es inaceptable que nuestros textos no incluyan un lenguaje incluyente y no sexista. A continuación te ofrecemos algunas pautas para su uso en tu escritura académica.

El primer acercamiento desde el CEEAD al uso del lenguaje incluyente y no sexista surgió en el marco del proyecto Certificación para la Justicia en México. En este proyecto, un grupo de trabajo, compuesto por personas expertas en género y sistema de justicia penal, desarrolló unos lineamientos que debían seguirse a lo largo del proyecto para transversalizar la perspectiva de género. Una de las directrices que se incluyeron en los lineamientos fue el uso del lenguaje no sexista.

A partir de esa experiencia, se tomó la decisión de institucionalizar un uso incluyente del lenguaje, por lo que se desarrollaron también lineamientos de esta naturaleza para uso interno en el CEEAD.

Cada vez son más las instituciones que adoptan este tipo de pautas, con la convicción de que el lenguaje es capaz de invisibilizar, y por lo tanto, de visibilizar a poblaciones que habían sido borradas de la historia.

Existen distintas formas de hacer un uso no sexista del lenguaje. En este apartado hacemos una transcripción de las pautas, con el orden de prelación propuesto por el ya referido grupo de trabajo. Los ejemplos utilizados hacen referencia al sistema de justicia penal, por la naturaleza del proyecto en el que fueron redactados los lineamientos.

Primer nivel

El uso del genérico universal o de abstractos. En caso de que se pretenda mencionar a la totalidad de una población, se evitará asociar el “todo” con lo masculino. En caso de que se pretenda nombrar una profesión, se utilizarán palabras no sexuadas que impliquen que tanto hombres como mujeres pueden ejercer dicho oficio, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Uso sexista	Uso no sexista
El fiscal / Los fiscales	La fiscalía / el personal ministerial
El defensor / Los defensores	La defensa / la defensoría / quien ejerce la defensa
El asesor jurídico o victimal / Los asesores jurídicos o victimales	La asesoría jurídica o victimal / quien asesora
El facilitador / Los facilitadores	La persona facilitadora / el personal facilitador / quien facilita
Los jueces / El juez	El personal jurisdiccional / el tribunal / la autoridad judicial / el órgano jurisdiccional / quien juzga
El solicitante / los solicitantes	La persona que solicita / quienes solicitan
El permisionario / los permisionarios	Quien tiene el permiso / quienes tienen el permiso
El detenido / los detenidos	La persona detenida / las personas detenidas
El demandado / los demandados	La persona demandada / las personas demandadas
El imputado / los imputados	La persona imputada / las personas imputadas
El vendedor	Quien vende, la persona que vende.
El arrendatario	Quien alquila/renta, la persona que alquila/renta
El acusado / los acusados	La persona acusada / las personas acusadas
El sentenciado / los sentenciados	La persona sentenciada / las personas sentenciadas
Apoderado	Quien tiene poder, a quien se le otorgó un poder
Legislador	Órgano legislativo, quien emitió la norma
Los policías	El personal policial / la policía
El evaluador de riesgos	La autoridad evaluadora de riesgos / quien evalúa los riesgos
El supervisor de MC	La autoridad supervisora de MC / quien supervisa las MC
Los peritos	El personal pericial
El testigo	Quien testifica / la persona que rinde testimonio

Segundo nivel

Alternar el género en el sujeto de la oración. En caso de que se empleen ejemplos o casos, se deberá alternar el género de los sujetos que intervengan en dichos ejemplos, a fin de representar tanto a hombres como a mujeres dentro de los mismos, implicando que tanto hombres como mujeres pueden ocupar dichos cargos.

Uso sexista	Uso no sexista
El fiscal	La fiscal
El defensor	La defensora
El asesor jurídico o victimal	La asesora jurídica o victimal
El facilitador	La facilitadora
El juez	La jueza
El imputado	La imputada
El policía	La policía
El evaluador de riesgos	La evaluadora de riesgos
El supervisor de MC	La supervisora de MC
El perito	La perita
El testigo	La testigo

Tercer nivel

Uso de pronombres. En caso de que se pretenda utilizar un sustantivo en plural, se deberá desdoblar el pronombre para visibilizar que éste puede incluir tanto sujetos femeninos como masculinos. Se recomienda alternar el orden de los pronombres, a fin de nombrar el sujeto en ocasiones en femenino y en ocasiones en masculino.

Uso sexista	Uso no sexista
Los fiscales	Las y los fiscales
Los defensores	Los y las defensoras
Los asesores jurídicos o victimales	Las y los asesores jurídicos o victimales
Los facilitadores	Los y las facilitadoras
Los jueces	Las y los jueces
Los imputados	Los y las imputadas
Los policías	Las y los policías
Los evaluadores de riesgos	Los y las evaluadoras de riesgos
Los supervisores de medidas cautelares	Las y los supervisores de medidas cautelares
Los peritos	Los y las peritas
Los testigos	Las y los testigos

Cuarto nivel

Uso de diagonales y paréntesis. Solo en el caso de que se desconozca el género de quien recibirá el mensaje que se quiere transmitir, se utilizarán diagonales o paréntesis, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Uso sexista	Uso no sexista
Estimado:	Estimada/o:
Interesado:	Interesado(a).

Ejemplos de ejercicios para desarrollar la habilidad de comunicación escrita en las escuelas de derecho

Para introducir al estudiantado en la formación de esta habilidad, se sugiere un taller de dos sesiones de 90 minutos cada una, donde puedan abordarse los contenidos de estos lineamientos y ponerse en práctica, a través de ejercicios prácticos como los que se proponen a continuación.

Sesión 1

Introducción (5 min)

Da la bienvenida al grupo y presenta los objetivos de las sesiones. Describe también el plan de trabajo que seguirán en las dos sesiones. En caso de que decidas evaluar, señala cuáles serán las evaluaciones y sus valores.

Justificación de la habilidad e introducción a la escritura jurídica (25 min)

Con base en la información que se presenta en el apartado de “Introducción” de este texto, explica a tus estudiantes por qué es importante que los y las abogadas cuenten con esta habilidad y por qué la mala escritura representa un problema de la profesión.

Técnicas para escribir bien (25 minutos)

Comparte con el alumnado los consejos de forma abordados en estos lineamientos.

Uso de lenguaje incluyente y no sexista (35 minutos)

Con base en la información que se presenta en el apartado de introducción, sensibiliza al estudiantado sobre la importancia de hacer un uso no sexista del lenguaje. Compárteles las pautas incluidas en el punto B del desarrollo de estos lineamientos.

Como ejemplo del impacto del lenguaje, puedes hacer referencia a la reforma constitucional que en 1953 permitió que las mujeres pudieran ejercer su derecho a votar en México.

Tarea en casa

Puedes utilizar el contrato ficticio que aparece como anexo al final de estos lineamientos y pedirle al estudiantado que atienda las siguientes instrucciones:

Una de tus clientes solicita asesoría para entender el contenido de un contrato.

- » Lee y analiza el contrato.
- » Marca e investiga los conceptos que no entiendas.
- » Realiza un resumen y envía un memorando por correo electrónico a tu cliente.
- » El resumen no debe exceder 150 palabras.

Sesión 2

Esta sesión se centrará en la aplicación de las técnicas para escribir bien y las pautas para un uso no sexista del lenguaje.

Repaso de clase anterior (15 min)

Empieza la clase pidiendo a tus estudiantes que te recuerden qué es lo que vieron en la clase anterior. A medida que vayan participando, dale orden a sus ideas y retoma los puntos principales. Aprovecha estos minutos para dar retroalimentación sobre la tarea asignada la clase anterior.

Aplicando las técnicas aprendidas (30 min)

Para poner en práctica los consejos y técnicas para escribir bien que se abordaron en la primera sesión. Te sugerimos utilizar algún texto jurídico como el siguiente texto ficticio, que obtuvimos del Manual de Redacción y Estilo del Poder Judicial del Estado de Nuevo León (Hernández Pérez, 2013, pág. 63):

“Por consiguiente, se concluye que en la especie quedan reunidos los supuestos exigidos por los artículos 19 de la Constitución General de la República y 212 del Código de Procedimientos Penales en Vigor, y lo procedente es decretar, como ahora se hace, siendo las 12:50-doce horas con cincuenta minutos del día, mes y año al principio señalados, AUTO DE FORMAL PRISIÓN en contra de JOEL JIMENEZ JUAREZ, por considerarlo probable responsable en la comisión del ilícito de LESIONES, que se previene y sanciona con pena privativa de la libertad, conforme a lo previsto por el artículo 300 en relación al 301 Fracción I y 302 del Código Penal Vigente en el Estado, en este apartado es preciso señalar que el ilícito que se le imputa al encausado JOEL JIMENEZ JUAREZ, merece ser sancionado conforme lo prevén dichos numerales antes señalados, es decir de acuerdo a la fracción I del artículo 301 y 302 del Penal Vigente en el Estado, y no conforme lo señalado por el Agente Investigador en su auto de consignación, al mencionar que la conducta desplegada por el sujeto activo encuadra dentro de lo previsto por la Fracción II del artículo 301, lo anterior si bien es cierto que dicha consignación el Órgano Técnico la apoyo en el primer dictamen medico que le fue practicado al pasivo del delito por el medico de guardia del Hospital General de esta Ciudad, en el cual dicho galeno clasifico las lesiones que presentaba el ofendido GONZALO GOMEZ GARCIA, como de las que SI ponen en peligro la vida, SI tardan más de quince días en sanar y SI dejan cicatriz visible y posteriormente fue elaborado un segundo dictamen previo, visible a foja 33-treinta y tres, este realizado por el Medico de Guardia Adscrito a los Servicios de Salud de Nuevo León, Hospital Metropolitano “DR. BERNARDO SEPÚLVEDA”, practicado en la persona del C. GONZALO GOMEZ GARCIA, en el que refiere que este presentaba: Herida de 4 cm. flanco izquierdo abdominal con choque hipovolémico, lesiones las anteriores que fueron clasificadas como de las que NO tardan mas de quince días en sanar, SI ponen en peligro la vida y NO dejan cicatriz visible; pericias las anteriores que fueron debidamente analizadas y valoradas por el suscrito resolutor en líneas precedentes, mas sin embargo, para efectos de apreciar la posible sanción a imponer al encausado JOEL JIMENEZ JUAREZ, quien hoy resuelve aplicando 14 - 64 - - 65 - el principio “IN DUBIO PRO REO” que no es otra cosa, sino que el aplicar lo que mas beneficia al reo, determina que resulta procedente otorgarle valor al segundo Dictamen medico antes referido, por ser el mas reciente a la fecha en que se resuelve la presente situación Jurídica del encausado.”

Puedes iniciar una discusión sobre las fallas encontradas en el texto. El alumnado debería identificar las siguientes (Hernández Pérez, 2013, pág. 65-66):

- Es evidente la falta de tildes en palabras como: artículo, médico, más (adverbio de cantidad), sí (afirmación), hipovolémico, así como en los nombres y apellidos de los nombres propios, etc.
- Se hace uso indiscriminado de las mayúsculas.
- El texto no tiene puntos y seguido.
- Tiene trabajo de fondo, pero sin organización.
- Contiene en su interior diversas subunidades.
- El significado se descompone en una lista inconexa de ideas.
- No muestra visualmente su organización.
- Hay que leer atentamente para descubrir su estructura.
- Quien está leyendo debe hacer el trabajo de identificar sus partes para ordenarlas y agruparlas.
- Lo que resalta más, es que no hay un solo punto en todo el párrafo, o sea, que está compuesto de una sola oración.
- Y algunos otros detalles como falta de concordancia y repeticiones de palabras y frases innecesarias.

“Por consiguiente, se concluye que en la especie quedan reunidos los supuestos exigidos por los artículos 19 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y 212 del Código de Procedimientos Penales del Estado. Por lo tanto, se decreta, siendo las 12:50-doce horas con cincuenta minutos del día, mes y año ya señalados, “auto de formal prisión” en contra de Joel Jiménez Juárez, por considerarlo probable responsable en la comisión del ilícito de “lesiones”. Este se previene y sanciona con pena privativa de la libertad, conforme a lo previsto por el artículo 300 en relación con el 301, fracción I, y 302, del Código Penal del Estado.

En este apartado es preciso señalar que el ilícito que se le imputa al encausado, Joel Jiménez Juárez, merece ser sancionado conforme lo prevé la fracción I del artículo 301 y 302 del ordenamiento legal mencionado, y no conforme lo señalado por el agente investigador en su auto de consignación, en donde se menciona que la conducta desplegada por el sujeto activo encuadra dentro de lo previsto por la fracción II del artículo 301. Esto de acuerdo con lo siguiente:

a) El órgano técnico basó su consignación en el primer dictamen médico que se le practicó al pasivo del delito —realizado por el médico de guardia del Hospital General de esta ciudad—, en el que se estableció que las lesiones que presentaba el ofendido, Gonzalo Gómez García, sí ponen en peligro la vida, sí tardan más de quince días en sanar y sí dejan cicatriz visible.

b) Posteriormente fue elaborado un segundo dictamen, visible a foja 33-treinta y tres —realizado por el médico de guardia adscrito al Hospital Metropolitano, Dr. Bernardo Sepúlveda—, en el que se establece que el ofendido presentaba lesiones que no tardan más de quince días en sanar, sí ponen en peligro la vida y no dejan cicatriz visible: herida de 4 cm, flanco izquierdo abdominal con choque hipovolémico.

El suscrito juzgador analizó y valoró, en líneas precedentes, los dictámenes en comentario. Sin embargo, para efectos de apreciar la posible sanción que se impondrá al encausado, Joel Jiménez Juárez, y aplicando el principio *in dubio pro reo* —aplicar lo que más beneficia al reo—, se determina procedente otorgar valor al “segundo dictamen médico”. Esto, por ser el más reciente a la fecha en que se resuelve la presente situación jurídica del encausado.”

Lenguaje incluyente y no sexista (35 minutos)

Pide al alumnado que, en equipos de 2 o 3 personas, reescriban los siguientes artículos utilizando lenguaje incluyente y no sexista. Dales 15 minutos para realizar esta actividad:

- a) “Artículo 173.- Se aplicarán de tres a ciento ochenta jornadas de trabajo en favor de la comunidad:
- I. Al que abra indebidamente una comunicación escrita que no esté dirigida a él, y
 - II. Al que indebidamente intercepte una comunicación escrita que no esté dirigida a él, aunque la conserve cerrada y no se imponga de su contenido.
- Los delitos previstos en este artículo se perseguirán por querrela.”

- b) “Son mexicanos por nacimiento:
- I. Los que nazcan en territorio de la República, sea cual fuere la nacionalidad de sus padres.
 - II. Los que nazcan en el extranjero, hijos de padres mexicanos nacidos en territorio nacional, de padre mexicano nacido en territorio nacional, o de madre mexicana nacida en territorio nacional;”

- c) “Artículo 216.- Cometén el delito de coalición de servidores públicos, los que teniendo tal carácter se coaliguen para tomar medidas contrarias a una ley, reglamento u otras disposiciones de carácter general, impedir su ejecución o para hacer dimisión de sus puestos con el fin de impedir o suspender la administración pública en cualquiera de sus ramas. No cometen este delito los trabajadores que se coaliguen en ejercicio de sus derechos constitucionales o que hagan uso del derecho de huelga.

Al que cometa el delito de coalición de servidores públicos se le impondrán de dos años a siete años de prisión y multa de treinta a trescientas veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización en el momento de la comisión del delito.”

- d) “Artículo 20. El proceso penal será acusatorio y oral. Se regirá por los principios de publicidad, contradicción, concentración, continuidad e inmediación.

De los derechos de toda persona imputada:

VI. Le serán facilitados todos los datos que solicite para su defensa y que consten en el proceso.

El imputado y su defensor tendrán acceso a los registros de la investigación cuando el primero se encuentre detenido y cuando pretenda recibirse declaración o entrevistarle. Asimismo, antes de su primera comparecencia ante juez podrán consultar dichos registros, con la oportunidad debida para preparar la defensa. A partir de este momento no podrán mantenerse en reserva las actuaciones de la investigación, salvo los casos excepcionales expresamente señalados en la ley cuando ello sea imprescindible para salvaguardar el éxito de la investigación y siempre que sean oportunamente revelados para no afectar el derecho de defensa;”

- e) “Artículo 231.- Se impondrá de dos a seis años de prisión, de cien a trescientos días multa y suspensión e inhabilitación hasta por un término igual al de la pena señalada anteriormente para ejercer la profesión, a los abogados, a los patronos, o a los litigantes que no sean ostensiblemente patrocinados por abogados, cuando cometan algunos de los delitos siguientes:

I. Alegar a sabiendas hechos falsos, o leyes inexistentes o derogadas; y”

- f) “Artículo 116.- [...]

III. El Poder Judicial de los Estados se ejercerá por los tribunales que establezcan las Constituciones respectivas. La independencia de los magistrados y jueces en el ejercicio de sus funciones deberá estar garantizada por las Constituciones y las Leyes Orgánicas de los Estados, las cuales establecerán las condiciones para el ingreso, formación y permanencia de quienes sirvan a los Poderes Judiciales de los Estados.

Los Magistrados integrantes de los Poderes Judiciales Locales, deberán reunir los requisitos señalados por las fracciones I a V del artículo 95 de esta Constitución. No podrán ser Magistrados las personas que hayan ocupado el cargo de Secretario o su equivalente, Procurador de Justicia o Diputado Local, en sus respectivos Estados, durante el año previo al día de la designación.

Los nombramientos de los magistrados y jueces integrantes de los Poderes Judiciales Locales serán hechos preferentemente entre aquellas personas que hayan prestado sus servicios con eficiencia y probidad en la administración de justicia o que lo merezcan por su honorabilidad, competencia y antecedentes en otras ramas de la profesión jurídica.

Los magistrados durarán en el ejercicio de su encargo (sic DOF 17-03-1987) el tiempo que señalen las Constituciones Locales, podrán ser reelectos, y si lo fueren, sólo podrán ser privados de sus puestos en los términos que determinen las Constituciones y las Leyes de Responsabilidades de los Servidores Públicos de los Estados.”

Al finalizar la dinámica en equipos, pídeles que presenten al resto del grupo el resultado de la modificación. Guía las participaciones y pide a los otros equipos que complementen en caso de que se hubieran omitido algunas.

Es muy importante que retroalimentes las actividades del alumnado, pues solo así podrán corregir sus errores y mejorar su escritura.

Cierre y conclusiones (10 minutos)

Pide al estudiantado que, a manera de repaso, compartan sus aprendizajes sobre esta habilidad. Puedes compartirles los materiales a los que se hace referencia a lo largo de estos lineamientos para que profundicen más en su aprendizaje.

Tips de Bolsillo

Para concluir con estos lineamientos, queremos dejarte estos consejos rápidos o tips de bolsillo para desarrollar la buena escritura jurídica:

1. No tengas miedo a escribir “diferente”. Es importante usar nuestro pensamiento crítico para identificar cuándo se está teniendo una mala práctica en nuestra profesión y ser capaces de proponer nuevas formas de escribir.
2. Cuando escribas, ten en mente a un público no jurídico para transmitir tus ideas de la forma más clara posible.
3. Escribe con el corazón, corrige con la cabeza. El síndrome de la página en blanco o el bloqueo al escribir, suelen darse porque queremos que nuestras ideas salgan a la perfección desde que las plasmamos por primera vez en el papel, pero esto no necesariamente funciona así. La buena escritura no depende tanto de que tengas inspiración, sino de la práctica constante y de simplemente empezar a escribir, aunque al principio las ideas sean algo burdas, ya habrá tiempo de corregir y editar.

Referencias bibliográficas

- Atienza Rodríguez, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Trotta. Madrid.
- Faulk, M. & Mehler, I.M. (1994). *Elements of Legal Writing, a guide to the principles of writing clear, concise, and persuasive legal documents*. Macmillan Pub. Co. New York.
- Garner, B.A. (2013). *Legal Writing in Plain English*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldstein, T. & Lieberman, J.K. (2016). *The Lawyer's Guide to Writing Well*. Oakland: The University of California Press.
- Guichard Bello, C. (2018). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. INMUJERES, México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf
- Hernández Pérez, J. (2014). *Manual de Redacción y Estilo del Poder Judicial del Estado de Nuevo León*. Consejo de la Judicatura del Estado de Nuevo León. <http://www.pjenl.gob.mx/Publicaciones/Libros/28/docs/28.pdf>
- La redacción (2010, 25 de noviembre). ¿Qué tan largas son las sentencias de la Suprema Corte? El juego de la Suprema Corte. Nexos <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/?p=877>
- López Medina, D. (2018). *Manual de Escritura Jurídica*. Bogotá: Agencia Nacional de Defensa Jurídica del Estado-Legis.
- Sala Regional Monterrey del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (2015). *Manual para la elaboración de sentencias: justicia electoral cercana a la ciudadanía*. <https://www.te.gob.mx/srm/media/files/250fbf0d26c4cce.pdf>
- Scalia, A. & Garner, B.A. (2008). *Making your Case. The Art of Persuading Judges*. St Paul, MN: Thomson West.
- Stark, S.D. (2012). *Writing to Win. The Legal Writer*. New York: Three Rivers Press.

Anexo 1

CONTRATO DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS. PROYECTO DESARROLLO DE RECUBRIMIENTOS AUTOMOTRICES DE BAJA EMISIVIDAD

CONTRATO DE PRESTACIÓN DE SERVICIOS QUE POR UNA PARTE CELEBRA LA SOCIEDAD MERCANTIL DENOMINADA LYDIA, S.A. DE C.V. REPRESENTADA LEGALMENTE EN ESTE ACTO POR **SAMANTHA CARRILLO COBOS**, A QUIEN EN LO SUCESIVO SE LE DENOMINARÁ COMO “**EL PRESTADOR**” Y POR LA OTRA PARTE LA SOCIEDAD MERCANTIL DENOMINADA AUTOPARTES, S.A. DE C.V. REPRESENTADA LEGALMENTE EN ESTE ACTO POR LILA MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A QUIEN EN LO SUCESIVO SE LE DENOMINARÁ COMO “**LA EMPRESA**”, Y A AMBOS COMO “**LAS PARTES**”, QUIENES SE SUJETAN AL TENOR DE LAS SIGUIENTES DECLARACIONES Y CLÁUSULAS:

DECLARACIONES

I.- DECLARACIONES DE “EL PRESTADOR” POR CONDUCTO DE EL MISMO:

- 1.- Que es una persona moral legalmente constituida conforme a las leyes mexicanas, tal y como lo acredita con la Escritura Pública Número 1111 de fecha 3 de FEBRERO de 2003.
- 2.- Que la C. **SAMANTHA CARRILLO COBOS** es su REPRESENTANTE LEGAL y tiene poder y capacidad suficiente para representar a **LYDIA S.A. DE C.V.**, en los términos del presente contrato, tal y como consta en la Escritura Pública Número 2222 de fecha 8 de agosto del 2004.

II.- DECLARA “LA EMPRESA” POR CONDUCTO DE ELLA MISMA:

- 1.- Que es una persona moral legalmente constituida conforme a las leyes mexicanas, tal y como lo acredita con la Escritura Pública Número 9999 de fecha 7 de Octubre del 2009, otorgada ante la fe del Lic. Martín Fernández López, Notario Público No. 68 de Monterrey, del Estado de Nuevo León.
- 2.- Que la C. LILA MARTÍNEZ GONZÁLEZ es su REPRESENTANTE LEGAL y tiene poder y capacidad suficiente para representar a AUTOPARTES, S.A. de C.V. en los términos del presente contrato tal y como consta en la Escritura Pública Número 9389 de fecha 15 de agosto del 2007.

III.- DECLARACIONES DE “LAS PARTES”:

- 1.- Declaran “LAS PARTES” que tienen las facultades suficientes para celebrar este tipo de actos jurídicos, el cual celebran de manera voluntaria, libre y responsable, sin que al efecto exista dolo, lesión error y/o algún vicio de la voluntad que lo invalide.
- 2.- Manifiestan que se reconoce mutua y recíprocamente la personalidad con que se ostentan para todos los efectos legales y contractuales a que haya lugar.

Hechas las declaraciones que anteceden y a efecto de perfeccionar el presente contrato, se someten de manera recíproca a las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA. – “LAS PARTES” convienen que el objeto del presente contrato de desarrollo tecnológico es: llevar a cabo las actividades y entregables para colaborar con el desarrollo del proyecto titulado “Desarrollo de recubrimientos automotrices de baja emisividad” para ello, “EL PRESTADOR” proporcionará a “LA EMPRESA”, servicios profesionales del grupo de trabajo para el desarrollo del mismo, y cuyos compromisos se detallan en el Anexos I del presente contrato.

SEGUNDA. - “EL PRESTADOR” conviene con “LA EMPRESA” en que recibirá por concepto de contraprestación por los servicios descritos en la cláusula primera de este contrato, el pago de \$ 3,000 IVA incluido; distribuido en tres pagos de la siguiente manera:

- Primer Pago \$800 IVA incluido.
- Segundo Pago \$1200 IVA incluido.
- Tercer Pago \$1000 IVA incluido.

TERCERA. - “EL PRESTADOR” tendrá las siguientes obligaciones:

1. Deberá cumplir en tiempo y forma la parte de la cláusula primera, sin que ello exceda de fecha 15 de Diciembre de 2016.
2. “EL PRESTADOR” se compromete a guardar estricta confidencialidad de la información recibida del cliente.

CUARTA. - “LA EMPRESA” tendrá las siguientes obligaciones:

1. A.- “LA EMPRESA” se compromete al pago oportuno de la contraprestación a que se hace referencia en la cláusula segunda del presente contrato, sin que ello exceda de fecha 30 de Diciembre de 2016.

QUINTA. - Serán causas de rescisión de este contrato por parte de “EL PRESTADOR”, la falta de pago pactada entre “LAS PARTES” por parte de “LA EMPRESA”.

SEXTA. - El presente contrato se celebra desde la fecha de la firma, hasta el otorgamiento del servicio pactado y recibido de conformidad.

SEPTIMA. - “LAS PARTES” en este acto se obligan a guardar bajo la más estricta confidencialidad, toda la información de su contraparte que por cualquier medio le sea entregada o dada a conocer o que de cualquier forma llegue a su poder, ya sea que dicha información confidencial está marcada como tal o no, o que le haya sido proporcionada con anterioridad a la firma de este contrato.

Por tal motivo las partes reconocen que en ningún momento y por ningún motivo estarán facultadas para copiar, editar, reproducir, divulgar, por cualquier medio elaborar extractos, usar para su propio beneficio o de terceros o revelar a cualquier persona, total o parcialmente, dicha información confidencial o cualquier otra que se relacione con los “SERVICIOS” y a la información que les sea proporcionada por su contraparte.

OCTAVA. - “EL PRESTADOR” conviene que una vez terminada su relación profesional o de negocios con “LA EMPRESA”, entregará a éste de manera inmediata todos aquellos documentos, notas, archivos, disquetes o medios electrónicos, diagramas, dibujos, manuales, expedientes, bases de datos, programas específicos proporcionados mutuamente, especificaciones de equipos y cualesquiera otras formas físicas que contengan información confidencial, en el entendido de que todas estas son de la propiedad exclusiva de la parte que corresponda.

LEÍDO QUE FUE EN SU TOTALIDAD POR “LAS PARTES” EL PRESENTE CONTRATO Y BIEN ENTERADOS DE SU CONTENIDO Y ALCANCES LEGALES, LO FIRMAN POR DUPLICADO; EN LA CIUDAD DE MONTERREY, NUEVO LEON, EL DÍA 1 DE FEBRERO DEL AÑO 2016, AL MARGEN Y CALCE PARA MEJOR CONSTANCIA, POR NO CONTENER CLÁUSULA ALGUNA QUE ATENTE CONTRA LA MORAL, EL DERECHO O LAS BUENAS COSTUMBRES Y POR ESTAR CELEBRADO DE ACUERDO A LA JURISPRUDENCIA, AL USO, LA BUENA FE Y EQUIDAD.

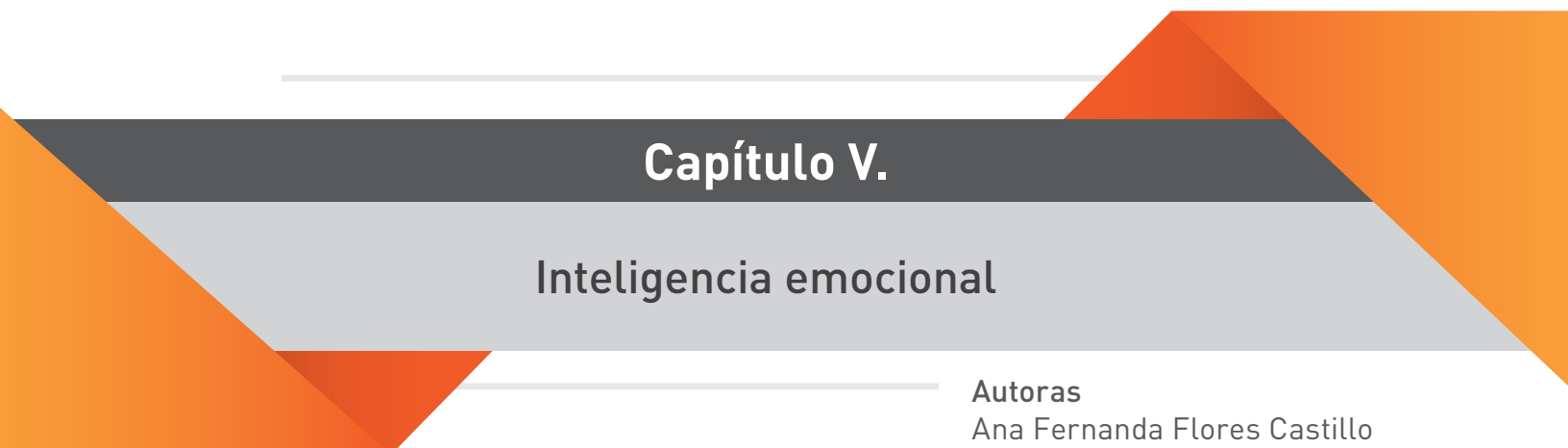
“EL PRESTADOR”
C. SAMANTHA CARRILLO COBOS

“LA EMPRESA”
C. LILA MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Anexo 2

ETAPA GENERAL	DURACIÓN	PERIODO 2016
Desarrollo de ideas teórico-conceptuales	4 meses	Enero - Abril
Desarrollo práctico- validación	4 meses	Mayo - Agosto
Pruebas de campo y validación del proceso	3 meses	Septiembre - Noviembre

ENTREGABLES	DURACIÓN	PERIODO 2016
Reporte técnico sobre la recopilación, situación y revisión bibliográfica.	3 meses	Enero - Marzo
a) Análisis morfológico de patentes b) Definir configuración de materiales c) Diseño multicapa	3 meses	Abril- Junio
a) Línea para prueba piloto b) Lista de variables de proceso c) Muestras físicas multicapa nano	6 meses	Julio- Diciembre

The page features a decorative design with overlapping orange and gray geometric shapes, primarily triangles and trapezoids, creating a modern, layered effect. A horizontal gray bar spans the width of the page, serving as a background for the chapter title.

Capítulo V.

Inteligencia emocional

Autoras

Ana Fernanda Flores Castillo
Rosalba González Ramos

Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social. Como los "levantamientos geológicos" que un viajero puede descubrir en un paisaje donde hasta hace poco solo veía una llanura, imprimen a nuestras vidas un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes.

Nussbaum, 2008

Introducción

La formación en las escuelas de derecho (ED) se ha caracterizado por ser una tradición formalista y normativa con una enseñanza basada en la cátedra, expositiva, sin grandes posibilidades de incluir otros modelos de cómo enseñar el derecho. Así, lo que impera son determinados modos básicos de aprendizaje: a) por shock, en el que se le presenta una situación al estudiantado y este aprende o fracasa, b) por mantenimiento, consistente en la transmisión de la información e identificado como el que opera en la mayoría de las escuelas de derecho e c) innovador, en el que se plantea al estudiantado problemáticas que tiene que resolver desde diferentes perspectivas (Madrazo, 2006, pág. 187). Con este tipo de enseñanza reproductora, memorística y positivista la experiencia formativa está limitada y con ello también la posibilidad de que los y las estudiantes aprendan y desarrollen otras habilidades.

Durante la formación académica, se prepara al estudiantado en competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) propias de su disciplina, solo que se requiere, además, la inclusión de una visión contemporánea e integral de competencias emocionales con el fin de afrontar las demandas y riesgos de la profesión.

Estas otras habilidades tienen que ver con un aprendizaje social, emocional y práctico para hacer frente a una sociedad del conocimiento e información y también para una sociedad del riesgo. Nos referimos a las habilidades de la inteligencia emocional (HIE).

Una educación emocional (EE) ofrece beneficios que hasta ahora parecieran como un tema ajeno a la formación jurídica, sobre todo si damos cuenta del peso que tiene la tradición en las escuelas de derecho y a la que se suma el desconocimiento de cómo es que, desde la enseñanza, el personal docente es el recurso humano que podría facilitar y/o potenciar algunos de los componentes de las HIE. Por ejemplo, buscando un aprendizaje innovador con el uso de estrategias y técnicas didácticas diferentes a las expositivas que generalmente establecen relaciones asimétricas y en las que la comunicación interpersonal y la interrelación no es horizontal. Es posible que en este marco de enseñanza innovador se favorezcan algunas prácticas educativas que propicien competencias emocionales útiles para el personal docente y el estudiantado, como: la automotivación, la responsabilidad, la toma de decisiones, la expresión de una actitud dialogante y de escucha activa, la capacidad de mediación y negociación, entre otras.

La necesidad de hacer consciente esta marginalidad de la EE es como lo plantea Nabaskues (2012, s/p) “las emociones están bajo sospecha cuando nos referimos a la ley y el derecho”. Los filósofos y pensadores de la Ilustración en Escocia, como Adam Smith y David Hume, basaron su teoría del conocimiento en aspectos no racionales como los sentidos o la empatía, sin embargo esta influencia quedó eclipsada en el mundo mediterráneo por los pensadores de la Ilustración francesa volcada hacia el mundo de la razón. La formación jurídica hereda esta influencia, dejando de lado las competencias y habilidades emocionales cada vez más necesarias en la actualidad, específicamente en la vida profesional de las y los abogados. Es desde las aulas que el profesorado puede tener una alta incidencia en disminuir la alienación del estudiantado, mostrada a través de actitudes como falta de interés o compromiso, de no disfrutar sus clases y desestimar porque sus compañeros sí las disfrutaban (Carrington & Conley, 1977, pág. 5).

En este mundo contemporáneo la educación emocional tiene una importancia tal, que las ED están llamadas a sensibilizar a su comunidad educativa: personal docente, estudiantado, personal directivo y personal de apoyo (psicológico, tutorías, actividades recreativas y deportivas), entre otros, a considerar que el rendimiento académico y el desarrollo de las y los estudiantes es indisociable de las competencias emocionales.

El **propósito** de estos lineamientos es proporcionar a las ED una guía con información básica sobre qué son las HIE, cómo influyen en la formación académica del estudiantado y cuáles son aquellas herramientas o recursos que favorecen la construcción de una educación emocional en las ED para mejorar el bienestar emocional y el desempeño académico del estudiantado.

Justificación

La importancia del desarrollo de las competencias emocionales en todos los niveles educativos es fundamental (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007, págs. 9-12). Particularmente nos interesa que en las ED se realicen esfuerzos por planear y promoverla, dado que una formación de esta naturaleza es un factor de prevención para un ejercicio profesional demandante y con indicadores de estrés elevados, independientemente del ámbito en el que se desenvuelven.

Diferentes estudios exponen la presencia de problemas emocionales de los estudiantes de derecho en su formación, como aquellos que ya ejercen profesionalmente (Benjamin, Kazniak, Sales & Shanfield, 1986; Carrington & Conley, 1977; Kiser, 2017; Muir, 2017). Estos problemas generalmente están relacionados con el estrés, la depresión, las tensiones entre la ética personal y la ética profesional, la alienación, la falta de satisfacción, la constante competitividad y el narcisismo, entre otros.

La enseñanza y formación en las escuelas de derecho no está visibilizando la importancia del desarrollo de las competencias emocionales del estudiantado, “sobre las emociones nos falta mucho por explorar en el campo de la enseñanza del derecho. Curiosamente, el camino que han seguido algunos filósofos del derecho norteamericano ha sido el de casos prácticos-literatura-estudio de las emociones” (Nussbaum citado en Narváez, 2019, pág. 87).

La literatura acerca de la presencia de problemas emocionales como la angustia estudiantil, estrés y depresión en escuelas de derecho mexicanas dista de los hallazgos encontrados en la literatura norteamericana (Peterson & Peterson, 2009, págs. 12-13).

En el contexto latinoamericano y, particularmente en México la preocupación de la salud mental de los y las abogadas hasta hace poco tiempo había sido soslayada, no obstante queda registro de una frecuente aparición de diferentes problemáticas de estudiantes con síntomas depresivos, estrés, suicidios, comportamientos hostiles, entre otros. Es un desafío para las ED y las universidades en general reflexionar acerca de qué pueden hacer por el bienestar emocional de su comunidad estudiantil.

Surge por otra parte la necesidad de construir investigación empírica que ofrezca datos acerca de qué están haciendo las ED con respecto a la educación emocional (EE), con el fin de alcanzar bienestar en su entorno.

Otro motivo más para desarrollar estos lineamientos es la repercusión de las competencias emocionales en el ejercicio profesional. Ronda Muir (2017, pág. 25) señala que los y las abogadas no muestran su mejor desempeño cuando reprimen sus emociones y que ahora sabemos que identificarlas y regularlas produce una mejor práctica legal, más inteligente, productiva, rentable y satisfactoria.

Así mismo, Páez Cala y Castaño Castrillón (2015, págs. 269-270) mencionan que las HIE constituyen un buen predictor asociado al éxito profesional, el prestigio, la satisfacción y la calidad de vida, el liderazgo, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales, entre otras. El acierto de la prevención de la salud mental de quienes ejercen la abogacía a través de técnicas como la conciencia plena o *mindfulness* justifica la necesidad de promover la salud mental.

El **objetivo** de este documento es sensibilizar y concientizar a personal directivo y docente de las ED en hacer visibles los beneficios que conlleva para el estudiantado una regulación emocional durante su formación académica y para su futura práctica profesional.

En cuanto a la **estructura** de los lineamientos, el **primer** apartado aborda un encuadre teórico del constructo de la inteligencia emocional y su evolución hasta transformarla en un modelo de habilidades y/o competencias emocionales que inciden en el desempeño académico y repercuten al egresar en el ejercicio profesional de las y los abogados. En el **segundo** apartado se revisan algunas investigaciones que sustentan cómo es que algunos factores de la enseñanza en el salón de clases son importantes para la expresión de las emociones, el aprendizaje y el desempeño académico y cómo el rol docente ayuda en la motivación, automotivación y satisfacción del estudiantado. El **tercer** apartado sustenta a partir de algunas investigaciones la relación entre EE y bienestar emocional y los riesgos de la salud emocional en el ejercicio profesional de las y los abogados. Se suman en este apartado algunas estrategias y herramientas que ayudan a mejorarla. Un **cuarto** apartado propone algunos instrumentos diagnósticos que apoyen a las escuelas de derecho a desarrollar programas de EE.

Encuadre teórico de la inteligencia emocional

¿Qué es la inteligencia emocional?, ¿cuándo y cómo surge?, ¿cuál es su evolución? y ¿por qué es relevante visibilizar su importancia y hacer algo en las ED?

El concepto de “inteligencia emocional” surge como un constructo que introducen Mayer y Salovey en 1996.

Adicionalmente, otros autores han realizado aportaciones teóricas valiosas para el desarrollo de este concepto. A continuación, presentamos de manera abreviada (Tabla 1) algunos autores, teorías y modelos que forman parte de los antecedentes y evolución del constructo de la inteligencia emocional; quienes no estén familiarizados con la educación emocional encontrarán en esta tabla algunos conceptos básicos que tienen implicaciones importantes para el bienestar emocional.

Autores	Teoría/modelo	Datos clave
Howard Gardner	Teoría de las inteligencias múltiples Realiza una investigación empírica a partir de cuatro fuentes de observación: - Personas con discapacidad - Biológica - Antropológica - Inteligencia artificial Propone que las personas tienen varios tipos de inteligencia: - Lingüística verbal - Lógica matemática - Musical - Espacial - Kinestésica-corporal - Naturalista - Emocional	La persona es un ser activo. La inteligencia emocional es intra-personal (la relación consigo mismo) e interpersonal (la relación con los demás). También existe una inteligencia espiritual.
Robert Sternberg	Teoría de la inteligencia exitosa-triárquica La persona tiene tres habilidades: - Analíticas - Creativas - Prácticas	La persona es lo más importante y es la protagonista de su vida. Tiene la habilidad de resolver problemas a través de sus aptitudes académicas (habilidad analítica), proponer soluciones originales / innovadoras (habilidad creativa) y afrontar los desafíos de la vida cotidiana (habilidad práctica).
Abraham Maslow, Víctor Frankl y Albert Ellis, entre otros.	Psicología humanista La emoción tiene que ver con la capacidad que tienen las personas para sobrevivir y del significado para actuar con libertad responsable y alcanzar sus metas.	La persona es capaz de desarrollar su potencial humano, racional y creativo para buscar la felicidad.

Autores	Teoría/modelo	Datos clave
Peter Salovey y John Mayer	Teoría de la inteligencia emocional Acuña el concepto de inteligencia emocional y desarrollan un test para medir la habilidad. La definen como “la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, pág. 10). La IE se integra de cuatro habilidades: 1. Percepción/apreciación emocional 2. Aceptación emocional 3. Comprensión emocional 4. Regulación de las emociones	La persona es consciente de percibir sus habilidades emocionales y es capaz de regularlas para mantener un bienestar emocional consigo mismo y con respecto a las demás personas.
Daniel Goleman	Teoría de la inteligencia emocional Desarrolló y popularizó la teoría de Salovey y Mayer y propone cinco competencias emocionales y sociales: 1. Autoconocimiento 2. Autorregulación (gestión emocional) 3. Motivación 4. Empatía 5. Habilidades sociales	La persona es capaz de reconocer sus emociones, aceptarlas, canalizarlas y gestionarlas y así dirigir su conducta en forma armónica.
Rafael Bisquerra	Teoría de las competencias emocionales El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales que integran a su vez determinadas microcompetencias. 1. Conciencia emocional 2. Autonomía emocional 3. Competencia social 4. Competencias para la vida y el bienestar 5. Bienestar emocional	A partir del desarrollo de sus propias habilidades emocionales, las personas son capaces de tener una actitud positiva ante la vida y aprender a afrontar los desafíos tanto personales como profesionales de la vida diaria.

Tabla 1. Breve evolución del constructo de inteligencia emocional

El ambiente del aula, las emociones y el aprendizaje en las escuelas de derecho

Ante la pregunta ¿qué hacen los mejores profesores en las escuelas de derecho? Carlin reseña la investigación de Michael H. Schwartz, Gerry F. Hess y Sophie M. Sparrow a partir de la recopilación de datos y experiencias de los diferentes métodos didáctico-pedagógicos e indica que entre los atributos están:

Mostrarse auténticos, humildes, empáticos, inspiradores, expresivos, responsables, apasionados, creativos, atentos y comprometidos con una mejora constante. Que todo esto contribuya y robustezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también el vínculo entre el profesor y el estudiante de derecho (Carlin, 2018, pág. 290).

Si leemos detenidamente este hallazgo, damos cuenta que los atributos tienen que ver con las habilidades de la inteligencia emocional. De ahí que surgen varias cuestiones:

¿Cómo imaginamos un ambiente de aprendizaje en las escuelas de derecho en el que se desarrollen las emociones a la par de la disciplina?

¿El modo de enseñar (solo la cátedra o la suma de otras técnicas didácticas) favorece las expresiones de las emociones de las y los estudiantes? De estas posibilidades de expresión, ¿cuáles son los resultados?

La enseñanza del derecho en México ha sido y sigue siendo a través de la cátedra, con método expositivo, en la que los estudiantes tienen un rol pasivo “que genera una cultura profundamente acrítica en los alumnos” (Madrado, 2006, pág. 192). La cátedra para buen número de estudiantes es considerada poco motivante —y con limitantes de esta naturaleza— y otros factores que se sumen en el contexto de un ambiente de aprendizaje, como nulificar la posibilidad de las expresiones emocionales, sin posibilidades de motivación y satisfacción por parte del estudiantado.

Las investigaciones de Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2005) reportan evidencias empíricas del papel de la inteligencia emocional en el alumnado y encuentran cuatro áreas en las que surgen problemas por una falta de esta:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

Creemos que existen suficientes evidencias para decir que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, tiene autonomía emocional, etc. Es decir, si ha desarrollado a lo largo de su vida competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación del estudiantado deben incluir ya sea la mejora de estas o su desarrollo en el plan de estudios a través de metodologías y estrategias didácticas muy específicas. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias emocionales, sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.

La importancia de la EE en todos los niveles educativos es fundamental (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007, págs. 9-12); particularmente nos interesa que en las ED se realicen esfuerzos por planearla y promoverla, dado que una formación de esta naturaleza es un factor de prevención para un ejercicio profesional demandante y con indicadores de estrés elevados independientemente del ámbito en el que se desenvuelven, como lo veremos en el tercer apartado.

Como académicos sabemos que el ambiente de aprendizaje es un entramado de factores materiales, culturales, académicos, sociales y por supuesto emocionales que influyen en el aprendizaje del estudiantado. Pekrun, investigador acucioso con gran experiencia docente, explica que el aula es el lugar que pone a prueba la **calidad cognitiva** y motivadora de la enseñanza y es importante para las emociones de los estudiantes. Define la calidad cognitiva “por la estructura, la claridad, la dificultad de la tarea y la coincidencia entre dificultad de la tarea y competencias de los alumnos” (Pekrun, 2014, pág. 20).

Este autor sugiere que las actividades bien estructuradas, así como las tareas moderadamente desafiantes promueven la comprensión y que, como resultado, los y las estudiantes experimentan un aumento de la confianza en sí mismos, el disfrute y una reducción del aburrimiento y la ansiedad. Este resultado va en la línea de una enseñanza innovadora en la que “los problemas cognitivos moderadamente desafiantes pueden desencadenar conflicto cognitivo que facilita la sorpresa, la curiosidad y una confusión productiva” (Pekrun, 2014, pág. 20).

Podemos afirmar que el logro en el manejo de las emociones está relacionado con el éxito o fracaso en varios dominios y de acuerdo con este autor, un buen desempeño académico es indicador de logro en el estudiantado y también del personal docente. Con esta idea, es bueno recordar que observamos en la evidencia empírica, por ejemplo, actuaciones docentes que se relacionan con evaluaciones injustas o actitudes devaluatorias o autoritarias que generan ambientes de clase en el que “flota” la ansiedad y el malestar en el estudiantado, lo que convierte al clima del aula en un espacio en el que surge la desmotivación, el bajo desempeño y el ausentismo, entre otras repercusiones.

Pekrun (2014) propone algunos métodos para mejorar la **calidad de las clases** con respecto a las emociones y el aprendizaje, que comprenden cinco categorías:

1. Calidad cognitiva: se refiere al tipo de información que el personal docente provee a los y las estudiantes
2. Contenido de las tareas: las actividades que enseña son estimulantes y retadoras para el estudiantado
3. Autonomía para la autorregulación: el personal docente provee de un ambiente que favorece un espacio seguro
4. Estructuras sociales: la ED y los ambientes de aprendizaje facilitan recursos y servicios para mantener las relaciones interpersonales y de autonomía de la comunidad académica
5. Emociones del profesorado: el personal docente es consciente de cómo manejar sus emociones en el salón de clases

La siguiente tabla integra la combinación de dos enfoques teóricos con el fin de ilustrar la complejidad e importancia de lo que ocurre en un ambiente de aula.

- Pekrun (2014): emociones y aprendizaje
- Bisquerra (2009): competencias y microcompetencias emocionales

Categoría	Emociones esperadas por el estudiantado (Pekrun, 2014)	Microcompetencias emocionales esperadas por el estudiantado (Bisquerra, 2009)
Entender las emociones	• De logro: relacionadas con actividades de éxito y fracaso • Epistémicas: desencadenadas por problemas cognitivos (comprensión, memoria, lenguaje, razonamiento) • Temáticas: pertenecen a los temas presentados en las lecciones • Sociales: se relacionan con los maestros y compañeros en el aula	• Expresión emocional • Comprensión de las emociones de los demás • Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
	Recomendaciones relacionadas con emociones, aprendizaje y desempeño	
	• Presta atención a las diferentes emociones: de logro, epistémicas, temáticas y sociales • Utiliza tus propias experiencias emocionales para comprender los diferentes tipos de emociones que puedan presentar tus estudiantes • Intenta comprender y lidiar con las emociones del estudiantado, tener una conversación uno a uno puede ayudar a mejorar estos procesos • Ten en cuenta que los y las estudiantes tienen el derecho a no revelar o compartir sus emociones	

Categoría	Emociones esperadas por el estudiantado (Pekrun, 2014)	Microcompetencias emocionales esperadas por el estudiantado (Bisquerra, 2009)
Emociones positivas en el aprendizaje	Influyen en el aprendizaje del estudiantado porque inciden en la atención, la motivación , el uso de estrategias de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje .	El estudiantado expresa: • Alta autoestima • Automotivación • Responsabilidad • Actitud positiva • Resiliencia
	Recomendaciones relacionadas con emociones, aprendizaje y desempeño	
	• Aprende a identificar las emociones positivas (curiosidad, sorpresa, confianza, alegría, etc.) del estudiantado, ya que tienen un efecto sumatorio en su aprendizaje porque ocurre un círculo virtuoso • Desarrolla su motivación y automotivación con actividades de aprendizaje en las que experimenten el logro y el éxito de la adquisición de sus competencias • Promueve un aprendizaje que se disfrute, favorezca emociones positivas hacia los materiales de aprendizaje y sus resultados • Planea actividades que incluyan retos, curiosidad, creatividad y resolución de problemas	
Emociones negativas en el aprendizaje	Influyen en el aprendizaje del estudiantado e inciden también en la atención, la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. • Alejan la atención y la capacidad de retención del estudiantado • Activan la ansiedad y la vergüenza y reducen el interés y la motivación • Activan el aburrimiento y el rechazo al recurrir a estrategias de aprendizaje como la memorización, material de aprendizaje no estimulante, recursos obsoletos, etc. • Reducen la capacidad del estudiante para utilizar el pensamiento y la acción flexibles, también socavan su autorregulación del aprendizaje	El estudiantado expresa: • Disminución de la autoestima • Ausencia de automotivación • Falta de responsabilidad • Actitudes negativas y desfavorables al aprendizaje y a la vida • Poca resiliencia y capacidad adaptativa
	Recomendaciones relacionadas con emociones, aprendizaje y desempeño	
	• Intenta no crear un ambiente con emociones negativas y disminuir el aprendizaje significativo del estudiantado • Fomenta una cultura en la cual se le permita al estudiantado transformar la energía que producen las emociones para promover/transformar su aprendizaje en un proceso significativo y estimulante • Transforma las áreas de oportunidad en fortalezas buscando que el estudiantado: » Desarrolle la confianza en su capacidad para resolver problemas » Enfoque sus objetivos en dominar el material de aprendizaje » Considere los errores como nuevas oportunidades para aprender en lugar de sentir que son fracasos personales ¡Atención! Si detectas que un(a) estudiante presenta emociones negativas excesivas, canaliza el caso con algún profesional o bien con los servicios institucionales.	

Categoría	Emociones esperadas por el estudiantado (Pekrun, 2014)	Microcompetencias emocionales esperadas por el estudiantado (Bisquerra, 2009)
Regulación emocional	La regulación emocional ocurre cuando los y las estudiantes identifican cuáles son sus emociones, las comprenden, saben su origen y las manejan. Al evaluar qué situación desencadena una emoción es posible saber qué se necesita para afrontarla o cuáles recursos se requieren para manejarla.	El estudiantado expresa regulación de sus emociones cuando posee: • Habilidades de afrontamiento • Habilidad para asumir retos y manejar situaciones de conflicto • Competencias para autogenerar emociones positivas
	Recomendaciones para regular las emociones del estudiantado	
	• Hablar en voz alta de las emociones es un primer acercamiento hacia la regulación emocional • Fomenta un espacio seguro en el salón de clases en el cual los y las estudiantes puedan tomarse unos minutos para expresar y analizar sus sentimientos con respecto al aprendizaje, tareas, proyectos, exámenes y la vida misma • Sé sensible al ambiente de clase. En ocasiones el estudiantado lleva al aula situaciones externas (un terremoto, una tormenta, la pérdida de un personaje de su entorno o interés, etc.) que generan diversas emociones y hablar de ello ayuda a regularlas y comprender al otro (empatía) • Si consideras útil, realiza algún ejercicio de relajación a través de la conciencia plena o <i>mindfulness</i> y favorece el inicio de la sesión de clase con un grupo atento ¡Atención! Si detectas que un(a) estudiante presenta emociones negativas excesivas, canaliza el caso con algún profesional o bien con los servicios institucionales.	

Tabla 2. Emociones esperadas por el estudiantado y recomendaciones para el personal docente

Existen evidencias que plantean la relación de factores, tales como rendimiento académico, bienestar psicológico y relaciones interpersonales con el surgimiento de conductas disruptivas como agresiones verbales, salida abrupta del salón de clases, expresiones corporales de desatención o reto, entre otras, de acuerdo con Páez Cala y Castaño Castrillón (citados en Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008b, pág. 270).

También hay investigaciones (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002) que establecen la conexión entre la percepción de la inteligencia emocional y el funcionamiento del estado de ánimo, su regulación, afrontamiento y el funcionamiento psicológico e interpersonal. El estrés está asociado a respuestas psicofisiológicas —como aumento de cortisol— en aquellas personas que tienen una menor percepción de su inteligencia emocional.

Otros hallazgos reportan que entre universitarios que tienen una mayor inteligencia emocional existe un menor grado de “síntomas físicos, depresión, ansiedad social y mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo en la solución de problemas e igualmente presentan mayor número de relaciones significativas positivas y potencial resiliente” (Cassullo, Crespi & Mikulic, 2010, citados en Páez Cala & Castaño Castrillón, 2015, pág. 270).

Relación entre educación emocional y bienestar emocional en las escuelas de derecho para una práctica jurídica exitosa

Lo que dice la literatura

Kiser (2007, págs. 32-33) hace una diferencia entre habilidades blandas o conductuales y las de la inteligencia emocional, y explica que las primeras forman parte de la HIE y no las sustituyen. No obstante, ambas importan en la formación jurídica ya que influyen en el éxito profesional. Este autor cita a Goleman (2004), quien analizó el peso que tienen las habilidades de la inteligencia emocional en las habilidades técnicas cuando alguien asume grandes responsabilidades en una compañía. Detalla que el porcentaje de alto desempeño se correlaciona con atributos de la inteligencia emocional sobre las habilidades cognitivas.

La tendencia de los nuevos modelos educativos incluye el desarrollo de diversas habilidades profesionales relacionadas con la educación emocional que las instituciones de educación superior deben considerar en la formación del estudiantado. La relación entre educación emocional (EE) y bienestar emocional no se circunscribe únicamente a las escuelas de derecho, va más allá. Nos referimos al ejercicio de la profesión en el cual los beneficios del bienestar emocional son muy necesarios.

Recordemos que dos procesos importantes son la EE y el bienestar emocional. La primera se refiere al conjunto de recursos educativos, es decir talleres, cursos y/o actividades y servicios que la institución ofrece al estudiantado para desarrollar sus competencias emocionales. Esta EE gira en torno a que el estudiantado tenga la capacidad de conocer sus propias emociones, sepa manejarlas y tenga conocimiento de las emociones de los demás. El segundo atributo, el bienestar emocional, se define como la capacidad de disfrutar de una vida en armonía consigo mismo y con los demás a través del autoconocimiento, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y la motivación.

Muir explica:

El punto de vista jurídico histórico ha sido que el sistema judicial debe elevarse por encima de las emociones, que se pensaba que envenenaba el análisis objetivo e indeterminaba la aplicación predecible y uniforme de las razones por las que la práctica jurídica es tan agresivamente racional, lineal, y orientada a objetivos (2017, pág. 45).

Lo anterior lo plantea en el sentido de que quien ejerce la abogacía no sea consciente de los deseos, miedos, creencias y defensas que motivan sus acciones.

La misma autora reconoce el interés que tienen las ED y las escuelas de graduados en la interconexión con la neurociencia. Tradicionalmente las emociones son excluidas en la educación del estudiantado, de ahí que se pregunta si las y los alumnos son emocionalmente inteligentes. Entre sus hallazgos encontró que las y los estudiantes poseen rangos menores de inteligencia emocional y que existe mayor incidencia de conductas inapropiadas y desreguladas. Además, se plantea: “¿Dónde nos quedamos cortos los abogados?” (Muir, 2017, pág. 51). Su respuesta es contundente señalando cuatro aspectos:

- Percepción emocional
- Empatía emocional
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

Observemos que estos componentes forman parte de las HIE (Goleman, 2006; Mayer & Salovey, 1997) o de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009), como sean denominadas. Son predictores de liderazgo y éxito profesional (Goleman, 2004, pág. 4). Por otra parte, quienes poseen estas habilidades forman parte del porcentaje de profesionales que saben manejar su estrés, regular sus emociones y afrontar con resiliencia las adversidades.

El hecho de que en la práctica jurídica se valoren más las habilidades cognitivas y no así las emocionales, dando alta ventaja a permanecer racional en el lugar de trabajo, probablemente premia la supresión (Muir, 2017); lo que se suma a la rumiación, otra práctica común que identifica y asocia esta autora al trabajo profesional de la abogacía.

Muir añade que más que suprimir/reprimir las emociones es importante manejarlas, lo que conduce a una mejor habilidad de influencia y liderazgo en los demás. Dado que para mantener por muchas horas una situación de control técnica y cognitiva (piensen en una audiencia compleja, un caso de un cliente mediático), quienes ejercen la abogacía requieren de técnicas que les ayuden a mantenerse física y mentalmente bien.

En la década de los 80 un grupo de psiquiatras y psicólogos investigaron el rol de la educación legal en el desarrollo de estrés psicológico en estudiantes y egresados y egresadas (Benjamin, *et al.*, 1986). Plantearon cómo la escuela de derecho puede estar formando abogados y abogadas para lidiar con la dura práctica profesional; sin embargo, la carga de trabajo excesiva y la gestión del tiempo parece poner en marcha un ciclo desafortunado: las y los abogados pueden trabajar demasiado y tener muy poco tiempo y dificultad para afrontar sus vidas, factor que les angustia y, por tanto, la experiencia de fracaso conduce a estas personas a enfrentar con mayor estrés y de manera menos adecuada su vida.

Taylor (citado en la investigación de Benjamin, *et al.*, 1986) argumenta cuatro supuestos de comportamiento comúnmente asumidos en el desarrollo profesional de los abogados:

1. Ciertos procedimientos de educación jurídica producen un estrés excepcionalmente alto en los estudiantes	2. El alto grado de estrés lleva al estudiante a adoptar actitudes, comportamientos, valores y rasgos típicos y compartidos como formas de reducir la ansiedad
3. Las actitudes, comportamientos, valores y rasgos son personales o socialmente deseables y pueden ser hostiles al proceso legal	4. Tales actitudes, comportamientos y valores perniciosos se adoptan en parte porque son transmitidos por el profesorado anterior

Señala que la escuela de derecho es el lugar en el cual los profesionales que imparten clases deben hacer frente de manera efectiva a las demandas de la profesión, así como a la demanda de la vida cotidiana. Sin embargo, el desarrollo y mantenimiento del bienestar psicológico del estudiantado de derecho puede verse obstaculizado por la educación jurídica y en el mejor de los casos este es ignorado. Debido a estos argumentos, Taylor destaca la importancia de realizar mayor investigación empírica.

Por otra parte, pensamos que en la formación jurídica existe una interrelación entre el bienestar emocional y el bienestar psicológico y social, y que dada su importancia algunos autores los han utilizado como medidas de salud mental (Díaz y col., 2006, citado en Zubieta, E., y Delfino, G., 2010).

González, Flores y Moyssén (2020) realizaron una investigación cuyos objetivos fueron: 1) conocer cuál es el estado de la educación emocional en las ED en México y 2) explorar si hay una relación entre la educación emocional y el bienestar emocional de los estudiantes de las ED. Se recopiló información de 43 escuelas de derecho en México con la participación de 340 estudiantes, 238 mujeres y 192 hombres.

La EE se definió para fines de esta investigación como el conjunto de recursos educativos: talleres, cursos y/o actividades y servicios que la institución oferta al estudiantado para desarrollar sus competencias emocionales. La variable de la EE incluye las siguientes categorías: a) talleres, b) cursos, c) admisión, d) tutorío y e) docentes. En tanto que el bienestar emocional se definió como la capacidad de disfrutar de una vida en armonía consigo mismo y con los demás a través del autoconocimiento, la regulación emocional, las relaciones interpersonales y la motivación.

Encontraron que el 72 por ciento de los encuestados cuenta con un departamento de psicología dentro de su institución educativa. Sin embargo, solo un 37 por ciento ha acudido a este por voluntad propia o por indicaciones, mientras que un 63 por ciento de estudiantes nunca ha asistido a él. Por otro lado, el 14 por ciento respondió que no cuenta con un departamento de psicología y otro 14 por ciento que desconoce si en su institución educativa cuenta con uno.

También descubrieron una situación de desventaja en las IES con relación a la oferta de cursos y talleres orientados al desarrollo de HIE, ya que el 38 por ciento respondió que no sabía si se ofrecían cursos, en tanto que solo un 23 por ciento reconoció que en su IES sí ofrecen cursos sobre el desarrollo de HIE.

La satisfacción es un indicador de bienestar emocional en la formación. En la investigación de González, Flores y Moyssén se les preguntó a una muestra de 115 estudiantes, en su mayoría de quinto semestre, sobre su satisfacción con el Sistema Jurídico Mexicano (SJM). El 46 por ciento ($n = 53$) ha cambiado su opinión a una más favorable, mientras que el 39 por ciento ($n = 45$) la ha modificado a una menos favorable, desde que iniciaron sus estudios de derecho. Estas cifras contrastan con la opinión que tiene el estudiantado del tercer semestre, en el cual el 58 por ciento ($n = 57$) muestra un sentir más favorable comparando con el 22 por ciento ($n = 22$) con un sentir menos favorable. Un dato interesante es que, por género, los hombres tienden a desarrollar opiniones más favorables del SJM una vez insertos en la ED; en tanto que las mujeres tienden a desarrollar opiniones menos favorables. El concepto de favorable se relaciona con satisfacción y el de desfavorable con insatisfacción o indiferencia.

En relación a la alfabetización emocional, el estudiantado reconoce que su institución ofrece cursos sobre inteligencia emocional y además que puede nombrar sus emociones de manera específica en un 49 por ciento ($n = 49$). Sin embargo, la mayoría (50 por ciento, $n = 50$) las puede nombrar en general, independientemente de la oferta de cursos de inteligencia emocional. También se encontró que los porcentajes más altos de estudiantes que no saben nombrar sus emociones se dan en los casos en los que no hay oferta de cursos de inteligencia emocional.

Reflexionamos que, aún y cuando no hay claridad de en qué medida la educación emocional que ofrecen las ED repercute favorablemente en el alumnado, se evidencia un nivel aceptable del estado de bienestar emocional que podría mejorar con el apoyo de servicios y actividades encaminadas a hacer frente de manera efectiva a las demandas de la vida cotidiana en el ambiente escolar.

Krieger (citado por Levine, 2018, págs. 3-18) apunta que el bienestar de quien ejerce la abogacía y la reducción de estrés se alcanzan con:

1. La autenticidad/integridad en la práctica, buscando eliminar las contradicciones entre la conciencia y los actos
2. La relación que se mantiene con los demás en la vida, ya sea en el trabajo, la familia y cualquier lugar
3. Las competencias y motivaciones del trabajo
4. Apoyo de autonomía que se recibe de otros y la que se provee a otros

Riesgos de la profesión jurídica y estrategias para afrontarlos

Algunas características de la educación jurídica inciden en la aparición de síntomas como estrés, depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal, trastorno obsesivo-compulsivo e ideaciones paranoides que inician en la formación y siguen en el ejercicio de la profesión (Benjamin, *et al.*, 1986, pág. 228). A los datos de estos investigadores se agregan recientes hallazgos que refuerzan la postura de estos altos índices de sintomatología en el ejercicio profesional. Las declaraciones de abogadas y abogados como testimonios de la existencia de una falta de bienestar emocional son evidentes:

“Nuestra profesión es sedentaria, muy exigente y estresante” (Lefebvre, 2019, pág. 37.) Carmen Pérez Andújar, abogada y consejera electiva del Consejo General de la Abogacía Española y #JuniorRunner.

“Hoy en día, debemos convivir y lidiar con un alto porcentaje de estrés, dada la carga emocional que conlleva nuestro trabajo. Debemos aprender a afrontar las tensiones, debemos ser conscientes de nuestras capacidades y límites para trabajar de forma productiva y fructífera” (Lefebvre, 2019, pág. 41). María Eugenia Gay, decana del Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona.

“El 80% de los abogados sufre estrés y no duerme ni seis horas”. Encabezado que aparece en la revista digital Expansión (Sonia Salmerón, 14 de mayo 2019).

López Medina, profesor de la Universidad de los Andes, apunta que “los abogados, en general, tenemos poco o ningún entrenamiento formal para realizar el apoyo emocional que nuestros representados requieren” (2018, pág. 1). Añade que la Universidad de Harvard tiene un Programa de investigación y reflexión en derecho y psiquiatría y han encontrado daños psiquiátricos “critogénicos”. Este término se refiere al deterioro “ocasionado intrínsecamente por el juez, los abogados o el proceso, incluso cuando funcionan adecuadamente” (2018, pág. 1).

En el Reino Unido constatan que “los problemas de salud mental (estrés, ansiedad, depresión, ideación suicida y suicidio, entre otros) y adicciones (alcohol y consumo de drogas) de las abogadas y abogados son preocupantes” (Lefebvre, 2019, pág. 43).

Estos riesgos derivan del estrés y la tensión y a su vez desencadenan problemas psicológicos que, aunados al sedentarismo, el insomnio y el sobrepeso, vuelven precaria la salud física y mental de la profesión.

Ante este panorama, las preguntas son ¿qué impide a los abogados y abogadas alcanzar su autodesarrollo emocional? Y ¿cómo pueden disminuir el estrés y mejorar su calidad de vida y bienestar psicológico?

Los impedimentos para el autodesarrollo emocional que propone Kiser (2017) son:

• Adormecimiento emocional • Identidad moral elevada • Autoilusión estática • Omnisciencia • Estrés/ansiedad • Agresividad	• Estatus, influencias y poder • Motivación extrínseca • Procrastinación • Síndrome del impostor • Alcohol y deterioro a causa de drogas • Narcisismo
---	--

Mejorar la calidad de vida y reducción del estrés

Las posibilidades de un bienestar emocional están relacionadas con programas, diversas prácticas y herramientas que apoyen en mejorar la salud mental y reduzcan el nivel de estrés.

Jon Krop, fundador de *Mindfulness for lawyers* y egresado de las Universidades Harvard y Brown, dice:

Los abogados son pensadores basados en evidencia... Discutir para ganarse la vida no es exactamente relajante. Todos los días nos sumergimos en el conflicto y la competencia. Trabajamos largas horas y, gracias a nuestros teléfonos móviles, estamos de guardia las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Nuestros clientes esperan resultados sobresalientes, casi sin margen de error. Estas presiones tienen un grave precio. Los abogados tienen 3,6 veces más probabilidades de sufrir depresión que los no abogados y el doble de probabilidades de abusar de las drogas o el alcohol. El estrés, la ansiedad y el agotamiento son enormes problemas en la profesión (Krop, s.f.).

El contexto socio cultural influye en que los profesionales del derecho se sumen con más o menos facilidad desde el ámbito de la formación. Los países latinoamericanos son menos propensos a participar en prácticas como la conciencia plena o *mindfulness*, aunque cada vez hay más apertura hacia este tema, sobre todo en abogadas y abogados jóvenes.

“El entrenamiento de *mindfulness* ha sido inmensamente útil... mi productividad, enfoque y eficacia han aumentado, y mi estrés ha disminuido”. Christina Ponig Maccio, socia DLA Piper (<https://www.mindfulnessforlawyers.com/science>).

En algunos países hay conciencia sobre la importancia de la salud mental de la profesión, por ejemplo, en Estados Unidos existe amplia literatura con guías y programas para el bienestar mental, físico y emocional de quienes ejercen la abogacía, programas de prevención, conciencia plena y otras técnicas como el yoga y meditación.

En España recientemente ha surgido un Instituto de Salud Mental de la Abogacía y un proyecto de *Legaltech*. Este último ha consistido en la entrega de la primera tecnología ponible diseñada para los profesionales jurídicos: la pulsera *Lex-On*, dispositivo que mide el rendimiento del despacho a través de la salud de sus profesionales con datos como estrés, actividad, energía o productividad. Con esta pulsera se monitorean los datos biométricos que miden el trabajo, los hábitos (sueño, dieta, ejercicio) y la satisfacción de abogados y abogadas.

En México algunas ED están cada vez más conscientes de contar con profesionales y programas que apoyen el bienestar emocional de sus estudiantes, incluso desde el bachillerato, tal es el caso de las preparatorias del Tecnológico de Monterrey. Así mismo, existen instituciones que han introducido el programa *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating* (RULER, por sus siglas en inglés) que significa Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular. Fue creado por Marc Brackett de la Universidad de Yale, específicamente del Centro para la Inteligencia Emocional, y ha hecho eco, por lo que esperamos que pronto haya evidencias empíricas de su implementación.

Lineamientos para desarrollar programas de educación emocional en las escuelas de derecho

Como se ha sustentado en los apartados anteriores, con el marco teórico-explicativo y los datos de una reciente investigación realizada en el CEEAD, sobre la relación entre educación emocional (EE) en las escuelas de derecho y el bienestar emocional; la inclusión de una educación emocional a partir del desarrollo de la inteligencia emocional o competencias emocionales **no está en discusión** y es una necesidad de salud mental.

La importancia de la educación emocional en todos los niveles escolares es fundamental, pero particularmente nos interesa que en las ED se realicen esfuerzos por promoverla dado que una formación de esta naturaleza es un factor de prevención para un ejercicio profesional demandante y con indicadores de estrés elevados, independientemente del ámbito en el que se desenvuelvan. Con estos lineamientos buscamos que las instituciones de educación superior encuentren un punto de inflexión para mejores prácticas al egresar su estudiantado al ámbito laboral.

Estos lineamientos pretenden ser una guía que ayude a cada ED a identificar cuáles son sus capacidades para poner en marcha programas de bienestar emocional, como:

Ejercicio institucional de factibilidad

A partir de este ejercicio institucional de factibilidad, las ED podrán identificar el estatus en el que se encuentran (Tabla 3). El objetivo es que sepan cuáles son sus condiciones de factibilidad para planear, desarrollar e implementar programas y actividades que podrían articularse con los planes de estudios y el currículo.

	Sí/No	Factibilidad Sí/No
1. La IES desarrolla programas de EE en atención a las necesidades de sensibilización, formación, prevención y/o actualización acorde a su misión educativa.		
2. La ED tienen programas que aseguren el bienestar emocional de su comunidad académica.		
3. La IES tiene claridad y conciencia de los riesgos de salud mental en la profesión jurídica.		
4. La ED cuenta con cursos, talleres, actividades para el personal docente y el estudiantado en los que desarrollen las HIE.		
5. La ED cuenta con un modelo pedagógico en el que se aplican estrategias y técnicas didácticas que están orientadas en el desarrollo de las HIE. Por ejemplo, uso de técnicas colaborativas, retroalimentación, comunicación horizontal y autoevaluaciones, entre otras.		
6. En la ED existe un equipo académico capacitado técnica y pedagógicamente en los temas de la EE.		
7. La IES reconoce las necesidades y demandas de formación en las HIE y ofrece cursos y/o talleres de capacitación para el personal docente.		
8. La ED tiene criterios de admisión para sus candidatos en los que incluye una selección cuidadosa de sus futuros y futuras estudiantes.		
9. La IES cuenta con servicios de apoyo (psicológico, deportivo, artístico, meditación, yoga, entre otros) a los que el estudiantado pueda acudir y/o canalizar.		
10. La ED da seguimiento de sus egresados con el fin de contar con indicadores de salud mental en el ejercicio de su profesión.		

Tabla 3. Ejercicio institucional de factibilidad

Autodiagnóstico para el personal docente

La educación emocional es un proceso integral y el personal docente tiene un rol fundamental, de ahí que se propone el siguiente autodiagnóstico.

	Sí/No	Factibilidad Sí/No	A veces
1. Soy capaz de identificar las emociones del estudiantado en el salón de clases.			
2. Las actividades de aprendizaje están estructuradas con tareas moderadamente desafiantes que promueven en el estudiantado la comprensión y el aumento de confianza en sí mismo.			
3. Utilizo estrategias y técnicas didácticas, diferentes a las expositivas, que fomenten las emociones positivas.			
4. Propicio un ambiente de respeto y seguridad emocional en el cual mis estudiantes muestran apertura y comunican sus ideas sin temor a que sean censuradas.			
5. La retroalimentación forma parte de mi proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de desarrollar la autoconciencia y cambios en su formación académica.			
6. Mi forma de enseñar propicia una actitud favorable que motive a mis estudiantes.			
7. Las estrategias de aprendizaje que utilizo son estimulantes y motivan a mis estudiantes.			
8. Fomento en el aula una cultura que favorezca la transformación de la energía de mis estudiantes en aprendizajes significativos.			
9. Reconozco las áreas de oportunidad y crecimiento profesional a la hora de recibir las evaluaciones de mi desempeño.			
10. Soy consciente de regular mis emociones frente al grupo.			
11. Las técnicas didácticas que utilizo ayudan a que el estudiantado disfrute la adquisición de conocimientos y se reduzca el aburrimiento y la ansiedad.			

Tabla 4. Autodiagnóstico del personal docente

Conclusiones y recomendaciones

Las IES tienen grandes desafíos para que a la par de la formación académica de su estudiantado tengan en mente el desarrollo de HIE. No obstante, los datos de estudiantes que no son capaces de tolerar el estrés de la formación, aunado a problemas psicológicos personales, son cada vez más frecuentes en el ámbito educativo. Así, leemos en los medios de comunicación que jóvenes estudiantes deciden por la vía del suicidio cerrar su ciclo de vida. El tema que tratamos es una alerta que no se puede dejar al azar. Por tanto, se recomiendan mecanismos preventivos a través de una educación emocional institucional.

Sustentamos la necesidad de incluir estrategias institucionales y actividades de aprendizaje que contribuyan a una educación emocional, tanto del personal docente, directivo y administrativo, como del estudiantado.

Merece una reflexión cómo es que el personal directivo y académico de las IES y en particular las ED pueden desarrollar desde las aulas las HIE del estudiantado con técnicas didácticas que precisamente apuntan a ello y lo tratamos en estos lineamientos. Es posible que dada la formación surjan algunos impedimentos, argumentos y resistencias por un tema tan valioso y necesario como es la salud mental de toda la comunidad académica. No obstante, hay mucho que se puede hacer.

Hacemos las siguientes recomendaciones:

- **Programación de cursos de actualización y formación al personal docente.** Considerar cursos, seminarios y talleres orientados a conocer sobre técnicas y estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de las HIE. Sabemos que el bienestar emocional del estudiantado está relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias que el personal docente muestra en el aula. De ahí que cualquier negligencia, abuso y falta de conciencia emocional propician un clima adverso para un aprendizaje estimulante, retador y motivador. Se esperaría que en la enseñanza, ya sea presencial o en línea, se mantenga el desarrollo de las competencias necesarias en la formación jurídica y, sumadas a las del bienestar emocional, un personal docente empático y respetuoso.
- **Planeación a corto y mediano plazo de actividades y/o talleres que apoyen el bienestar emocional de la comunidad académica.** Añadir diferentes técnicas y herramientas que ayuden en la reducción del estrés mientras favorecen el bienestar y la regulación emocional, tales como conciencia plena, yoga, taichí, danza, música, canto, círculos de reflexión, *storytelling*, teatro y caminatas de meditación, entre otras.
- **Formación de un claustro académico.** Promover que el personal docente se reúna periódicamente con el fin de analizar, reflexionar y tomar acciones con respecto al avance académico y emocional de sus estudiantes. La evidencia empírica nos enseña que al conversar sobre determinadas actitudes, logros y fallos de los y las alumnas surgen problemáticas que están vinculadas con su historia de vida y que alertan sobre su desempeño escolar; las causas con frecuencia son factores emocionales.
- **Uso de técnicas y estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional.** El Anexo 1 contiene las competencias y microcompetencias emocionales que apuntan a mejorar el bienestar del estudiantado y del personal docente. En particular, es fundamental considerar que en el salón de clases las competencias sociales favorecen este desarrollo junto con el proceso de retroalimentación que apuntan a la competencia de la autonomía emocional.

El Anexo 2 integra algunos enfoques de aprendizaje y técnicas didácticas que ayudarían al estudiantado en la adquisición de sus competencias emocionales. Se considera que en la práctica de la evaluación se incluya la retroalimentación.

- **Búsqueda de clima de seguridad en clases y en el entorno universitario.** La generación de emociones positivas contribuye al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005, citado por Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010). De este modo, el personal docente aprende a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos, lo que puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008a).
- **Servicios de Apoyo.** A nivel institucional, contar con servicios de soporte para el estudiantado, por ejemplo un departamento de psicología, actividades deportivas, artísticas y diversas como conciencia plena, yoga, taichí y otras prácticas (Anexo 3) son fuente de reducción de estrés y mejora del bienestar emocional.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, G. A., Kaszniak, A., Sales, B. y Shanfield, S. (1986) The Role of Legal Education in Producing Psychological Distress among Law Students and Lawyers [El papel de la educación jurídica en la producción de angustia psicológica entre estudiantes de derecho y abogado]. *American Bar Foundation Research Journal*, 11 (2), 225-252. <https://www.jstor.org/stable/828178>
- Bisquerra, R. (2009). Competencias emocionales. *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica [Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica]*. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales.html>
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 (2007), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1) 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005&idp=1&cid=3437631>
- Carlin Sánchez, J. (2018). Reseña bibliográfica: ¿Qué hacen los mejores profesores de derecho? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 16 (31), 287-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867307>
- Carrington, P. y Conley, J. (1977) The alienation of Law Students [La alienación de los estudiantes de derecho]. *Michigan Law Review*, 75 (5/6), 887-899. <https://www.jstor.org/stable/1288018?seq=1>
- Extrema Pacheco, N., Duran, A. y Rey, L. (2005). *Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios*. https://www.researchgate.net/publication/319313344_Inteligencia_emocional_y_su_relacion_con_los_niveles_de_burnout_engagement_y_estres_en_estudiantes_universitarios
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008a). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace un líder? *Harvard Business Review América Latina*, 82 (1), 72-80.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia emocional*. Kairos.
- González, R., Flores, A. F., y Moysen, X. (2020). *El bienestar emocional en las escuelas de derecho mexicanas* [investigación en curso].
- Junquera Sepúlveda, A. (2020). Las escuelas de derecho en el ojo del huracán. *Revista el Mundo del Abogado*, 249, 1-1. <https://elmundodelabogado.com/revista/editorial/item/las-escuelas-de-derecho-en-el-ojo-del-huracan>
- Kiser, R. (2017). *Soft Skills for the effective lawyers* [Habilidades blandas para quienes ejercen la abogacía]. Cambridge University.
- Krop, J. (s.f) *Mindfulness for lawyers* [Conciencia plena para abogados]. <https://www.mindfulnessforlawyers.com/>
- Lefebvre Inteligencia Jurídica (2019). *Estudio sobre la salud y el bienestar de la abogacía española*. <https://estudiosaludabogacia.lefebvre.es/pdf/estudio-salud-bienestar-abogacia.pdf>

Levine, S. (2018). *The best lawyer you can be. A guide to physical, mental, emotional, and spiritual wellness [El mejor abogado que puedes ser. Una guía para el bienestar físico, mental, emocional y espiritual.]*. ABA Law Practice Division.

Lopes, P. N., y Salovey, P. (2004). Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills [Hacia una educación más amplia: habilidades sociales, emocionales y prácticas]. En H. J. Walberg; M. C. Wang; R. J. E. Zins & P. Weissberg (Eds.). *Building school success on social and emotional learning*. Teachers College Press.

López Medina, D. (2018). El daño critogénico y el tono emocional del litigio en Colombia. *Ámbito Jurídico*. <https://www.ambitojuridico.com/noticias/columnista-impreso/constitucional-y-derechos-humanos/el-dano-critogenico-y-el-tono>

Madrazo, A. (2006). ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 4 (7), 167-247. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/07/que-como-y-para-que-analisis-y-critica-al-modelo-tradicional-de-ensenanza-del-derecho-en-mexico.pdf

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? [¿Qué es la inteligencia emocional?] En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. (3–34). Basic Books.

Muir, R. (2017). *Beyond Smart: Lawyering With Emotional Intelligence* [Más allá de lo inteligente: abogacía con inteligencia emocional]. American Bar Association.

Nabaskues, I. (2012). El derecho y las emociones. *Legal Today*. <http://www.legaltoday.com/opinion/articulos-de-opinion/el-derecho-y-las-emociones>

Narváz Hernández, J. R. (2019). Metodología crítica para la investigación científica del derecho. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2), 81-95. <https://auroradechile.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/55309>

Nussbaum, M. C. (2008) *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.

Páez Cala, M.L., y Castaño Castrillón, J.J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21341030006>

Pekrun, R. (2014). *Emotion and learning [Emoción y aprendizaje]*. The International Academy Education.

Peterson, T. y Peterson, E. (2009) Stemming the Tide of Law Student Depression: What Law Schools Need To Learn from the Science of Positive Psychology [Derribando la ola de depresión de los estudiantes de derecho: lo que las escuelas de derecho necesitan aprender de la ciencia de la psicología positiva], *Yale Journal of Health Policy, Law, and Ethics*, 9 (2), 357-434. <https://digitalcommons.law.yale.edu/yjhple/vol9/iss2/2>

Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson.

Ruiz de Valbuena, I. (2018, 21 de mayo). Los abogados exigen más atención ante el riesgo de sufrir trastornos mentales. *Cinco días, El País*. https://cincodias.elpais.com/cincodias/2018/05/18/legal/1526646986_398542.html

Salmerón, S. (2019, 14 de mayo). El 80% de los abogados sufre estrés y no duerme ni seis horas. *Expansión*. <https://www.expansion.com/juridico/actualidad-tendencias/2019/05/14/5cda8d9f268e3e161f8b45a5.html>

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale [Inteligencia emocional percibida, reactividad al estrés e informes de síntomas: exploraciones adicionales utilizando la escala de rasgo meta-humor]. *Psychology and Health – PSYCHOL HEALTH*, 17 (5), 611-627. https://www.researchgate.net/publication/247500472_Perceived_Emotional_Intelligence_Stress_Reactivity_and_Symptom_Reports_Further_Explorations_Using_the_Trait_Meta-Mood_Scale

The Center of Contemplative Mind in Society. (2020). *The Tree of Contemplative Practice* [El árbol de la práctica contemplativa]. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>

Zubietta, E., Delfino, G. y Fernández, O. (2010). Clima Social Emocional, Confianza en las Instituciones y Percepción de Problemas Sociales. Un Estudio con Estudiantes Universitarios Urbanos Argentinos. *Psyke*, 17(1). <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/187/pdf>

Anexo 1

Tabla de competencias y microcompetencias emocionales basada en Bisquerra (2009), con una versión propuesta por las autoras.

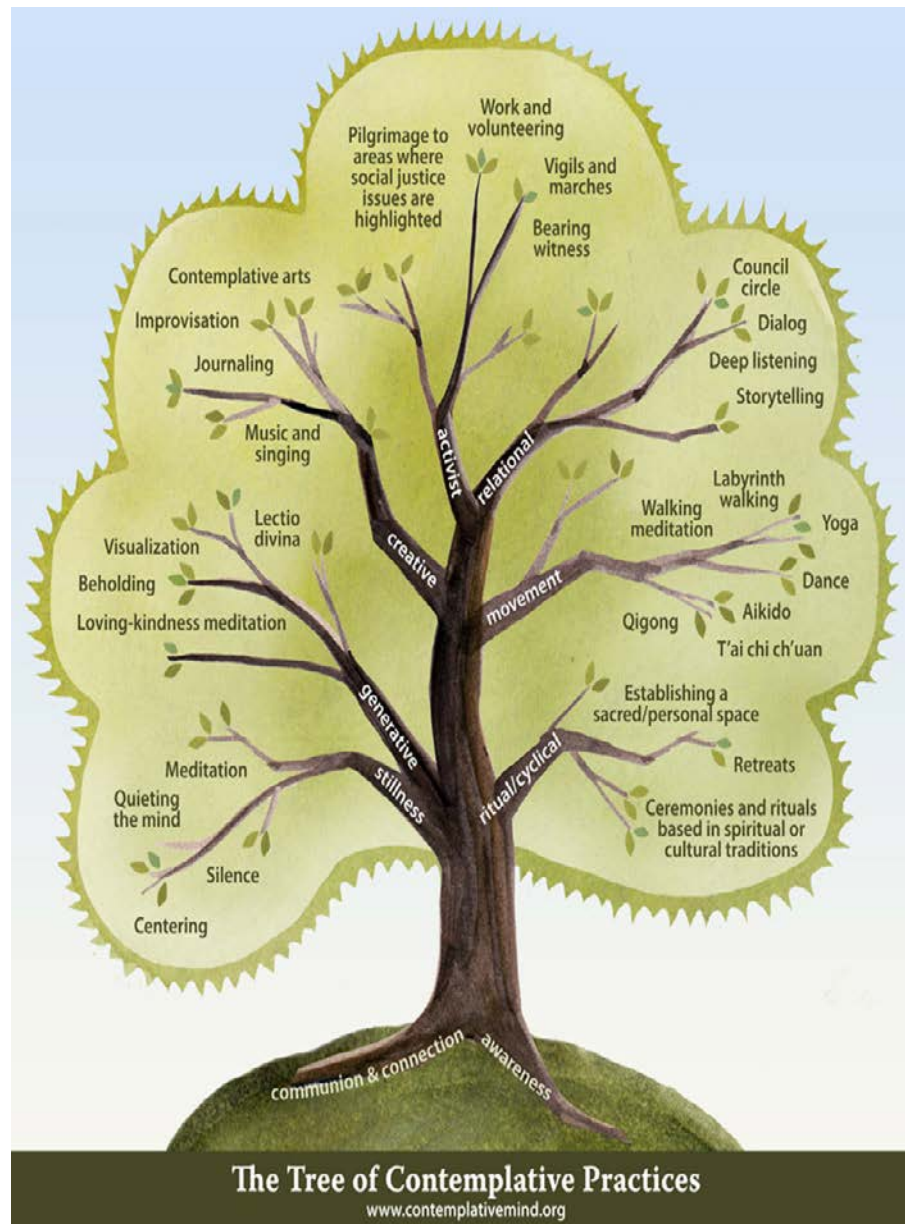
Competencia	Microcompetencias
Conciencia emocional	• Toma de decisiones • Dar nombre a las emociones • Comprensión de las emociones (empatía) • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	• Expresión emocional apropiada • Regulación y manejo de emociones y sentimientos • Habilidades de afrontamiento • Generar emociones propias
Autonomía emocional	• Autoestima • Automotivación • Autoeficacia emocional • Responsabilidad • Actitud positiva • Análisis crítico de normas sociales • Resiliencia
Competencias sociales	• Escucha • Respeto por los demás • Práctica de la comunicación asertiva • Práctica de la comunicación expresiva • Compartir emociones • Comportamiento prosocial y cooperación • Asertividad • Prevención y solución de conflictos • Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	• Fijar objetivos • Toma de decisiones • Buscar ayuda y recursos
Bienestar emocional	• Fluir

Anexo 2

Enfoques y técnicas didácticas que favorecen el desarrollo de competencias emocionales en el estudiantado.

Enfoques	Técnicas y estrategias didácticas
• Aprendizaje basado en retos • Aprendizaje invertido • Aprendizaje basado en competencias • Aprendizaje basado en problemas • Aprendizaje basado en proyectos • Aprendizaje basado en el juego (gamificación)	• Estrategias grupales: debate, foros, mesa redonda, simposio, seminario, talleres, etc. • Técnicas colaborativas: método de caso, juego de roles, simulación, actividades en diadas y/o equipos • Círculo de reflexión • Retroalimentación • Técnicas de alto rendimiento: competencias y concursos • Técnicas lúdicas

Anexo 3



Reflexiones finales

Aunque las escuelas de derecho en México aún son renuentes a integrar materias o cursos destinados al desarrollo de habilidades profesionales, cada vez son más las organizaciones y personas de la academia que señalan su importancia para mejorar la práctica profesional. Al igual que la academia, tanto profesionistas con experiencia como recién egresadas son cada vez más conscientes de la necesidad de complementar la enseñanza teórica con habilidades que les permitan brindar servicios de calidad y mejorar las profesiones jurídicas.

En el CEEAD decidimos seleccionar y crear materiales sobre estas cuatro habilidades, pero existen muchas más – investigación, comunicación oral, negociación– que pueden servir al alumnado para mejorar su práctica profesional. Aunque las estrategias y ejemplos que incluimos en este material se centran en el grupo de habilidades específicas, están diseñadas para adaptarse a cualquier otra que se desee desarrollar.

Te invitamos a utilizar estos lineamientos en clase y compartir tus experiencias con nosotras.

Recuerda que en la página del CEEAD puedes consultar las versiones individuales de los lineamientos sobre inteligencia emocional, identidad profesional, escritura jurídica y definición de problemas.

CEEAD

Centro de Estudios sobre la Enseñanza
y el Aprendizaje del Derecho, A.C.

Dirección:

Miguel Nieto #440 Col. Centro
Monterrey, Nuevo León C.P.
64000

Teléfono(s):

+52(81) 20550628
+52(81) 17661198

ceed     
www.ceed.org.mx