

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS RETÓRICAS ORALES Y ESCRITAS POR MEDIO DE ENSAYOS Y CASOS PRÁCTICOS

Javier Hernando Masdeu

Profesor de Derecho Constitucional del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la
Universidad Complutense de Madrid)

I. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, la utilización de casos prácticos en nuestras facultades de Derecho se centra en el acierto técnico de la solución. En nuestro sistema jurídico se insiste especialmente en el aprendizaje de conceptos y de relaciones lógicas entre los mismos dado que el Derecho se entiende como una construcción científica y legislativa coherente y sistemática. Por contraste, en el ámbito anglosajón el derecho se construye en mucha mayor medida por medio de la labor creadora de la jurisprudencia y la enseñanza insiste mucho más en que los alumnos aprendan a argumentar retóricamente sobre cualquier problema. El objetivo del trabajo es mostrar un método específico de desarrollar y evaluar estas competencias retóricas por medio de la elaboración de ensayos escritos y de su defensa oral ante colegas y profesores.

Los puntos más importantes del método puesto en práctica son los siguientes:

- a) Los problemas o "casos" escogidos son cuestiones abiertas, planteadas por la doctrina en la asignatura y especialmente candentes o interesantes pero sin una solución unívoca.
- b) Se pide a los alumnos una toma de postura y su defensa por escrito en un espacio limitado y sin aparato crítico.
- c) Es necesario presentar varios borradores que son corregidos por el profesor antes de la calificación definitiva del escrito.
- d) El ensayo se defiende oralmente ante el profesor y un grupo de alumnos que han trabajado en la misma cuestión y pueden haber alcanzado conclusiones diferentes.
- e) Se proporciona a cada alumno indicaciones claras sobre el modo de mejorar sus capacidades retóricas escritas y orales.

II. LA DIFERENCIA DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA JURÍDICA EN OCCIDENTE¹

1) Introducción. Los sistemas jurídicos de *civil* y *common law*

En general, podría decirse que en los países de *common law* el derecho tiene un origen fundamentalmente judicial (*judge made law*): rige la regla del *stare decisis*,

¹ Seguiremos aquí un trabajo propio sobre esta materia, HERNANDO MASDEU, J., *Perspectiva histórico-comparada de los planes de estudio de Derecho* en "Enseñar Derecho en el siglo XXI, una guía práctica sobre el grado en Derecho". Thomson-Aranzadi. Pamplona, 2009. 37-60.

según la cual el juez está vinculado por los precedentes judiciales a la hora de decidir cada caso. De esa forma, el derecho es creado por medio de reglas deducidas del criterio (*ratio decidendi*) adoptado por los jueces al resolver casos concretos².

Si un juez quiere apartarse del precedente, tendrá que usar la técnica del *distinguishing*, por medio de la cual podrá justificar que -a pesar de las aparentes analogías- en realidad el caso que tiene que juzgar no se ajusta a ninguno de los juzgados anteriormente. Y ésta es la principal técnica de desarrollo del *common law*.

Por contraste, en los países de *civil law* (según la terminología anglosajona), el derecho tiene un origen predominantemente legislativo, y el papel de los jueces es aplicar dichas normas al caso concreto sin realizar, en teoría, ninguna labor de creación. Y en esa aplicación de la norma no están vinculados a nada que no sea la ley. En palabras de Allen, los tribunales deciden de acuerdo con principios y no con ejemplos³. Otra forma clásica de sintetizar la diferencia entre ambos sistemas es decir que en el *civil law* se determina el derecho descendiendo del principio jurídico al caso particular y en el *common law* se asciende, por el contrario, desde el caso particular al principio jurídico.

Obviamente, estas diferencias tienen una importancia decisiva a la hora de diseñar los sistemas de enseñanza del derecho. En el ámbito anglosajón, los estudiantes han de tener una relación mucho más directa y familiar con la jurisprudencia que en los países de derecho civil. En estos últimos, por el contrario, el estudiante tendrá la ley como referencia fundamental. Y los materiales de estudio también estarán enfocados a esos objetivos.

El sistema del *civil law* se consolida a principios del siglo XIX en Francia con la codificación napoleónica, y se propaga a continuación en toda la Europa continental a través de las sucesivas codificaciones de derecho privado. Estas codificaciones pasan también a Latinoamérica e incluso al Japón.

En los últimos tiempos, algunos países islámicos se han incorporado también a esta esfera de influencia al articular sus códigos de derecho privado según los modelos del código civil francés y el código de comercio alemán.

En el sistema del *common law* el precedente judicial se confirma como principal fuente de derecho durante el siglo XVII, y se propaga después al ritmo de las conquistas coloniales inglesas. Tras las sucesivas declaraciones de independencia, el derecho inglés se mantiene en Estados Unidos (con la excepción de Luisiana), en Canadá (con la excepción de Quebec) en Australia y Nueva Zelanda, en Birmania, Malasia, Pakistán y la India. Por la influencia de Estados Unidos, el *common law* se ha expandido posteriormente en algunos lugares de América Central y en algunos archipiélagos del Pacífico. En otras naciones occidentales se han producido transiciones. Así sucede en Sudáfrica, que ha pasado del *civil law* holandés al *common law*, y en Israel, donde el cambio se está produciendo en sentido contrario desde la proclamación de su independencia en 1948.

Como se ha dicho, la enseñanza del derecho en nuestro sistema, el de derecho continental, está basada en la ley elaborada por el legislador siguiendo la obra

² GALGANO, F., *Atlas de Derecho privado comparado*, Fundación Cultural del Notariado. Madrid, 2000. p. 25.

³ ALLEN CARLETON K., *Las Fuentes del Derecho inglés*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1969. p. 521.

científica de los comentaristas y profesores. Y por eso es frecuente que se forme a los alumnos como si su destino profesional fuera ser funcionarios encargados de elaborar o aplicar las normas o profesores encargados de analizarlas y explicarlas. De ese modo, se cuidan de modo especial –exclusivo, con mucha frecuencia- las competencias necesarias para esa clase de tareas: la elaboración de conceptos, la sistematización, la lógica jurídica y otras similares, en detrimento de otras relacionadas con el ejercicio de la abogacía, especialmente las relacionadas con la argumentación oral y escrita.

Para dar una idea más clara del modo en que estas competencias sí se han convertido en el centro de la enseñanza del derecho en el sistema anglosajón, haremos a continuación un breve recorrido por la evolución del mismo.

2) La enseñanza del derecho en la tradición del civil law

A finales del siglo XIII constan ya órdenes de los monarcas ingleses a los Tribunales para que seleccionaran a los mejores estudiantes y los formaran en las propias sedes de la administración de justicia. Por otra parte, y a diferencia de las universidades continentales, Oxford y Cambridge no se plantearon la posibilidad de convertir las leyes inglesas en objeto de estudio universitario. Por eso se estableció un sistema alternativo de docencia articulado en torno a los *Inns of Court* de Londres. Éstos eran una especie de asociaciones gremiales en las que residían los abogados que acudían a litigar a la capital. Y con el tiempo, se fue decantando la costumbre de que esos profesionales admitieran a alumnos a los que trasmitían sus conocimientos en esas posadas (*Inns*), en las que se hospedaban. A lo largo del siglo XVI, la enseñanza en las *Inns of Court* se equiparaba ya en prestigio a la impartida en las Universidades clásicas. Y su importancia creció más aún cuando la Reforma anglicana cerró las Facultades de Derecho Canónico de Oxford y Cambridge.

Hay que tener en cuenta que en Inglaterra, los jueces y los abogados se han dedicado durante siglos a rejuvenecer un puñado de *writs* (podrían traducirse como “acciones”) inventados casi por casualidad entre 1200 y 1258, y, en expresión de Cannata, “construyeron un sistema jurídico fingiendo seguir aplicándolos”⁴. Por eso, a pesar de que han existido profesores de gran nivel, los juristas ingleses siempre han sido personas muy ligadas a los medios judiciales y muy acostumbrados a pensar y elaborar categorías desde el punto de vista de los intereses de una parte.

Por eso la formación continuó siempre muy ligada a los colegios profesionales, que ejercieron una importante labor de restricción de acceso para proteger sus privilegios. De hecho, sólo en el siglo XIX comenzaron a ofrecerse estudios de Derecho en las Universidades inglesas

Siguiendo la tradición profesional de la que se ha hablado, los estudiantes de Derecho británicos actuales cursan una Licenciatura de escasa duración (habitualmente tres años), y que a menudo ha consistido en una titulación conjunta de Derecho y Artes, que tradicionalmente buscaba proporcionar al estudiante una brillante preparación cultural unida a una gran capacidad crítica y de resolución de problemas. A estos objetivos se llegaba por medio del análisis de textos, la redacción

⁴ CANNATA, C., *Historia de la ciencia jurídica europea*, ob. cit. p. 241.

de ensayos y la discusión de los mismos con los tutores y los colegas. La formación específica en Derecho se confiaba a los colegios profesionales en los que el Licenciado debería ingresar al terminar la carrera.

Por razones parecidas a las que se dieron en el Reino Unido, la enseñanza del Derecho no comenzó en EEUU unida a las universidades. Hasta bien entrado el siglo XVIII no tendrá una presencia oficial en éstas. La mayor parte de los abogados ejercientes de antes del siglo XIX no tenían una educación formal específicamente jurídica. Lo habitual, al modo inglés, era que los abogados se formaran bajo la instrucción personalizada de algún otro abogado o juez de prestigio. De hecho, hasta 1922 ningún estado requería los estudios de derecho para realizar labores de representación jurídica y asistencia letrada⁵.

Las primeras clases de Derecho se ofrecieron como complemento formativo del *bachelor* de algunas universidades a finales del siglo XVIII, pero no se consideraban unos estudios con entidad propia. Además, las clases solían consistir en comentarios de casos impartidos por profesionales sin vinculación completa con la universidad, y que no estaban sometidos a planes de estudio determinados⁶.

3) El método del caso

En 1870, Christopher C. Langdell fue elegido Decano de la Facultad de Derecho de Harvard (facultad que había sido creada en 1817). Era profesor de dicha Facultad y abogado del Colegio de Nueva York, en el que era consultado con frecuencia por muchos de los mejores abogados, que acudían a él para la preparación de casos, aunque el propio Langdell actuaba relativamente poco ante los tribunales.

Langdell insistió desde el principio en la necesidad de cambiar el modelo de profesor. Hasta entonces, como ya se ha mencionado, impartían clases abogados o jueces que dedicaban una parte escasa de su tiempo y de su energía a la enseñanza del derecho. Y a menudo eran también profesores algunos profesionales ya jubilados que dedicaban más tiempo a las aulas universitarias en los últimos años de su vida. Langdell se propuso cambiar eso, intentado construir una carrera de profesor de Derecho que permitiera que personas brillantes con vocación docente e investigadora emplearan sus mejores años y energías en la Facultad de Derecho de Harvard. También endureció los requisitos de acceso a la Universidad y estableció un sistema riguroso de exámenes, y puso las bases de lo que acabaría siendo la mayor biblioteca jurídica del mundo.

Pero el nombre de Landgell está más permanentemente ligado a la introducción del método del caso. Su originalidad no fue enseñar el derecho a través de casos prácticos, sino estructurar todo el plan de estudios en torno a ellos. Su método suponía que los principios legales podían aprenderse con más eficacia analizando las opiniones de los tribunales de apelación, por medio de un proceso intelectual que permitiese a los estudiantes descubrir por sí mismos esos principios y

⁵ MERICO-STEPHENS, A., "Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos" *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 7, 2004, p. 161.

⁶ GORDON, R. W., "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo", en línea, ref. 17711/08, disponible en web: <https://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0802/ijds/gordon.htm> .

entender los conceptos legales presentes en ellos⁷. Y estos conceptos, aunque inducidos de casos reales, había que estructurarlos científicamente y aprenderlos de un modo ordenado.

Pero no son los materiales ni la idea de los casos lo más original del método de Harvard, ni lo que más ha influido en otras escuelas de Derecho y de otras muchas disciplinas. Quizá lo más importante haya sido el modo en el que esos casos se analizaban y discutían en la clase por los alumnos, lo que suele denominarse en las facultades norteamericanas “el método socrático”. Y este modo de enseñar, al igual que el propio modo de diseñar los planes de estudio y las facultades de derecho, es aún el más influyente e imitado en Norteamérica casi un siglo y medio después. Y aunque el método ha sido, y sigue siendo hoy, objeto de discusiones apasionadas y de posiciones claramente críticas, es aún el más utilizado en las escuelas de derecho de los EEUU⁸.

4) Los ensayos y las disertaciones.

Nos referiremos por último a uno de los elementos más clásicos de la tradición universitaria anglosajona: los *essays*, así como a la figura más francesa de las “disertaciones”.

Como es sabido, los ensayos son la pieza clave de la enseñanza tutorial de Oxford, y desde allí se han extendido a muchas otras universidades británicas y norteamericanas. No los hemos mencionado antes porque son más propios de lo que en la tradición anglosajona se denomina “*undergraduate*”, esos cuatro años de estudios humanísticos o generalistas que habitualmente son un requisito necesario para iniciar posteriormente estudios en una *Law School*. En la Europa continental existía algo parecido en la figura de las “*disputatio*” medievales, que eran el modo tradicional de ganarse los grados académicos. Pero la tradición del estudio de las artes liberales como requisito previo de la formación universitaria para ejercer una

⁷ MERICO-STEPHENS, A., "Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos", ob. cit. p. 164.

⁸ Para encontrar un buen resumen, con referencias bibliográficas, de esas polémicas se puede acudir al ya citado estudio de PÉREZ LLEDÓ, "La enseñanza de Derecho en Estados Unidos", p. 74, que también da noticia de la situación actual del debate. Es interesante apuntar que -aunque desde nuestra cultura jurídica puede sorprender- los grandes “realistas jurídicos” americanos consideraron a Langdell excesivamente “formalista”, por tratar de inducir reglas y principios de los casos con un excesivo afán sistematizador o conceptual (que aunque puede resultar excesivo para autores como Oliver W. Holmes, está alejadísimo de sistemas auténticamente formalistas como los de la “jurisprudencia de conceptos” europea) Otra línea de crítica importante es la que se refiere al efecto que puede producir en la ciencia jurídica el hecho de que las personas que la construyen se hayan formado todos como abogados, y no como juristas en un sentido más genérico. Puesto que su adiestramiento se basa en el método del caso y en la defensa de los intereses de una parte es posible que tengan serias limitaciones para abordar objetivamente el estudio de problemas jurídicos generales. En ese sentido, puede verse la reciente crítica de SPITZER, ROBERT J., *Saving the Constitution from lawyers : how legal training and law reviews distort constitutional meaning*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 2008. Por otra parte, los *casebook* han evolucionado mucho en la línea de esas críticas de los “realistas”. Langdell sólo incluía los textos de las sentencias, porque quería alejar del debate otras consideraciones “extrajurídicas”. Pero los profesores actuales incluyen en los casos muchos otros materiales, como textos legales, documentos procesales, comentarios académicos, y notas del propio autor del caso sobre aspectos sociales, económicos o históricos que puedan tener relevancia a la hora de la resolver la cuestión. Y la denominación del producto también ha cambiado, puesto que ahora es más frecuente hablar de *cases and materials*, y no meramente de *casebooks*.

profesión decayó en Europa cuando los estados comenzaron a hacerse cargo de las universidades para poder formar con calidad y uniformidad a sus funcionarios. El Renacimiento ya fue testigo de esos primeros impulsos pero serían la Ilustración y, sobre todo, la reforma napoleónica, las que eliminarían del todo esa primera fase de la universidad clásica para convertir las carreras en “licenciaturas” que otorgaban a una persona la licencia o permiso para desempeñar un puesto público o una profesión privada.

Pero la universidad inglesa se mantuvo aferrada a sus tradiciones y ha conservado hasta nuestros días la tradición del *undergraduate*, y dentro de él se ha mantenido también muy vivo el uso de los essays como una herramienta esencial para desarrollar esas competencias genéricas de argumentación, sentido crítico y resolución de problemas que son útiles para cualesquiera otros estudios de grado que se emprendan con posterioridad.

Los ensayos son propuestos por el tutor a un grupo de alumnos para hacerles pensar sobre un problema complejo e interesante y para adiestrarles en la presentación de soluciones convincentes, que deben ser además brillantes en su forma escrita y en su defensa oral, realizada habitualmente en presencia de otros estudiantes y sometiendo las conclusiones al debate con los colegas. En muchas ocasiones, estos ensayos son el único contenido de una asignatura en la que no se realizan exámenes y para la que no es necesario asistir a clases teóricas.

Las disertaciones de la tradición francesa tienen una eficacia muy similar desde el punto de vista del desarrollo de las competencias ya referidas, pero suelen incardinarse en los estudios de grado y están estructurados por reglas bastante rígidas que tratan de obligar al alumno a pensar y exponer con lógica y que insisten en algo que ya ha sido muy trabajado en los Liceos con métodos muy similares.

III. UNA EXPERIENCIA DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE ARGUMENTACIÓN ORAL Y ESCRITA A TRAVÉS DE CASOS Y ENSAYOS

1) Introducción

En las facultades de derecho españolas, como en casi todas las europeas, se utilizan con mucha frecuencia los casos prácticos como herramienta ordinaria de aprendizaje. Pero la mayoría de las veces se emplean de modo consecuente con los principios y tradiciones ya explicadas. Se presenta a los alumnos un problema jurídico que los estudiantes deben resolver para encontrar la solución “correcta” de acuerdo con lo previsto en la ley y la jurisprudencia. Y esa solución importa mucho más que el proceso, porque tendemos a pensar que la ley es completa y que de su aplicación deberá deducirse una única solución adecuada y legal. Habitualmente los alumnos resuelven los casos por escrito consultando los manuales y presentan una solución en un texto corto y poco elaborado en el que lo decisivo es saber si han interpretado correctamente la ley a la luz de las categorías científicas de los manuales y de los desarrollos jurisprudenciales que hay que consultar cuando la ley es imprecisa o no llega hasta los últimos detalles.

Por otro lado, los ensayos son mucho menos frecuentes como herramienta de aprendizaje ya que tampoco son habituales en la enseñanza media y los profesores suelen desconfiar de la capacidad de los alumnos para desarrollar razonamientos por escrito.

El objetivo de esta parte del trabajo es presentar una experiencia con alumnos del segundo curso de la licenciatura de Derecho del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) Se trata de un modo específico de utilizar los casos prácticos en la adquisición de competencias de argumentación oral y escrita en la asignatura de Derecho Constitucional. Se ha utilizado el mismo método durante tres años, lo que hace posible presentar los resultados y extraer algunas conclusiones que pueden ser de utilidad para proyectos similares.

2) Planteamiento de la asignatura

El grupo sobre el que se ha trabajado a lo largo de estos tres años ha estado integrado por unos 60 alumnos de Derecho. La asignatura es Derecho Constitucional I, materia de 9 créditos según el plan de estudios de derecho de 1953, vigente en la Universidad Complutense hasta el curso 2010/2011 en el que se cambia a la nueva estructura de Grado.

En la guía docente de la asignatura se estructuró el trabajo de los alumnos –y su evaluación- en tres partes: la asistencia y participación en las clases, el estudio y realización de exámenes, y la elaboración de un ensayo y un recurso de amparo. Y es este último punto, el de la elaboración de ensayos y recursos, el que se dirigía de modo más directo a la adquisición de competencias de argumentación oral y escrita y el que desarrollaremos en los siguientes párrafos.

Para dejar clara la importancia de esta parte del aprendizaje, la evaluación se hizo según los siguientes criterios, indicados expresamente en la guía docente puesta a disposición de los alumnos al comienzo del curso académico:

- Exámenes: 50 por ciento de la nota.
- Asistencia y participación en las clases: 20 por ciento de la nota.
- Presentación escrita y defensa oral del ensayo y el recurso de amparo: 30 por ciento de la nota.

3) Los ensayos

Es muy frecuente que se encargue a los alumnos de Grado la elaboración de trabajos sobre un tema indicado por el profesor. Pero con mucha frecuencia se les indica que sigan las normas científicas clásicas para la elaboración de las mismas, con insistencia en la sistemática y en el aparato crítico y bibliográfico. Y en los aspectos formales se remarca especialmente la importancia de citar correctamente las fuentes y de presentar los trabajos con un mínimo de limpieza y corrección ortográfica.

Todos estos son puntos interesantes, pero es también un hecho que la inmensa mayoría de los alumnos de las facultades de derecho no van a dedicarse a la investigación o a la enseñanza sino al ejercicio de la abogacía, de la empresa o de la función pública. Y con esa clase de trabajos, frecuentemente llamados “de

investigación” no se desarrollan quizá las competencias que podrían serles de más utilidad en el futuro.

Por ese motivo se han planteado los ensayos con dos puntos de partida:

- Los temas propuestos son cuestiones abiertas en la doctrina, que admiten con facilidad argumentaciones desde diversos puntos de vista.
- Se pide a los alumnos que elaboren una argumentación convincente, sin aparato crítico, enfrentándose a las posibles objeciones pero sin pretender agotar la cuestión o profundizar en exceso buscando argumentaciones absolutamente concluyentes (casi imposibles, por otra parte, dados los temas que se proponen)

a) Temas, calendario de trabajo y requisitos formales.

Los temas propuestos, del ámbito del derecho constitucional español, se plantean siempre como problemas a resolver, no como “temas” a tratar. Se transcriben algunos ejemplos para ilustrar este punto:

- ¿Es posible convertir el Senado en una verdadera cámara de representación territorial?
- ¿Es constitucional la Ley de Partidos Políticos?
- ¿Se puede reformar el Reglamento del Congreso para hacer más interesantes los debates y mejorar la función de control?
- ¿Es posible despolitizar el Consejo General del Poder Judicial?
- ¿Cómo podría reformarse el nombramiento de Magistrados del Tribunal Constitucional?
- ¿Qué reformas son necesarias en el sistema electoral español?

El calendario de trabajo sigue las siguientes pautas:

- En las primeras dos semanas de octubre se explica el sistema y se ofrece a los alumnos un listado de las cuestiones que se proponen para ese curso.
- En la siguiente semana los alumnos escogen el tema que prefieren, a partir de una fecha determinada se les asignan trabajos a los alumnos que no se han decantado por ninguno.
- La fecha final de presentación del ensayo escrito es en la última semana de diciembre.
- Con anterioridad, cada alumno debe presentar dos borradores de su trabajo y discutir cada uno de ellos con el profesor, en una cita personal que se fija con la suficiente antelación y que tiene una duración de media hora.
- Entre la segunda y la tercera semana de enero, los alumnos tienen que realizar la defensa oral de su ensayo en las condiciones que se indicarán posteriormente.

En cuanto a la estructura y los aspectos formales del ensayo, en la línea de lo que ya se ha adelantado, se hacen indicaciones adecuadas a los objetivos que se pretenden alcanzar:

- La extensión del ensayo debe estar entre 8 y 11 folios.

- No es necesario un aparato crítico o bibliográfico, aunque pueden añadirse notas cuando se consideren necesarias.
- El ensayo debe tener al menos una introducción y unas conclusiones. Y en esas conclusiones el alumno debe tomar un partido claro en la cuestión propuesta.

b) Borradores y tutorías

Pero quizá el elemento metodológico más importante son los borradores y las tutorías. En ellas, el profesor corrige los aspectos de fondo y de forma del trabajo, insistiendo especialmente en la solidez de los argumentos empleados y mostrando las objeciones más previsibles para mejorar. No se trata propiamente de una corrección, sino de una discusión con el alumno de sus puntos de vista sobre el asunto. El profesor no busca convencer al alumno de su propio punto de vista, sino mejorar el rigor lógico y retórico de la argumentación del ensayo.

Por otra parte, y por lo que respecta a las cuestiones formales, en esa tutoría se realizan también correcciones formales sobre el borrador del ensayo, no sólo en lo que se refiere a la presentación o la ortografía sino sobre todo al estilo, para tratar de mejorar su claridad y fuerza de convicción.

En la segunda tutoría se discuten los cambios introducidos en el primer borrador, y se hacen las últimas sugerencias para el escrito definitivo.

La experiencia de estas tutorías ha sido extraordinariamente positiva. Obviamente, suponen una importante carga de trabajo para el profesor. Pero desde el punto de vista del desarrollo de competencias de argumentación escrita y oral por parte del alumno los resultados no pueden ser más interesantes. Además, la motivación de los alumnos por la asignatura y por los estudios en general se incrementa notablemente cuando se ven en un despacho discutiendo con un profesor sobre un tema que han trabajado previamente.

A propósito de esa motivación, es importante insistir en que los temas sean lo suficientemente abiertos como para que el alumno sea consciente de que no tiene por qué compartir la opinión del profesor y puede defender sus propios puntos de vista, siempre que éstos estén bien trabajados y argumentados.

c) La defensa oral de los ensayos

Como ya se ha mencionado, en el mes de enero, antes de los exámenes ordinarios, cada alumno tiene que defender oralmente su ensayo.

La defensa del ensayo se realiza delante del profesor y del resto de estudiantes al que le fue asignado el mismo problema. Habitualmente cada tema es compartido por 8 ó 9 estudiantes. El trabajo no es en equipo sino individual, pero la exposición se realiza de este modo para que pueda entablarse un debate sobre los alumnos que han trabajado la misma cuestión y pueden haber alcanzado conclusiones diferentes.

Se da a cada alumno un máximo de 5 minutos para que argumente su posición, y a continuación se abre un turno de preguntas por parte del profesor y de los alumnos que quieran formular objeciones.

La experiencia es que no resulta práctico que el debate se plantee con más de 4 ó 5 alumnos, dado que las exposiciones pueden ser repetitivas y, pese a lo abierto de los temas, las discusiones pierden viveza e interés. Con sólo 4 ó 5 alumnos es fácil que el profesor conduzca el debate de manera que todas las posibles soluciones se planteen y la cuestión se analice en profundidad. La duración total de la discusión con un grupo de 4 ó 5 alumnos suele ser de 45 minutos.

4) Los recursos de amparo

En el segundo cuatrimestre los alumnos realizan un ejercicio similar al descrito con la diferencia de que se enfrentan a un problema más técnico-jurídico, ya que se les pide que elaboren y defiendan oralmente un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

El desarrollo de destrezas orales y escritas que se consigue por medio de estos recursos está más directamente enfocado a las competencias específicas de los estudios de Derecho, y más concretamente a la profesión de abogado.

En las tutorías y corrección de borradores se insiste de modo especial en el modo de argumentar adecuado a un tipo de recurso muy específico y regulado como es el de amparo ante el Tribunal Constitucional. Se trata de aspectos más técnicos que no tendría sentido desarrollar aquí.

IV. CONCLUSIONES

En la primera parte de este trabajo se han resumido las razones por las que es habitual en las Facultades de Derecho españolas que el uso de casos prácticos y trabajos escritos se oriente menos a la adquisición de competencias orales y escritas que al refuerzo de las enseñanzas teóricas por medio del desarrollo de competencias de análisis y de elaboración conceptual. En el ámbito anglosajón, la tradición de enseñanza del derecho ha seguido otra línea en la que se da más importancia a las competencias de argumentación para la resolución de problemas.

En la segunda parte del trabajo, se aporta una experiencia específica de trabajo en esta clase de competencias de argumentación oral y escrita con alumnos españoles de derecho utilizando ensayos y casos prácticos según el modo en que suelen utilizarse en las universidades anglosajonas.

El resultado de esta experiencia, que se ha prolongado a lo largo de tres años, ha sido muy positivo. Los alumnos mejoran sus capacidades orales y escritas y su confianza en su destreza para argumentar. Y discutir cuestiones interesantes con profesores en el marco adecuado aumenta en gran medida su motivación en la asignatura y en sus estudios en general.