

DANIEL BERZOSA LÓPEZ
CARLOS CUADRADO PÉREZ
Directores

IGNACIO CALATAYUD PRATS
GUILLERMO JOSÉ VELASCO FABRA
Coordinadores

La Evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho

THOMSON REUTERS
ARANZADI

Primera edición, 2013

El editor no se hace responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

Thomson Reuters y el logotipo de Thomson Reuters son marcas de Thomson Reuters

Aranzadi es una marca de Thomson Reuters (Legal) Limited

© 2013 [Thomson Reuters (Legal) Limited / Daniel Berzosa López y Carlos Cuadrado Pérez (Dir.) y otros]

Editorial Aranzadi, SA

Camino de Galar, 15

31190 Cizur Menor (Navarra)

ISBN: 978-84-9014-414-5

Depósito Legal: NA

Printed in Spain. Impreso en España

Fotocomposición: Editorial Aranzadi, SA

Impresión: Rodona Industria Gráfica, SL

Polígono Agustinos, Calle A, Nave D-11

31013 - Pamplona

Relación de autores

MERCEDES ALBERRUCHE

Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

HENAR ÁLVAREZ

Profesora Titular de Derecho Civil en la Universidad de Valladolid

DANIEL BERZOSA

Profesor de Derecho Constitucional en CUNEF. Doctor Europeo en Derecho

IGNACIO CALATAYUD

Profesor de Derecho Administrativo en CUNEF. Doctor Europeo en Derecho

JOSÉ MARÍA CARABANTE

Profesor de Filosofía del Derecho en el Centro Universitario Villanueva. Doctor en Derecho

CAZORLA

Profesora de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos. Doctora Europea en Derecho

LUIS CAZORLA

Profesor Titular (I.) de Derecho Mercantil en la Universidad Rey Juan Carlos

JUAN ANTONIO CHINCHILLA

Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo en la Universidad Autónoma de Madrid

CARLOS CUADRADO

Profesor Titular de Derecho Civil en CUNEF

RELACIÓN DE AUTORES

MÓNICA DOMÍNGUEZ

Profesora Contratada Doctora de Derecho Administrativo en la Universidad Autónoma de Madrid

ALICIA DUÑAITURRÍA

Profesora Contratada Doctora de Historia del Derecho y de las Instituciones en CUNEF

MARÍA TERESA ECHEVARRÍA

Profesora Titular de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

MARAVILLAS ESPÍN

Profesora Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad Autónoma de Madrid

MARCOS M. FERNANDO

Profesor Titular (A.) de Derecho Administrativo en la Universidad de Salamanca

VANESA GARCÍA

Profesora Titular (I.) de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

MARÍA DEL MAR HERAS

Profesora Titular de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

ISRAEL HERNANDO

Profesor de Derecho Romano en CUNEF. Doctor en Derecho

TERESA ASUNCIÓN JIMÉNEZ

Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil en la Universidad Complutense

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ

Profesor Titular (A.) de Derecho Civil en la UNED

ROSA ADELA LEONSEGUI

Profesora Titular de Derecho Civil en la UNED

MARÍA DOLORES MADRID

Profesora Contratada Doctora de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Complutense

EVA MARÍA MARTÍN

Profesora Titular (I.) de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

RELACIÓN DE AUTORES

MARÍA MEDINA

Profesora Titular (A.) de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

JORGE MOYA

Profesor de Economía Política en el Centro Universitario Villanueva

MONTSERRAT PEREÑA

Profesora Titular de Derecho Civil en la Universidad Rey Juan Carlos

MARÍA PAZ POUS

Profesora Titular de Derecho Civil en la UNED

MERCEDES DE PRADA

Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal y Directora del Área Jurídico-Empresarial. Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM). Escuela de Práctica Jurídica (UCM)

JUANA RUIZ

Profesora Titular de Derecho Civil en la UNED

JOSÉ SÁNCHEZ-ARCILLA

Catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Complutense

LOURDES TEJEDOR

Profesora Titular de Derecho Civil en la UNED

YVETTE VELARDE

Profesora de Derecho Civil en CUNEF. Doctora en Derecho

GUILLERMO JOSÉ VELASCO

Profesor Contratado Doctor de Derecho Mercantil en CUNEF

JUAN VELAYOS

Profesor de Historia de la Economía en el Centro Universitario Villanueva

La participación activa del estudiante en la enseñanza del Derecho: la simulación de juicios en clase

CARLOS CUADRADO PÉREZ

Profesor Titular de Derecho Civil. CUNEF (adscrito a la UCM)

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. PLANTEAMIENTO. 1. Fase de búsqueda del caso concreto. 2. Fase de elaboración de la demanda y de la contestación a la demanda. 3. Fase de «vista oral». 4. Fase de intervención del «jurado». 5. Fase de «veredicto». IV. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS. 1. Involucración absoluta del alumno en su aprendizaje. 2. Posibilidad de implantación en cualquier curso. 3. Implicación de los compañeros. 4. Desarrollo del trabajo conjunto y de la capacidad crítica y de argumentación. IV. FINALIDADES PERSEGUIDAS. V. JUICIO CRÍTICO.

Resumen: En este trabajo se expone, desde una perspectiva eminentemente práctica, la experiencia acumulada a lo largo de los últimos años en torno a una estimulante técnica docente desarrollada en la asignatura de Derecho Civil: la simulación de juicios en el aula, con una actitud absolutamente participativa de los estudiantes. Esta metodología se adecúa perfectamente a los propósitos declarados en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, y resulta extrapolable a otras materias jurídicas.

Pese a las complejidades que presenta esta práctica, los beneficios son considerables, así como el interés y la implicación de sus actores principales: los estudiantes. Esta actividad les permite afrontar en equipo el estudio de un caso concreto, desarrollar argumentaciones jurídicas contrarias a las de otro grupo de alumnos, discutir sobre las mismas, exponer en público sus ideas y someterse al juicio tanto de sus propios compañeros como del profesor.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, metodolo-

gía docente, enseñanza, innovación, evaluación, Derecho, juicio, caso práctico, participación activa.

I. INTRODUCCIÓN

A partir de la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, nuestro país ha iniciado la adaptación de las carreras universitarias al denominado «Espacio Europeo de Educación Superior».

Como directa consecuencia del anhelo de armonización de las enseñanzas universitarias a nivel europeo, se acomete una nueva organización de las mismas, cuyo diseño principal radica en ubicar al alumno en el eje del proceso de aprendizaje. De este modo, si bien el papel del profesor continúa siendo esencial, se pretende trasladar al estudiante la labor de aprendizaje de las diversas materias de una manera activa, con el propósito de que alcance un grado de madurez en el estudio, así como una útil metodología analítica, que lo habiliten para continuar su formación a lo largo de toda su vida. Tal logro permitirá al alumno ejercer de manera satisfactoria su actividad profesional en el futuro, en un ámbito caracterizado por la alta competitividad.

En el seno de este nuevo modelo, la labor del docente adquiere una dimensión diferente, pues, en lugar de enseñar la materia y sus contenidos teóricos, debe enseñar a aprender el contenido de su asignatura desde una perspectiva más práctica. En definitiva, entiendo que el fin último que se persigue con esta reforma es mejorar la capacidad del alumnado a la hora de abordar la resolución de problemas reales que puedan presentarse en el marco de su dedicación profesional. Se procura, pues, profundizar en su capacidad analítica y resolutoria, así como en su autosuficiencia a la hora de adquirir nuevos conocimientos.

En este replanteamiento de las funciones docentes universitarias en nuestro sistema tiene perfecta cabida, como complemento, una transformación en el marco de la evaluación del alumno. La evaluación continua, cuya utilidad se ha hecho patente en muchos casos desde hace décadas, tradicionalmente ha venido acompañada por un examen final en el que se evalúan los conocimientos sobre la materia adquiridos por el estudiante. De este modo, la evaluación del alumno no descansa única y exclusivamente en una sola prueba. No obstante, a mi modo de ver, el resultado de la prueba final debe continuar siendo el principal elemento de juicio a la hora de evaluar al estudiante.

Soy consciente de que tal aseveración me aleja de algunos de los más modernos planteamientos pedagógicos, donde, incluso, algunos ponen en duda la conveniencia del examen o prueba final. A mi juicio, la actividad continuada del alumno durante el curso debe gozar de un papel muy relevante, pero no absoluto. El examen facilita que el alumno goce de una visión general de la asignatura, que es lo que la posterior vida profesional le va a requerir, y contribuye a evitar una «parcelación» del conocimiento a través de esfuerzos calculados por parte del estudiante; especialmente, si tenemos en cuenta que en el Derecho Civil se presenta como evidente la constante interconexión entre las diferentes materias (no hay mejor manera de comprobarlo que afrontar la elaboración de una demanda sobre un litigio civil planteado en la práctica, donde se demuestra que no hay compartimentos estancos). En este sentido, no debe conferirse al alumno la posibilidad de omitir el estudio de las últimas partes del programa de la materia por el hecho de haber superado con buena calificación las actividades desarrolladas durante los meses anteriores, a modo de «compensación» de notas. Creo que con tal sistema se pervertiría la esencia de la Universidad, que es la formación y la adquisición de conocimientos, y se haría un perjudicial «favor» al estudiante.

Por este motivo, sigo sosteniendo las bondades de evaluar los conocimientos que sobre la asignatura tiene el alumno a través de una prueba final de su contenido.

El objeto de mi exposición se centra en un mecanismo que supone una miscelánea entre las técnicas de docencia y las de evaluación que vengo experimentando durante los últimos cursos, y cuyo resultado está resultando sorprendentemente satisfactorio. Me refiero a la evaluación por los propios compañeros de la actividad desenvuelta por algunos alumnos en torno a una simulación de un juicio en las clases.

II. PLANTEAMIENTO

En el desarrollo práctico de esta técnica, podemos distinguir cuatro fases:

1. FASE DE BÚSQUEDA DEL CASO CONCRETO

En ella participa únicamente el profesor, quien ha de encontrar un caso relacionado con un tema que no se haya explicado en clase, por lo que es preciso medir cuidadosamente la complejidad del concreto supuesto que se va a plantear; hacerlo extremadamente difícil supone una

garantía de fracaso. El caso debe ser real, de tal forma que haya una sentencia verdadera que sirva de instrumento posterior para que los alumnos evalúen su propia actividad. No obstante, pueden introducirse circunstancias modificadoras de la verdadera hipótesis, si el profesor entiende que así habrá de ser más completo el estudio de la materia, o bien para corregir la inicial facilidad o dificultad del supuesto real. Lo ideal es que la sentencia sea del Tribunal Supremo, y que no coincida con alguna de las decisiones de las dos instancias anteriores (de ese modo, se favorece la «controversia», y que la posición de los dos equipos sea más fácilmente sostenible, pues parece que, al menos, la solución es discutible). Constituye una labor realmente difícil para el profesor.

2. FASE DE ELABORACIÓN DE LA DEMANDA Y DE LA CONTESTACIÓN A LA DEMANDA

El profesor coloca los «hechos probados» en el campus virtual, para que así todos los alumnos puedan estudiar el caso. Es más, todos deben estudiarlo, porque no sólo se evaluará a los «letrados», sino también al «jurado». Asimismo, indica las «cuestiones interesantes», para que los alumnos no se dispersen en exceso en el estudio de la materia. Tras asignar la posición de demandantes y de demandados a los dos grupos de tres estudiantes participantes, se da un plazo de cuatro días a los demandantes para que envíen su demanda al profesor y a los demandados (no al resto del grupo). Los demandados tendrán tres días para enviar al profesor y a los demandantes su contestación. No se deben cumplir formalidades ni normas procesales, ya que estamos desarrollando una actividad propia de Derecho Civil y, posiblemente, los estudiantes carecen de conocimientos de Derecho Procesal todavía.

3. FASE DE «VISTA ORAL»

Dos días después del envío de la contestación, se celebrará la «vista oral» delante de sus compañeros. Físicamente, cada equipo se coloca en un lado de la parte delantera de la clase (el profesor se coloca en las últimas filas del aula, de tal manera que el protagonismo absoluto lo tienen los alumnos). Los demandantes tendrán entre quince y veinte minutos para ofrecer sus argumentos al «jurado» (que está formado por todos los demás compañeros). Después, los demandados tienen otros entre quince y veinte minutos para exponer su contestación. A partir de ese momento, se suscita un interesantísimo debate entre los «letrados» de ambas partes, donde pueden criticar la exposición de la parte contraria, pueden discutir argumentos expuestos en la demanda y en la con-

testación, así como razonamientos nuevos que se hayan suscitado al hilo de la celebración de la vista oral. Este debate, que debe desarrollarse con absoluto respeto entre el alumnado, es moderado por el profesor, quien puede introducir nuevas cuestiones sobre las que no han discutido las partes. El debate dura entre quince y veinte minutos.

4. FASE DE INTERVENCIÓN DEL «JURADO»

Se abre el turno de palabra para los compañeros que no forman parte de los equipos de «letrados», que pueden opinar sobre las argumentaciones ofrecidas por los «letrados». Es más, pueden hacerles preguntas y deben evaluarlos (si les han convencido o no y por qué). Asimismo, pueden introducir nuevas cuestiones que entiendan que son importantes, para que los «letrados» contesten. No obstante, el debate se puede suscitar, incluso, entre miembros del jurado. Es una fase interesantísima, porque permite la participación activa de todos los alumnos y provoca que brote el siempre sugestivo debate jurídico. Además, todos los estudiantes se sienten evaluados en ese momento: unos por los propios compañeros y por el profesor (los «letrados») y otros por el profesor (los demás).

5. FASE DE «VEREDICTO»

Finalmente, tras todas estas actuaciones, los compañeros que no han participado como «letrados» deberán emitir su veredicto, en el que evaluarán la labor de éstos mediante una votación, donde determinarán quién ha vencido en el juicio. Después del veredicto del jurado, el profesor argumentará quién ha ganado y quién debería haber ganado, porque no siempre coinciden; es más, en ocasiones, el jurado entiende que ha vencido un determinado equipo, pero el profesor considera que ha vencido el otro, al haber dado los argumentos jurídicos más sólidos (lo que puede haber ocurrido es que quienes hallaron los argumentos idóneos no han sido suficientemente convincentes para sus compañeros, pero sí para el profesor). Como modo de finalizar esta actividad, el profesor colocará en el campus virtual la demanda, la contestación y la sentencia o sentencias donde se encuentran las hipótesis que han dado origen al juicio. De este modo, todos los alumnos pueden evaluar la actividad de sus compañeros «letrados», éstos pueden autoevaluarse, y también los miembros del jurado pueden autoevaluarse, pues podrán comprobar el grado de sus conocimientos y lo acertado de sus razonamientos e impresiones en relación con el caso planteado en el juicio.

IV. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Esta suerte de mecanismo resulta muy interesante y, como tendré ocasión de exponer, presenta numerosas ventajas y algún defecto. Como principales caracteres de este sistema, podemos hacer referencia a los siguientes:

1. INVOLUCRACIÓN ABSOLUTA DEL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE

A través de la celebración de los juicios simulados en clase, el estudiante asume un papel central, sin apenas ser consciente de ello, en el estudio y asimilación de las materias propias de la asignatura, que el profesor no ha explicado previamente. El hecho de sentirse evaluado no sólo por el profesor, sino principalmente también por sus propios compañeros, se convierte en uno de los mejores estímulos para el alumno.

Naturalmente, durante la preparación previa del juicio, el profesor debe permanecer imparcial, lo cual no implica que se desentienda por completo de dicha actividad. Al contrario, el profesor debe controlar que la orientación de las respectivas demanda y contestación a la demanda sea más o menos correcta, y que el alumno no caiga en la dispersión temática a la hora de construir su argumentación jurídica. En definitiva, debe vigilar con carácter previo que las cuestiones verdaderamente litigiosas han sido abordadas por ambos equipos, y que no han dedicado su esfuerzo de manera estéril a materias que nada tienen que ver con el supuesto planteado.

2. POSIBILIDAD DE IMPLANTACIÓN EN CUALQUIER CURSO

Una de las indiscutibles virtudes de este mecanismo es su posible utilización en todos los cursos de Derecho Civil, aunque es cierto que quizás en Derecho Civil I los alumnos todavía no tengan la capacidad analítica idónea para evaluar a sus propios compañeros. En los demás cursos la experiencia es casi inmejorable (desde Derecho Civil II, que en CUNEF se explica en Segundo Curso del Doble Grado).

Desconozco qué éxito tendría su implantación en una fase más temprana. No obstante, aunque pueda no ser tan satisfactoria en Primer Curso, estoy convencido de que sería una herramienta formidable para que los estudiantes comenzaran a desarrollar aptitudes críticas y analíticas en relación con las argumentaciones ofrecidas por sus compañeros; asimismo, supondría el comienzo del adiestramiento en torno a una

capacidad que no sólo les resultará muy útil en el futuro académico y profesional, sino también imprescindible: la capacidad argumentativa.

Así pues, aunque la celebración de juicios en Primer Curso pueda no alcanzar los mismos resultados que en cursos posteriores, creo que es evidente que llevaría consigo efectos muy positivos.

3. IMPLICACIÓN DE LOS COMPAÑEROS

La simulación de juicios en el aula constituye una oportunidad magnífica para implicar a todos los alumnos no sólo en el aprendizaje del Derecho Civil, sino también en la evaluación de los propios compañeros. Los estudiantes que no intervienen en el juicio como «letrados» deben, no obstante, estudiar el caso y recapacitar sobre las posibles soluciones; de este modo, escucharán las alegaciones de sus compañeros con sumo interés y con una actitud analítica y crítica muy desarrollada, pues habrán construido sus propios razonamientos sobre el particular. Ello les permite exponer sus reflexiones al finalizar la «vista oral» y, sobre todo, evaluar a los alumnos que han ejercido la función de «abogados».

El escenario perfecto para desarrollar esta actividad evaluadora, naturalmente, es el de un grupo no masificado. En mi experiencia particular, los grupos cuentan, como máximo, con 40 alumnos, de tal manera que todo el que quiera intervenir y evaluar razonadamente a sus compañeros tiene la oportunidad de hacerlo. Evidentemente, no asignan notas numéricas al trabajo de los dos equipos de estudiantes (tal función la sigue desempeñando el profesor), pero sí opinan sobre lo acertado o no de sus argumentaciones, así como sobre lo persuasivos y convincentes que les han parecido sus compañeros. Además, pueden plantear dudas, nuevos razonamientos e, incluso, formular preguntas a los equipos de «abogados»; mi experiencia en este punto ha sido extraordinariamente alentadora, pues brotan interesantísimos debates entre los compañeros y los «letrados», o también entre los propios compañeros del público. Es en este momento cuando critican o apoyan públicamente, siempre de manera razonada, las argumentaciones de los «abogados».

4. DESARROLLO DEL TRABAJO CONJUNTO Y DE LA CAPACIDAD CRÍTICA Y DE ARGUMENTACIÓN

El hecho de colocar a los alumnos en dos equipos formados por tres «letrados» que deben enfrentarse constituye una oportunidad extraordinaria en aras a lograr el incremento de su capacidad de trabajo colectivo; tal circunstancia se ve potenciada por el hecho de tener que

construir argumentaciones sólidas para defender conjuntamente la posición jurídica asignada por el profesor, si bien cada equipo habrá de repartir el tiempo equitativamente en la «vista oral», de tal forma que cada uno de sus miembros pueda defender en público la parte de la argumentación de la que es autor. De esta manera, ninguno de los estudiantes se verá lastrado definitivamente por la deficiente actuación de sus compañeros, ya que, aunque el trabajo global no sea satisfactorio, su parte será correctamente evaluada. Con ello, pese a favorecer el trabajo en equipo, porque ninguno quiere perder el juicio por culpa de sus compañeros, se logra detectar y penalizar a los alumnos menos involucrados.

Al sentirse evaluados por sus propios compañeros, se experimenta un mayor incentivo, pues de su empeño y capacidad argumentativa no sólo va a depender la concreta nota que el profesor les va a asignar, sino también la calificación que de su trabajo haga el resto de alumnos. Naturalmente, los compañeros no deciden la nota numérica de los estudiantes participantes en el juicio, pero sí ayudan al profesor a concretarla. Un juicio correctamente trabajado, pero que no convence al «jurado» (el resto de los alumnos), es sinónimo de una argumentación jurídica poco convincente o de una puesta en escena pobre. Y lo que se pretende con esta actividad formativa es, precisamente, explotar e incrementar tales aptitudes en el alumnado.

Al mismo tiempo, se desarrolla la capacidad crítica de los estudiantes, que deberán evaluar razonadamente a sus compañeros participantes en el juicio. El profesor calificará, asimismo, las argumentaciones e intervenciones del «jurado»; lo cual contribuye a la actitud participativa de todos los estudiantes. De esta forma, en realidad, todos los alumnos están siendo evaluados por el profesor.

Otra actividad que deben llevar a cabo los «letrados» es ubicarse en la posición de la otra parte. En este sentido, han de poner de manifiesto en qué ha fallado –a su juicio– el otro equipo, así como indicar qué camino habrían tomado ellos en el caso de haber ocupado la posición contraria. Tal ejercicio se presenta como especialmente útil, ya que en su vida profesional, sea cual sea su oficio en el ámbito jurídico, deberán detectar los puntos débiles de sus propias argumentaciones, para minimizar su relevancia, y habrán de prever los argumentos más sólidos de la parte contraria, para poder contrarrestar su vigor. En el ámbito jurídico, ponerse en la posición de la otra parte resulta de capital relevancia.

Esta misma actividad debe ser también desempeñada por el resto

de compañeros (el «jurado»), quienes tendrán que expresar cuál es el camino que habría escogido cada uno de ellos en el caso de haber participado como «abogados» demandantes o como «abogados» demandados.

IV. FINALIDADES PERSEGUIDAS

Son varios los objetivos que se pretenden satisfacer a través de esta técnica docente y de evaluación:

1. En primer lugar, en consonancia con la nueva dirección adoptada por nuestro sistema educativo a nivel universitario, se trata de **ubicar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje**, pues es él mismo, junto con sus compañeros de grupo, quien debe estudiar una materia que desconoce en profundidad y **aprender a utilizar las bases de datos de jurisprudencia**. El profesor únicamente habrá de orientarlos, para asegurar el éxito de la actividad. Tal circunstancia debe contribuir a **mejorar el sentimiento de responsabilidad del alumnado**, ya que los frutos de su estudio serán minuciosamente analizados, criticados y evaluados no sólo por el profesor, sino también por sus propios compañeros.

En gran medida, se intenta hacer del estudiante una persona cercana a la autosuficiencia en materia de aprendizaje, ya que debe ser capaz, con unas mínimas orientaciones por parte del profesor, de resolver un problema práctico cuya temática no se ha explicado previamente en clase. No obstante, no debe abusarse de esta técnica en detrimento de las explicaciones del profesor, pues los estudiantes deben tener una base teórica de la asignatura suficiente para afrontar un juicio de estas características (no tanto del tema particular cuya solución se plantea). Por este motivo, no deben celebrarse en las primeras semanas del curso.

2. A través de la técnica de simulación de juicios en clase, se pretende **potenciar la capacidad analítica, argumentativa y crítica** de los estudiantes.
3. Asimismo, se intenta que el alumno venza los eventuales reparos que puedan afectarlo en relación con las **intervenciones orales en público**.
4. Por otra parte, se trata de **potenciar su habilidad evaluadora del trabajo de los demás con honestidad**.

5. Al formarse dos equipos con tres miembros cada uno, se pretende **facilitar el aprendizaje y el trabajo conjunto**, así como ofrecer la posibilidad de aprender unos de otros.
6. Se intenta hacer que el alumno **se coloque en la posición de quien defiende la posición contraria** en una argumentación de cualquier índole, de tal forma que desarrolle la habilidad de soslayar, en la medida de lo posible, los puntos fuertes de su adversario, así como de potenciar sus puntos débiles.
7. Al ser evaluados y criticados por sus propios compañeros, se busca la **aceptación de las opiniones de quienes se encuentran en la misma posición**, y no sólo la evaluación efectuada por el profesor.
8. Por último, se pretende la organización de una innovadora actividad docente en la que **todos los alumnos se encuentren motivados y puedan participar activamente**.

V. JUICIO CRÍTICO

En primer lugar, voy a exponer las **múltiples ventajas** que vengo apreciando en torno a la simulación de juicios en clase durante los últimos años. Es una técnica que implanté con bastante escepticismo y –he de admitirlo– casi convencido de su rotundo fracaso. Sin embargo, la realidad es sorprendente.

1. Casi todos los estudiantes responden favorablemente al estímulo de celebrar un juicio en clase. Se trata de una actividad atípica y que les aproxima mucho a lo que todavía ven tan lejano, como es el ejercicio profesional dentro del ámbito jurídico. Todo ello contribuye a generar una expectación abrumadora y he de decir que propicia un clima de sana competencia durante la semana que dura todo el proceso hasta la vista oral. Los alumnos están en tensión, pero muy ilusionados y motivados. Es cierto que no todos se atreven a participar en ellos como «letrados», por el reparo que les produce intervenir en público y sentirse evaluados por los compañeros. Sin embargo, si se obliga a todos los alumnos a participar activamente, el resultado es muy positivo, pues no sólo habrán expuesto en público un tema, sino que se habrán sometido al juicio crítico de sus contrincantes y del jurado. He apreciado que, desde que el alumno tímido participa activamente en uno de estos juicios experimenta un proceso de

desinhibición que le hace ser mucho más participativo en las sucesivas clases.

2. Los alumnos comienzan a utilizar, de manera práctica, las bases de datos de jurisprudencia y otras fuentes accesibles en internet. Asimismo, aprenden a estudiar por su cuenta un tema del programa de la asignatura con el aliciente de comprobar su aplicación práctica.
3. Los estudiantes dejan de ser meros receptores de conocimientos, razonamientos y opiniones, y admiten, con total naturalidad, un papel considerablemente analítico y crítico. Tratan de convencer; y cuando entre los destinatarios se encuentran sus «iguales», se motivan más que cuando lo es únicamente el profesor. Constituye un efecto llamativo, que les lleva a desplegar técnicas de puesta en escena curiosas e, incluso, mordaces.
4. Al margen de afectos personales, los compañeros del «jurado», al criticar positiva o negativamente los argumentos de los «letrados», suelen razonar de manera aceptable su opinión. Resulta sorprendente comprobar cómo aceptan con facilidad su función de evaluadores de la actividad ajena, cuando siempre han sido ellos los evaluados. Más allá del acierto en el resultado de su calificación de la labor de sus compañeros, asumen una responsabilidad en esa faceta, al hacer públicas sus opiniones y someterse, a su vez, a la crítica de sus compañeros y del profesor. Se esfuerzan en argumentar a la hora de evaluar a los otros estudiantes, y no olvidemos que la evaluación no es un objetivo en sí misma, sino un instrumento que debe propiciar el aprendizaje.
5. Al alumnado le atrae especialmente esta modalidad en toda su extensión. Desde la argumentación en contra de otros compañeros, hasta el hecho de tener la oportunidad de evaluar a otros estudiantes. Sinceramente, la impresión sobre la involucración de los alumnos en esta técnica es fantástica. Por lo general, les gusta aprender y que sus conocimientos sean reconocidos públicamente.
6. Por último, asimilan que ningún caso está ganado o perdido de antemano. Hay casos difícilísimos cuyo resultado depende de cómo expongamos nuestros argumentos en la defensa de nuestros intereses. De hecho, en un gran número de ocasiones resultan vencedores quienes, *a priori*, deberían perder el juicio. Es muy habitual ver cómo quien tiene el caso «perdido» se esfuerza más

para encontrar argumentaciones que les permitan experimentar una «derrota digna» o sólo parcial, de tal manera que si la otra parte ha confiado demasiado en que su posición es evidentemente ganadora, el resultado puede ser muy diferente del que debería haberse producido. Al menos, en opinión del jurado, lo cual representa un indicio de que algo no se ha hecho correctamente. Los alumnos quedan muy contrariados cuando comprueban que el «jurado» entiende que han sido derrotados, pues aprecian considerablemente la evaluación que de ellos hacen sus propios compañeros. Esa es una de las claves de la gran motivación que esta técnica docente lleva consigo.

Esta técnica se ve afectada por **muy pocas desventajas**, que se localizan, principalmente, en el profesor, a quien la preparación del caso exige una labor realmente ardua. No es nada sencillo encontrar el supuesto adecuado, ya que debemos procurar no favorecer un pernicioso desequilibrio argumentativo entre los dos equipos: la solución del caso, por lo tanto, no debe ser evidente, y ambas partes deben disfrutar de cierto margen para la defensa de sus propios intereses.

El mayor defecto que podemos encontrar es la presencia de alumnos pasivos en el «jurado», que nada aportan ni razonan. Naturalmente, tal actitud tendrá su traducción en la calificación final que merezcan. Sin embargo, es este un problema que trasciende la labor de un profesor de Derecho Civil. Afortunadamente, la gran mayoría sí que muestra interés en participar activamente y en aprender la asignatura, al menos, a través de este sugestivo método.