



REDES DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA

VOLUMEN
2020

XARXES D'INVESTIGACIÓ I
INNOVACIÓ EN DOCÈNCIA
UNIVERSITÀRIA

VOLUM 2020

Roig Vila, Rosabel (Coordinación)

Antolí Martínez, Jordi M.

Díez Ros, Rocío

Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

ICE

Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación



Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020

ROSABEL ROIG-VILA (COORD.),
JORDI M. ANTOLÍ MARTÍNEZ, ROCÍO DÍEZ ROS & NEUS PELLÍN BUADES
(Eds.)

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020

Edició / Edición: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité editorial internacional:

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Revisora tècnica/ Revisora técnica: Neus Pellín Buades

Primera edició: octubre 2020

© De l'edició/ De la edición: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-20703-9

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels textos publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

14. La práctica argumentativa como herramienta docente en las enseñanzas jurídicas

Arrabal Platero, Paloma¹; Basterra Hernández, Miguel²; Bonsignore Fouquet, Dyango³; Castro Liñares, David⁴; García Martínez, Andrea⁵; Gimeno Beviá, José Vicente⁶; Gutiérrez Pérez, Elena⁷; Parres Miralles, Ruben⁸; Rabasa Martínez, Ignacio⁹; Vázquez Esteban, Marina¹⁰;

¹ *Universidad Miguel Hernández, p.arrabal@goumh.umh.es*

² *Universidad de Alicante, m.basterra@ua.es*

³ *Universidad de Alicante, d.bonsignore@ua.es*

⁴ *Universidad de Alicante, david.castro@ua.es*

⁵ *Universidad de Alicante, agarciamartinez@ua.es*

⁶ *Universidad de Alicante, vicente.gimeno@ua.es*

⁷ *Universidad de Alicante, elena.gutierrez@ua.es*

⁸ *Universidad de Alicante, ruben.parres@ua.es*

⁹ *Universidad de Alicante, ignacio.rabasa@ua.es*

¹⁰ *Universidad de Alicante, marina.vazquez@ua.es*

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto el estudio de la práctica jurídica argumentativa como modelo de enseñanza y aprendizaje del Derecho, examinando, contrastando y sistematizando las ventajas y oportunidades que ofrece. A través de esta metodología docente es posible implementar los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado mediante la formulación de conflictos jurídicos de contenido real, en torno a los cuales los alumnos habrán de sostener posturas encontradas sobre la base de sus propias construcciones argumentales. De esta manera, el alumnado asimila los conocimientos impartidos mediante su puesta en práctica, lo que redundará, no solo en una mayor comprensión de la ciencia jurídica, sino también en una mejora de sus capacidades autodidácticas, oratorias y de trabajo en equipo. La enseñanza del derecho a través de la práctica argumentativa es, en definitiva, un método sumamente recomendable que permite evidenciar con mayor claridad la indispensable competencia argumentativa que todo jurista requiere para el mejor desempeño de sus labores profesionales.

PALABRAS CLAVE: derecho, innovación, argumentación jurídica, experiencia docente

1. INTRODUCCIÓN

El ordenamiento jurídico español se configura, en esencia, como un sistema de conceptos; esto es, una suerte de mecanismo o técnica conceptual cuyo funcionamiento lógico deben conocer y emplear los operadores jurídicos a fin de dar una respuesta fundada en Derecho a los problemas que la realidad plantea. Una completa formación jurídica, en este sentido, debe abordar el estudio de los conceptos jurídicos no sólo desde el plano teórico y abstracto, sino también desde el plano de la lógica jurídica, a través de la cual han de encontrar, necesariamente, su aplicación práctica (Cazorla González-Serrano, 2013). Debe, en definitiva, facultar al alumnado para comprender no sólo qué son o cuál es su significado, sino también cómo se aplican *de facto*; máxime cuando en la práctica se relacionan entre sí.

Los modelos de enseñanza en los que se apoyan los actuales planes de estudio en Derecho, no obstante, se basan, fundamentalmente, en la exposición y estudio pormenorizado de aquellos conceptos desde una perspectiva ideal e hipotética, además de parcelada por materias, otorgando un espacio mínimo o reducido a la formación en esta última vertiente práctica y aplicativa (Pérez Lledó, 2007). Sin embargo, a nuestro juicio, esta dimensión práctica del derecho ostenta un interés estratégico central en cualquier titulación profesionalizante, como son las impartidas en nuestra Facultad. En efecto, no debe olvidarse que el Espacio Europeo de Educación Superior subsiguiente al Plan Bolonia persigue, entre sus objetivos fundacionales, una mayor adaptación de los títulos universitarios a las exigencias del mercado laboral. Y, en este sentido, cabe observar cómo la creciente plasticidad profesional e intelectual que caracteriza los empleos cualificados exige, cada vez más, que los trabajadores sean capaces de reinventar y readaptar las soluciones clásicas a los nuevos retos que se plantean en un escenario económico cambiante y global todo lo cual solo se alcanza, en la etapa formativa, mediante una carga lectiva práctica que todavía hoy se muestra insuficiente (Cappelletti, 2017).

A fin de suplir esta carencia, la presente contribución pretende examinar, contrastar y sistematizar las ventajas y oportunidades que presenta la práctica jurídica argumentativa como herramienta docente para el aprendizaje del Derecho. En este sentido, se concibe una metodología docente fáctica, dinámica y, por lo que a la materia jurídica se refiere, transversal, proponiendo una experiencia educativa basada en la implementación de los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado mediante la formulación de conflictos jurídicos de contenido real, en torno a los cuales los alumnos, organizados en grupos de trabajo, habrán de sostener, a modo de juicios simulados, posturas encontradas sobre la base de sus propias construcciones argumentales.

Así, a través de este modelo de enseñanza y aprendizaje, se aspira a que el alumnado pueda asimilar los conocimientos teóricos impartidos mediante su puesta en práctica, lo que redundará, no solo en una mayor comprensión de la ciencia jurídica, sino también en una mejora de sus capacidades

críticas, autodidácticas, argumentativas, oratorias y de trabajo en equipo, como así en una mayor motivación.

Todo ello en el marco de una Red de Investigación en Docencia Universitaria de la convocatoria 2019-2020 del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la UA, cuyos principales resultados se concentrarán y se presentarán en la contribución a las REDES-INNOVAESTIC 2020.

2. OBJETIVOS

El presente proyecto de innovación docente persigue alcanzar una serie de objetivos dirigidos a potenciar profundamente las capacidades y conocimientos del alumnado.

En primer lugar, a través de esta práctica educativa se proporciona al alumno una serie de herramientas dirigidas a enriquecer sus recursos académicos. En este sentido, se persigue mejorar las capacidades orales de los estudiantes repercutiendo en la creación de competencias en exposición oral de calidad para argumentos jurídicos necesarios en la resolución de problemas de relevancia jurídica. También, la impresión de competencias de investigación y formación de recursos propios de búsqueda y aprendizaje, como se produce, por ejemplo, a través del descubrimiento y utilización de las bases de datos, recursos de información o documentos y fuentes doctrinales, de corte científico. Igualmente, el desarrollo de un importantísimo pensamiento crítico, de corte lógico jurídico, que le permita ir más allá de la aplicación llana de la teoría impartida (López Richart, 2011). En esta misma línea, también se pretende dotar al alumno de aptitudes para la compleja formación de la “argumentación jurídica” y sus capacidades resolutorias.

Por otro lado, tiene como objeto aumentar el rendimiento de los conocimientos teóricos vertidos en las distintas asignaturas. En concreto, asegurar la comprensión y asimilación de las enseñanzas impartidas en el aula mediante la aplicación práctica a un acto de juicio. Otro de los propósitos es que el estudiante pueda interrelacionar conceptos jurídicos, excediendo del estudio aislado de las materias y permitir un amplio conocimiento de la realidad jurídica, más allá del contenido limitado de los manuales clásicos que, por otro lado, siempre servirán de base (Serrano Argüello, 2012). Del mismo modo, se propone implementar las capacidades del alumnado a través del desarrollo de roles en la resolución del caso presentado, permitiéndoles identificar y fundamentar debidamente la defensa de diferentes posiciones jurídicas contrapuestas en un mismo asunto (Moreno Cruz, 2012). En línea con lo anterior, otro objetivo es el de comprender la esencia y significado de las distintas instituciones procesales.

Finalmente, en relación con la dinámica generada en el aula, la experiencia educativa basada en la práctica argumentativa busca el fomento del trabajo en equipo a través de la competición, favorecer la participación activa y el interés del alumnado por la asignatura, así como lograr una mayor motivación y rapidez en el aprendizaje a través de la realidad jurídica actual.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1. Desarrollo sistemático

En un primer momento los estudiantes mostraron cierta resistencia a la exposición oral y defensa pública de la práctica en el aula, debido, probablemente, tanto a la timidez inicial de alguno de ellos, como a la falta de ejercicios y actividades similares con anterioridad.

Ello no obstante, a medida que se fueron repartiendo los roles y formando los grupos de trabajo pudo observarse como paulatinamente, las alumnas y los alumnos iban adquiriendo una actitud proactiva y aumentando su nivel de participación, así como su capacidad de organización y trabajo en equipo.

La planificación de juicios simulados sobre casos reales con la distribución de “papeles” en atención a cada uno de los posibles actores (defensa, acusación y sus respectivos representantes, Ministerio Fiscal, testigos, peritos, entre otros) es un ejemplo de las actividades llevadas a cabo para el fomento de la argumentación jurídica. El hecho de trasladar a los estudiantes a un escenario en el que perfectamente pueden encontrarse en la futura práctica profesional supuso un plus de motivación para cada uno de ellos y también de responsabilidad, por cuanto su participación redundaba en beneficio del grupo de trabajo (Adan Domenech, 2014). En la fase preparatoria el alumnado realizó diversas sesiones de trabajo en las que discutieron sobre las posibles estrategias y adoptaron, por consenso, la que consideraron más adecuada. Fue tal el interés que suscitó la actividad que, incluso, tuvieron reuniones más allá de las inicialmente programadas. Y durante la celebración del juicio desempeñaron sus roles con la solemnidad y seriedad propia de la realidad que representaban, manteniendo en todo momento un nivel muy elevado tanto en las formas como en el fondo en cada uno de los turnos de palabra. Solo en contadas excepciones los profesores interrumpieron el acto para realizar alguna corrección menor o un breve inciso sobre el curso del juicio simulado.

También los debates en clase relacionados con temas jurídicos de actualidad tuvieron una incidencia muy positiva en el fomento de la argumentación jurídica de los estudiantes. Con independencia de su posición ideológica sobre el tema en concreto y, en ocasiones, asignando en el debate posiciones contrarias a las inicialmente sostenidas, se consigue que el estudiantado mejore notablemente su capacidad dialéctica y tengan mayor empatía y respeto por las opiniones ajenas, toda vez que profundizan en el conocimiento de los motivos que subyacen en las tesis restantes (Torres Díaz. M.C, 2015). Además, la limitación ocasional del tiempo en cada una de las intervenciones les obliga a estructurar bien sus discursos y dotarles del ritmo necesario para que puedan trasladar su mensaje, de modo que mejoran no solo en el fondo de su dialéctica, sino también en su forma.

Además del desarrollo de las competencias inherentes a la exposición pública como son la claridad expositiva, el aumento de vocabulario y la mejora de la comunicación, las actividades llevadas a cabo contribuyen a una formación sobre diversos temas que van mucho más allá del programa y contenido objeto de evaluación. En este sentido, cuanto más se han involucrado en la actividad, más

han profundizado en la búsqueda de recursos bibliográficos o sentencias relacionadas con el tema en cuestión. Y ello porque la implicación de las alumnas y los alumnos en la actividad ha sido tal que cuestiones relativas a la evaluación han pasado a segundo plano, siendo su principal preocupación la cimentación de unos argumentos sólidos en los juicios y debates proyectados, de modo que para fundamentar sus posiciones han leído muchos más recursos que los señalados en los manuales y bibliografía recomendada.

3.2. Evaluación de la experiencia

La experiencia educativa se instrumentalizó a través de canales que variaban en función de las distintas fases de la experiencia, de manera que pudiesen recoger adecuadamente los datos de interés a efectos de la investigación y desarrollo del proyecto.

Para comenzar, se abordó la evaluación de la fase preparatoria mediante la elaboración de un breve cuestionario. La finalidad era la de realizar una breve y sencilla reflexión que permitiera reflejar las experiencias de los alumnos durante las primeras sesiones. Concretamente, se logró una cuantificación de la carga real de trabajo. Por una parte, aquél que el estudiante experimenta derivada de la inevitable labor autónoma que requieren las sesiones de los equipos para la preparación de los casos planteados. Esto es, la toma de contacto, organización del grupo, puesta en común de ideas y diferentes estrategias jurídicas a ejecutar, toma de decisiones, reparto de tareas, etc. Destaca, por otra parte, cómo de las respuestas se infiere directamente un resultado muy positivo por cuanto es el propio alumno quién pone de manifiesto el gran interés que despertó la actividad. En relación con lo anterior, declararon haber celebrado más reuniones de las programadas en un principio, sin que ello les supusiese una mayor carga, ya que la motivación que radicaba en ellas no era tanto la necesidad de llevarlas a cabo, como el interés de los miembros del equipo. En definitiva, la valoración de la actividad como altamente “estimulante”.

La segunda fase se planteó tras la celebración del acto de juicio simulado o, en caso de haber sido la opción elegida, una vez proyectado el acto del debate. Igualmente, los cuestionarios articularon la evaluación. Los resultados mostraron un mayor grado de satisfacción en relación con la expectativa generada en el alumnado. En particular, manifestaron haber vivido la actividad con una gran confianza inferida del profundo trabajo en equipo a la hora de expresar públicamente las distintas estrategias argumentativas en el desarrollo de juicio o debate. En el mismo sentido, reflejaron mayor seguridad en el conocimiento de la materia. Esto es, la ostentación de un conocimiento más profundo, de carácter práctico y real, de los contenidos del programa docente sometidos a evaluación a lo largo del curso. Es de resaltar por ello, el resultado obtenido en términos cualitativos del estudiante que siente una mejor preparación de cara a la vida laboral.

En cuanto a la fase final, una vez completada la actividad, aprovechando los beneficios que la propia dinámica de la actividad oral brindaba, la evaluación se canalizó a través de la puesta en común verbal de la experiencia de los estudiantes. Cada alumno, por orden de equipos expresó todas

aquellas cuestiones e impresiones que destacaban, tanto si eran positivas como negativas abarcando todas las fases de la actividad y haciendo más hincapié en la actividad final. Volvieron a manifestar como punto más negativo la carga de trabajo implicado y el elevado esfuerzo para coordinar el trabajo en equipo con el resto de las asignaturas y horarios lectivos. Sin embargo, remarcaron sentir una gran satisfacción e interés por la actividad final. Por su parte, el docente es el encargado de recoger todos los testimonios, así como de presentar un informe final que incluyese tanto éstos, como sus propias experiencias. Con ello, se analiza la experiencia educativa desde una perspectiva más técnica. Conocedor de la teoría y de la práctica más especialista, permite valorar el dinamismo en el aula y el papel de dirección o mediación del profesor, así como la respuesta del alumnado desde la expectativa de una evaluación exigente que redunde en un verdadero avance o crecimiento individual del estudiante universitario a través de la investigación, asimilación de conocimientos, aplicación práctica de carácter resolutivo, y su defensa oral, en el marco del trabajo en equipo.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES OBTENIDAS

Tras la realización de este proyecto de innovación docente conforme a las características explicitadas en los apartados anteriores, se hace obligatorio acudir a la construcción de un apartado final en el que se expongan toda una serie de resultados específicos. A continuación, y finalmente, se delinearán una serie de conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos y que permiten reflexionar sobre la adecuación de la experiencia en su conjunto como instrumento para la enseñanza del Derecho.

4.1 Resultados

De acuerdo a la estructura teórica planteada en los objetivos, resulta adecuado realizar una división de los resultados orientados a la satisfacción de criterios operativos o criterios formativos. Por un lado, los resultados de carácter operativo implican todos aquellos aspectos relacionados con el diseño teórico e implementación práctica de la actividad de innovación docente, atienden pues a necesidades estructurales del proyecto. En tal sentido, se trata de determinar la medida en que la actividad pudo desarrollarse conforme a la planificación/diseño efectuado inicialmente por el profesorado participante. Por otro lado, los resultados de carácter formativo, en cambio, se encargan de dar cuenta de la utilidad de la actividad desarrollada desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes de asignaturas jurídicas. En consecuencia, se subdivide este apartado en una primera sección, que concierne a la adquisición de competencias de carácter transversal que pueden venir favorecidas por una actividad como la desarrollada, pero que se diferencian de la estricta formación “académica”; y una segunda sección relativa a la adquisición de conocimientos técnico jurídicos, indispensable a toda labor docente en este ámbito.

4.1.1 De carácter operativo

La determinación de los objetivos operativos vino precedida por la constatación fáctica a lo largo de los últimos tiempos de una desafección generalizada y un bajo interés por parte del alumnado a la hora de enfrentar el estudio de determinados conceptos y el poco entusiasmo mostrado en algunas de las dinámicas de clase tradicionales. Todo ello nos hizo reflexionar sobre la importancia de la motivación como valor docente en tanto que acicate en un contexto de aprendizaje que, en ocasiones, se encuentra muy constreñido por dinámicas poco permeables a nuevas formas de enfrentar la enseñanza.

Por todo ello, en este apartado se estimó como fundamental favorecer la participación activa del alumnado en clase como indicador de la motivación general. A tal efecto, se consideraron separadamente las variables de proactividad en clase e iniciativa para el autoaprendizaje fuera del horario lectivo.

Desde el punto de vista de la proactividad en las clases presenciales, la introducción de la actividad permitió apreciar un cambio relativamente abrupto en la dinámica de las mismas, pudiendo observarse rápidamente una mejora en aspectos como: mayor número de intervenciones, mayor densidad conceptual y precisión de los contenidos, mayor grado de intercambios horizontales entre los estudiantes y una reducción general de los espacios de pasividad discente (o de realización de actividades “alternativas” a las propias de una clase).

Los efectos de la actividad implementada en el autoaprendizaje pudieron constatarse, a nivel general, a través de una mejora sustancial de los contenidos utilizados por los alumnos en la resolución de los diversos ejercicios y actividades. Esto se hizo especialmente evidente, en algunas ocasiones, a través de la aportación por los estudiantes de conceptos y razonamientos jurídicos que no se infieren directa o necesariamente de los contenidos de las lecciones impartidas por los docentes y denotan un grado de investigación autónoma.

4.1.2 De carácter formativo

En el seguimiento de una estructura expositiva que vaya de lo general a lo particular, comenzamos examinando los resultados en materia de competencias transversales para, seguidamente, adentrarnos en las especificidades de la adquisición de conocimientos de tipo técnico jurídico.

a) Adquisición de competencias transversales

La mejora en las capacidades argumentativas y de expresión oral, si bien no inmediata, pudo apreciarse claramente conforme avanzó el desarrollo de la actividad. En este sentido, aunque los resultados se presentan separados por motivos expositivos, cabe apreciar una clara relación entre la mejora de la expresión oral y pericia argumentativa de los estudiantes y las mayores cotas de participación y trabajo autónomo. En este sentido, los progresos pueden entenderse como resultado del efecto multiplicador que, conjuntamente, han podido ejercer el mayor número de intervenciones

en clase (propiciando la adquisición de más experiencia en la transmisión eficaz de ideas), y el incremento del autoaprendizaje (favoreciendo una mayor variedad de conceptos y razonamientos jurídicos para su uso en los contextos argumentativos).

Sobre esto, la dinámica de asignación de roles para la participación en las controversias jurídicas permitió a los estudiantes enfrentarse a la labor argumentativa desde distintos puntos de vista, debiendo amoldar sus recursos argumentativos a los fines perseguidos desde el rol específico que les fuera asignado.

Singularmente, y como efecto imprevisto de la implementación, se pudo apreciar cómo algunos estudiantes desarrollaron lo que podría describirse como una perspectiva un tanto “instrumental” de las competencias adquiridas, de modo que, en ellos, la interiorización de los conceptos jurídicos pasó a un segundo plano frente a tratar de sacarles el máximo partido a la hora de hacer prevalecer la propia perspectiva dentro de la controversia. En este caso, la eficacia en la adquisición de la competencia “transversal” ha podido ir en detrimento de la correspondiente competencia “jurídica”.

b) Conocimiento técnico jurídico

Desde el punto de vista técnico jurídico, la mejora en la asimilación de los contenidos teóricos de la asignatura fue palpable, especialmente, a través de la interconexión de las sesiones de debate/argumentación y de las explicaciones teóricas. Los estudiantes desarrollaron, a nivel de grupo, la tendencia a utilizar ejemplos de debates pasados para la asimilación de las explicaciones teóricas, y a la inversa, la apropiación de los contenidos teóricos para su utilización en las controversias jurídicas. La necesidad de aplicar los conceptos e instrumentos jurídicos a las discusiones propició, en este sentido, una absorción menos superficial de los mismos, con una mayor proclividad a ahondar en sus pormenores. Finalmente, por lo que respecta al manejo del aparato conceptual, se hizo patente (aunque no de manera uniforme) cierta tendencia a ensayar interconexiones y combinaciones entre nociones jurídicas, preceptos normativos, etc. con el objetivo de construir cadenas argumentales para su uso en las sesiones de debate. Si bien, como es natural, su uso no fue siempre atinado, sí supuso una mejora sustancial respecto de las primeras fases del curso.

Finalmente, y desde el punto de vista de las habilidades y competencias inherentes a las profesiones jurídicas, los estudiantes fueron capaces de progresar rápidamente en el manejo de las diversas fuentes de información de uso frecuente en Derecho. Al final de la implementación, la mayoría de los participantes hacía un uso fluido de las bases de datos legislativas y jurisprudenciales, y era capaz de cribar con agilidad los contenidos de las disposiciones normativas y sentencias judiciales.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, explicitados en el apartado anterior, se estima preciso exponer aquí las principales conclusiones expuestas de acuerdo con una estructura que fluya desde lo general a lo específico:

- En términos generales, la implementación del proyecto docente ha satisfecho las expectativas iniciales en la medida en que su puesta en práctica en el aula ha permitido cumplir con una amplia mayoría de los objetivos propuestos.
- En particular, se han constatado mejoras destacables en la capacidad argumentativa de los estudiantes que se reflejan tanto a través de sus trabajos escritos como en sus intervenciones orales en clase.
- Resulta especialmente positivo el aumento de las habilidades mostradas en el manejo de las fuentes de información indispensables para el ejercicio de las profesiones jurídicas. En consecuencia, esto demuestra una proactividad investigadora directamente atribuible al desarrollo de las actividades propuestas a través de esta experiencia.
- Los estudiantes se han mostrado satisfechos con la actividad desarrollada. Esto se ha hecho evidente tanto por sus manifestaciones explícitas en este sentido, como por su patente implicación en las sesiones presenciales y la mejora general de las actividades entregadas.
- Se ha constatado en algunos estudiantes un excesivo interés por conseguir construir posiciones “virtualmente ganadoras” sin perjuicio de que eso implicase una instrumentalización de los conocimientos que eventualmente desvirtúa la calidad jurídica de los argumentos utilizados.
- La implementación de este tipo de proyectos docentes, no siempre resultan fáciles de imbricar en el correcto desarrollo del curso, ya que sus dinámicas en cuanto a tiempos y necesidades resulta un tanto aliena al devenir cotidiano de una docencia universitaria en Derecho. Así pues, no es infrecuente encontrar, entre las asignaturas jurídicas, cierta congestión en la materia a tratar y poco espacio para actividades que requieran de tiempos diferentes a los de las explicaciones teórico/prácticas convencionales.
- Finalmente, y tomando nota de los resultados obtenidos, se considera que este tipo de actividades puede resultar altamente deseable dentro del marco de las enseñanzas jurídicas, en la medida en que permite evidenciar, tal vez con mayor claridad, la indispensable competencia argumentativa que todo buen jurista requiere para el mejor desempeño posible de sus labores profesionales.

6. REFERENCIAS

- Cappelletti, G. (2017). Enseñar una profesión, enseñar una práctica...¿un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, número extraordinario*, 279-299.
- Cazorla González-Serrano, M.C. (2013). Metodología de enseñanza y técnicas de aprendizaje aplicadas al Derecho en el Espacio Europeo de Educación Superior. En I. Calatayud Prats & G.J.

Velasco Fabra (Coords.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 87-98). Cizur Menor: Aranzadi.

Adan Domenech, F. (2014). La práctica de juicios en Derecho. *Serie de derecho procesal, vol. 5*, 307-317.

López Richart, J. (2011). El Proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?. En J.D. Álvarez Teruel, Tortosa Ybáñez & N. Pellín Buades (Coords.), *Redes de Investigación docente universitarias: innovaciones metodológicas* (pp. 1315-1330). Alicante: Universidad de Alicante.

Moreno Cruz, R. (2012). Argumentación jurídica, por qué y para qué. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45 (133), 165-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v45n133/v45n133a6.pdf>

Pérez Lledó, J.A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 5 (9), 85-189.

Serrano Argüello, N. (2012). La competencia clave en los estudios de Derecho: el razonamiento jurídico. En M. Echebarría Sáenz (dir.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho* (pp. 1020-1045). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Torres Díaz M.C. (2015). Los foros académicos virtuales de debate en Derecho Constitucional como metodología de aprendizaje colaborativo. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez, & N. Pellín Buades (Coords.), *XIII Jornadas de redes e innovación universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y de cambio* (pp.2137-2150). Alicante: Universidad de Alicante.