

Guía para Clases Prácticas

GRADO EN DERECHO

Mapas conceptuales,
Informes,
Ensayos,
Proyectos,
Casos prácticos,
Comentarios de sentencias,
Temas de composición,
Disertaciones jurídicas,
Comentarios de textos,
Comentarios de películas,
Trabajo en equipo,
Trabajo bajo presión,
Role-playing,
Presentaciones...

GRADO EN DERECHO

**GUÍA PARA CLASES
PRÁCTICAS**

Dykinson

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. 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, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Copyright
El autor
Madrid, 2011

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 - (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com>
Consejo editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9982-786-5

Aprender Derecho

La implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) en nuestro país ha desencadenado un sin fin de reacciones en los ámbitos universitarios. En las Facultades de Derecho la mayor parte del profesorado se ha mostrado contrario o, en el mejor de los casos, escéptico ante las reformas "boloñesas". Pero lo más sorprendente de esta actitud es que aquellos que son más reaccionarios al cambio de metodología son quienes desconocen lo que implica impartir una enseñanza por competencias y jamás han introducido la más mínima mejora metodológica en su docencia. Una palabra: critican y desprecian algo que desconocen. Este planteamiento está situado en las antípodas de lo que representa el conocimiento científico, ese que debe presidir el espíritu y el talante de todo profesor universitario.

En muchas Facultades de Derecho españolas la implantación de la reforma boloñesa se ha identificado con un simple cambio -a veces, ni siquiera eso- en el plan de estudios y con un incremento de clases prácticas en detrimento de las clases teóricas o "magistrales". Este último aspecto ha sido también duramente criticado por los que desconocen el significado de la enseñanza por competencias, en la medida que aplican una cesura insalvable entre la teoría y la práctica; consideran que la práctica se halla subordinada a la teoría. Desde esta perspectiva, la transmisión de conocimientos se reduce al "saber" del profesor quien sólo enseña lo que él quiere enseñar y como él lo quiere enseñar.

Este sector del profesorado parece haber olvidado que el Derecho ha nacido para ser aplicado; para resolver los conflictos de intereses que se producen en toda sociedad. En consecuencia, al contrario de lo que se piensa, la teoría no puede encontrarse en un plano superior a la práctica. En el campo del Derecho, teoría y práctica no pueden existir como compartimentos estancos: **la teoría necesita de la práctica y la práctica necesita de la teoría.** Una de las críticas más frecuentes que recaído durante décadas sobre las Facultades de Derecho españolas ha sido la de su despreocupación por la vertiente práctica del Derecho. En efecto, generaciones y generaciones de estudiantes de Derecho han recibido su título de licenciado sin haber redactado un demanda o haber leído un contrato en toda la carrera.

Tradicionalmente los estudios de Derecho se han identificado con el aprendizaje memorístico. Ello se debe, en gran parte, a que desde el siglo pasado el acceso a los cuerpos superiores de la administración (notarios, abogados del Estado, registradores, jueces, letrados del Consejo de Estado, diplomáticos, etc.) tiene lugar mediante un sistema de concurso-oposición en donde los aspirantes deben de aprender un extenso temario para cuya exposición se dispone de un tiempo limitado. Este sistema de selección ha propiciado y primado el conocimiento de tipo memorístico. No es de extrañar, por tanto, que en las Facultades de Derecho españolas, para los desarrollos de los contenidos de los programas, salvo excepciones, se ha dado siempre prioridad a las cuestiones de índole teórico sobre las de tipo práctico.

Hasta los años setenta del siglo pasado, un alto porcentaje de los estudiantes de Derecho tenía casi como única salida profesional los cuerpos de la Administración del Estado. Pero esa tendencia ha ido cambiando paulatinamente y en la actuali-

dad el número de alumnos de Derecho que encaminan su futuro hacia las oposiciones no alcanza el treinta por ciento. Este dato ya de por sí es lo suficientemente significativo como para replantearse los métodos de enseñanza del Derecho en las Facultades españolas.

La Declaración de Bolonia de 1999, entre otras cosas, ha sentado las bases del EEES, que descansa en la uniformidad de las titulaciones, divididas en dos ciclos principales -el grado y el postgrado-, y el establecimiento de un sistema de créditos homologables, los créditos ECTS (European Credit Transfer System). Los ECTS se basan en la carga de trabajo que el estudiante necesita para la consecución de los objetivos fijados por el profesor en su programa. Estos objetivos están en función del resultado del aprendizaje del alumno, que ahora se centra, no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en una serie de competencias fijadas de antemano. El sistema requiere un cambio de concepción en la metodología docente en la que el alumno adquiere un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. De este modo, los alumnos dejan su rol de sujetos pasivos y asumen parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Este cambio en la metodología docente implica, por tanto, una mayor participación del alumnos -sujeto activo de su propio aprendizaje- en todas las actividades del curso (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, conferencias...), de ahí que la asistencia a todas esas actividades se convierta en un elemento primordial. Pero ello no significa que la labor del profesor pase a un segundo término. El profesor sigue siendo el guía del proceso educativo y debe de ayudar a los alumnos en la tarea de asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

El llamado proceso de Bolonia no acaba aquí. Desde los años sesenta del siglo pasado se han venido abriendo paso las

tesis constructivistas del conocimiento. Ausubel primero y, posteriormente, Novak y Hanesian han propugnado una nueva modalidad **alternativa del aprendizaje memorístico** y mecánico, el cual, según se ha demostrado, incorpora los conocimientos de manera arbitraria y casual a la estructura cognoscitiva del individuo. Dichos autores han comprobado que este aprendizaje memorístico y rutinario se desvanece al poco tiempo en la memoria a largo plazo del sujeto. La incorporación de los nuevos conocimientos tiene lugar de manera casual; es decir, no hay ningún intento por parte del sujeto de relacionar dichos conocimientos con otros ya existentes dentro de la estructura cognitiva (la memoria a largo plazo) ni con otras experiencias del sujeto.

Frente a este tipo de conocimiento, Ausubel y Novak sostienen un modelo de **aprendizaje significativo** en el cual la incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva del individuo no tiene lugar de una manera arbitraria, casual y literal, sino que el sujeto lleva a cabo un esfuerzo de **relacionar los nuevos conocimientos con otros conceptos más amplios -inclusivos- que existen previamente en la estructura cognitiva**. Se trata de un aprendizaje con el que el individuo relaciona los nuevos conocimientos con conceptos, hechos o experiencias anteriores. Este tipo de aprendizaje supone una incorporación lógica, es decir, no casual, de los nuevos conceptos a la estructura cognoscitiva del sujeto.

Es en este contexto de aprendizaje es en donde se entiende mejor el modelo propugnado por el proceso de Bolonia. El aprendizaje no consiste tanto en una acumulación de datos yuxtapuestos que acaban finalmente por desaparecer de la estructura cognoscitiva, como en la adquisición del conocimiento mediante competencias que no sólo implican un saber hacer por parte de los alumnos sino también un saber a aprender.

El Derecho, como ha señalado G. Robles, es, ante todo, texto. Un texto que se desarrolla con un lenguaje técnico. Aunque en el lenguaje común se utilizan continuamente conceptos jurídicos (constitución, robo, asesinato, testamento...) son muy pocas las personas que, sin haber cursado estudios en una Facultad de Derecho, conocen el verdadero significado -en este caso, el significado jurídico- de dichos términos. Por esta razón, los primeros años de estudios en la Facultad están dedicados fundamentalmente al aprendizaje de una terminología, de unos conceptos que son propios de la ciencia jurídica.

La totalidad de los planes de estudio de las Facultades de Derecho aprobados por las Universidades española para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha plasmado una competencia destinada a suministrar a los alumnos la capacidad para leer, interpretar y redactar textos y escritos de naturaleza jurídica. Dicha competencia implica la necesidad de conocer bien el lenguaje y terminología jurídica.

Este pequeño libro está destinado a los estudiantes de Derecho para dotarles de las herramientas necesarias para poder afrontar las clases prácticas y sus evaluaciones, pero también para proporcionarles otras competencias imprescindibles en la actualidad para un jurista (hacer presentaciones, el trabajo en equipo, elaborar dictámenes...), no ya sólo durante su etapa de formación, sino también durante su vida profesional. Es un libro de métodos de trabajo destinado a que los alumnos que acceden a las Facultades de Derecho puedan superar sin dificultad sus estudios jurídicos. Es un libro, fundamentalmente, destinado a la práctica; a dotar a los alumnos de las herramientas básicas y, a la vez, fundamentales para el aprendizaje del Derecho. Un buen jurista debe saber localizar la información; interpretarla correctamente; exponerla y convencer a un auditorio.

El ordenamiento jurídico está integrado por distintas parcelas (Derecho civil, Derecho penal, Derecho constitucional, Derecho procesal, Derecho fiscal, Derecho mercantil, Derecho administrativo, Derecho internacional...) y cada una de ellas, a su vez, se ha sectorializado de tal manera que, en la actualidad, la especialización en el campo del Derecho es una exigencia. Es prácticamente imposible alcanzar un nivel de especialista en todas estas parcelas, aún cuando muchas de ellas estén íntimamente relacionadas, como, por ejemplo, el Derecho civil y el Derecho mercantil. Por otro lado, el Derecho es una disciplina viva; es decir, la sociedad está generando continuamente situaciones y conflictos nuevos que requiere una solución por parte del Derecho. En consecuencia, el jurista debe saber buscar la información que le permita resolver esos problemas.

Si la vida del jurista se desenvuelve en una práctica constante, es necesario que el estudiante de Derecho se inicie y familiarice en el manejo de las herramientas que tendrá que utilizar en el desempeño de su vida profesional. Aprender a **buscar la información** necesaria le será útil igualmente para aprender y profundizar en el estudio de los temarios durante la carrera.

Pero no es suficiente con saber localizar la información; es necesario saberla interpretar y aplicarla correctamente al caso. En otras palabras: **razonar jurídicamente**. El razonamiento jurídico tiene por objeto confrontar una situación de hecho con las normas jurídicas vigentes para encontrar la solución más adecuada. Se trata, por tanto, de buscar cómo se puede pasar de una situación de hecho, surgida de la realidad social, a la regla de derecho que presuntamente la regula; o, a la inversa, pasar de la regla de derecho a la situación de hecho. Sin embargo, en la sociedad se producen infinidad de situaciones que no son contempladas por el ordenamiento jurídico y, en estos casos, no es fácil deter-

minar qué reglas son susceptibles de ser aplicadas. Es frecuente que una situación de hecho pueda ser subsumida en diferentes reglas. En estos casos el jurista debe saber interpretar cuál o cuáles reglas son las más apropiadas para la resolución del problema.

Para buscar las soluciones jurídicas más adecuadas a las situaciones de hecho, los juristas acuden a procesos lógicos como la analogía o la inducción: acuden a **la interpretación**. Sin embargo, un razonamiento formalmente correcto puede llegar en ocasiones a ofrecer soluciones injustas o absurdas. Por consiguiente, el objetivo del razonamiento jurídico no consiste tanto en encontrar la solución exacta para un problema, como en la solución más justa, más equitativa o más práctica.

Una vez que se ha encontrado la norma jurídica aplicable, el jurista debe saber explicar el problema y la solución con claridad. La **claridad expositiva** radica en buena medida en el rigor y la solidez del plan de trabajo adoptado por el jurista previamente. En él, el problema debe ser analizado y descompuesto en sus elementos para, a continuación, reconstruirlo.

Por último, cualidad esencial del jurista es también la de saber discutir, polemizar y convencer. Para ello, es imprescindible que sus argumentos -extraídos de su razonamiento jurídico- sean totalmente convincentes. En la práctica muchas de las cuestiones que se presentan son discutibles. Para hacer prevalecer una argumentación no vale sólo tener una buena información y exponer con claridad, sino también es necesario **saber polemizar y rebatir los argumentos** contrarios.

Todas estas competencias, fundamentales para la práctica del derecho, deben ser enseñadas y ejercitadas por los alumnos del Grado en Derecho. Con este libro se pretende facilitar a los estudiantes la adquisición de esas competencias y proporcionarles las herramientas necesarias para el aprendizaje del

Derecho. Sin embargo, la utilización de estas herramientas ha de tener una aplicación progresiva, en función del nivel de conocimiento que vayan adquiriendo los alumnos.

Para el primer año del Grado las herramientas de trabajo más apropiadas son, en primer lugar, los mapas conceptuales, los informes-resúmenes, los ensayos, los comentarios de películas y la iniciación en los comentarios de texto. También durante este primer año, los alumnos deben de ser introducidos en las técnicas de trabajo en equipo y elaboración de presentaciones en público. Para el segundo año del Grado, además de proseguir con los ensayos -por cuanto que con ellos se fomenta el razonamiento crítico-, ya se puede iniciar a los alumnos en los proyectos, casos prácticos sencillos, en la elaboración de temas de composición, fichas de jurisprudencia, en los comentarios de textos legales y en las disertaciones jurídicas. Para el tercer año conviene proseguir con las disertaciones combinadas con la tarea de elaboración de temas de composición. Igualmente insistir con casos prácticos más complejos, comentarios de textos, comentarios de sentencias con la ayuda de seminarios conceptuales y abiertos. Durante este curso se pueden ensayar diferentes tipos de simulaciones (*role-playing*) e intensificar los trabajos bajo presión. En el cuarto año, cuando el alumno tiene ya conocimientos jurídicos aceptables, sin desatender las tareas del año anterior que deben ser reforzadas, es el momento de introducir dictámenes y proseguir con las simulaciones de todo tipo.

En definitiva, se trata de hacer una programación racional de la adquisición de las distintas competencias y tareas que redundará en beneficio tanto del docente como del discente.

J. S-A.

Los mapas conceptuales

El derecho no puede ser considerado como un conjunto de reglas inconexas, tal como pueden aparecer recogidas en el ordenamiento jurídico. Es necesario reconducir los diversos elementos que lo integran en un todo coherente -el sistema jurídico- para solventar las contradicciones y conflictos que se pueden generar entre ellas. Las reglas jurídicas no son otra cosa que el resultado de la asociación de un conjunto más o menos numeroso de conceptos.

Los conceptos son representaciones mentales, generales y abstractas, de objetos o hechos que se etiquetan con un nombre, también denominado "registro". De acuerdo a esta definición, los conceptos jurídicos serían las representaciones abstractas de objetos materiales o intelectuales considerados por el ordenamiento jurídico. Son, pues, construcciones intelectuales destinadas a determinar objetos abstractos que afectan al mundo del derecho.

En este sentido, muchas normas jurídicas contienen conceptos generales utilizados en el lenguaje común; por ejemplo, la edad, el río, el hermano, el cónyuge... Son denominados "**conceptos primarios**" porque son representaciones de realidades extrajurídicas. Pero en las normas también se incluyen conceptos propiamente jurídicos o "**reflexivos**" (el contrato, la prescripción, la evicción, la imputabilidad...), porque son representativos de instituciones jurídicas. Es preciso señalar, no obstante, que no

todos los conceptos o nociones jurídicas tienen el mismo grado de precisión. Junto a conceptos perfectamente definidos, como, por ejemplo, la donación: ("es un acto de liberalidad por el cual una persona dispone gratuitamente de una cosa a favor de otra, que la acepta"); hay otros conceptos, como las "buenas costumbres" o la "buena fe" que están indeterminados por el ordenamiento jurídico, aunque pueden llegar a ser determinados por él. Además, hay algunos conceptos, en función del sector del ordenamiento jurídico en el que se encuentren, que pueden llegar a tener una significación distinta; por ejemplo, la edad. En efecto, aun cuando la Constitución Española, establece que los "españoles son mayores de edad a los dieciocho años" (art. 12), a efectos penales, en cambio, la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, distingue, por un lado, entre los mayores de catorce años y menores de dieciocho, y, por otro, entre los mayores de dieciocho años y menores de veintiuno, todo ello a efectos de la responsabilidad penal de los menores.

En aras a la seguridad jurídica, es necesario que todo concepto jurídico sea susceptible de una definición fundada en los atributos que él comporta y en las relaciones específicas que existen entre sus diversos elementos. Así, el Código civil, define el testamento como "el acto por el cual una persona dispone para después de su muerte de todos sus bienes o de parte de ellos" (art. 667). En esta definición podemos apreciar que existe un elemento intencional (disponer para después de la muerte) y un elemento material (la totalidad o parte de los bienes). La unión de ambos elementos es lo definitorio del testamento. Si, por ejemplo, yo quiero disponer de la totalidad o de parte de mis bienes antes de morir, ese acto jurídico no puede ser calificado de testamento. Este tipo de definiciones constituyen lo que se denominan **"reglas de derecho"**.

Los mapas conceptuales (ms.cs.) constituyen una herramienta muy eficaz para el estudio y aprendizaje del Derecho. El hecho, como acabamos de ver, de que las normas jurídicas estén integradas por conceptos, ya sean primarios, ya sean propiamente jurídicos, avalan este aserto.

Los ms.cs. comenzaron a ser utilizados y desarrollados por Joseph Novak (Universidad de Cornell, Ithaca, Nueva York) en 1975 para aplicarlos al mundo de la empresa y a la universidad. Tomando como punto de partida la teoría cognitiva del aprendizaje constructivista de Ausubel, Novak rechaza la memorización de los datos como la única forma de aprendizaje. En el libro *Aprendiendo a aprender* (1980), Novak insiste en la importancia del aprendizaje significativo como alternativo al aprendizaje memorístico y de repetición mecánica. De este modo, al aprender significativamente, los alumnos incorporan los nuevos conocimientos a los conceptos que ya tienen formados -los llamados "**organizadores previos**"- en sus estructuras cognitivas.

El m.c. se convierte en una herramienta con la que se **persigue identificar y representar visualmente las relaciones que existen entre los conceptos** de una determinada área; en nuestro caso, en el campo del Derecho. Los ms. cs. constituyen, por tanto, una representación gráfica del conocimiento; a través de ellos se pueden visualizar las posibles relaciones existentes entre los conceptos en forma de proposiciones. Los ms. cs. permiten desentrañar estructuras complejas y facilitar su aprendizaje, pues al representar de forma gráfica la jerarquía y posibles relaciones entre los distintos conceptos fomentan la reflexión, el análisis y la creatividad. De este modo, los ms. cs. favorecen el proceso de aprendizaje, siempre y cuando el alumno intente extraer significados a los materiales estudiados. Esto implica que a la hora de realizar el m.c. se tome

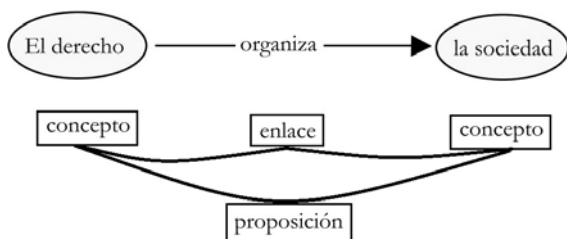
conciencia de la relación existente entre los conceptos. Dicha relación puede ser jerárquica, lógica, causal, direccional, etc. Por eso, los ms. cs. se caracterizan por su jerarquización y orden, pero, al mismo tiempo, por su simplicidad, que les dota de un gran impacto visual.

El m.c. no es un simple esquema o resumen sintético de un tema. Los esquemas, elaborados en forma de cuadros sinópticos generalmente, suelen concentrar la escritura en una parte del mismo y no establecen una jerarquía o relación entre los conceptos principales del tema. En el esquema la información se reproduce de manera secuencial, tal como se toma del tema que se pretende esquematizar, y se suele presentar de forma comprimida, perdiendo las relaciones existentes entre los conceptos y subconceptos.

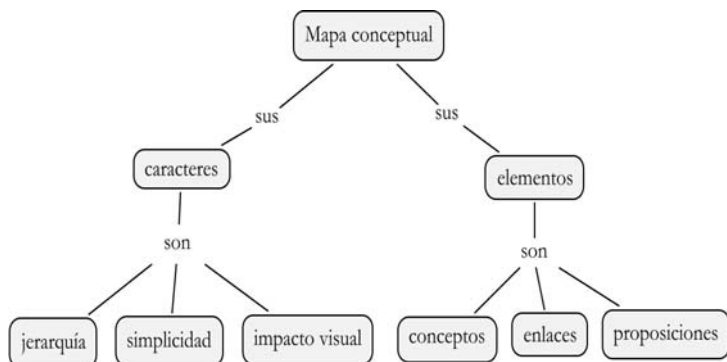
Los ms. cs. se constituyen en una herramienta de gran utilidad para **extraer y seleccionar la información significativa** o más importante. De esta manera facilitan al alumno la comprensión de la lectura y el aprendizaje de nuevos contenidos. Por esta razón fomentan el interés por los nuevos conocimientos y desarrollan la creatividad.

En los ms. cs. se pueden distinguir tres elementos: los conceptos, los enlaces y las proposiciones. Los **conceptos**, como se ha dicho, son representaciones mentales, generales y abstractas, de objetos o hechos, etiquetados con un nombre o registro. Tradicionalmente se clasifican en conceptos concretos (el libro, el hombre, el árbol) y en conceptos abstractos (la historia, el derecho, la democracia...). Es importante tener presente que los nombres de lugares (Madrid, Francia, Europa...), los nombres propios (Julio César, Napoleón, María Sharapova...) y algunos acontecimientos (la Revolución francesa, la batalla de Bailén...) no son conceptos.

En segundo lugar, los **enlaces**. Son las palabras que se utilizan para unir los conceptos e indicar la relación que existe entre ellos. Los enlaces pueden ser verbos, adverbios, proposiciones y conjunciones, pero nunca otros conceptos. Por último, están las **proposiciones**. Cuando dos o más conceptos están unidos por enlaces formando una unidad semántica, nos encontramos ante una proposición. Por ejemplo:



Cuando en un texto aparecen varios conceptos, éstos deben de ser ordenados de manera jerárquica, partiendo de los conceptos más generales, que se sitúan en la parte superior, hasta llegar a los más concretos. Los conceptos que engloban otros conceptos reciben el nombre de **"inclusivos"**.



Para elaborar un mapa conceptual se han de seguir los siguientes pasos:

1°. **Identificar los conceptos clave** de la lectura o del tema que se desea representar en el m.c. Ello implica una lectura comprensiva y reflexiva del texto. Si el texto no se ha comprendido, difícilmente podrá confeccionarse un m.c. Por consiguiente, no es recomendable comenzar la elaboración del mapa si haber llegado a la convicción de que el texto se ha comprendido en su totalidad. En función de la extensión de la lectura y de la complejidad del tema podrán salir entre 20 y 30 conceptos relacionados con el mismo. Con frecuencia, de la primera lectura no se obtienen la totalidad de conceptos; por ello, es recomendable hacer una relectura atenta del texto.

2°. A continuación se debe **elaborar una lista con los conceptos seleccionados jerarquizándolos** de acuerdo a su amplitud; seleccionando, en primer lugar, aquel que considera que es el concepto inclusivo o más general. A continuación los conceptos de primer orden, segundo orden y así sucesivamente hasta llegar a los más concretos o específicos. En ocasiones no es fácil identificar el concepto inclusivo; en estos casos es preciso reflexionar sobre el tema que se ha propuesto para la elaboración del m.c. Puede suceder que en la lectura aparezcan dos o más conceptos inclusivos que estén relacionados entre sí, en cuyo caso dichos conceptos deberán de situarse en la parte superior del m.c. en el mismo nivel.

3°. Cuando se trabaja con un texto normalmente se utilizan los conceptos que aparecen en el mismo; sin embargo, ello no es obstáculo para que se puedan **introducir conceptos propios** que completen y enriquezcan el m.c.

4°. Si se va a elaborar un m.c. de jerarquía, el concepto más general o inclusivo se sitúa en la parte superior del mapa.

Todos los conceptos del m.c. deben ir enlazados con líneas o enlaces (verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones...), que definen la relación entre los dos conceptos y constituyen la proposición. Cada proposición debe de tener significado por sí misma; es decir, debe de tener sentido.

5°. Es frecuente que el m.c. no resulte en el primer intento; por ello, se debe de modificar la estructura del m.c. cuantas veces sea necesario, añadiendo, cambiando o quitando conceptos. Es preciso tener en cuenta que **cuanto más se profundice en el tema, mayores serán las relaciones que se establezcan entre los conceptos** y esta circunstancia nos hará modificar necesariamente el m.c.

Conviene, finalmente, tener presente que no existe una única forma de confeccionar un m.c. Los ms.cs. **son herramientas de trabajo muy personales** y aun trabajando sobre un mismo texto cabe la posibilidad de que varias personas elaboren mapas diferentes, por cuanto que los conocimientos previos, la selección y jerarquización de los conceptos y la misma manera de etiquetar los enlaces pueden ser diferentes. Un m.c. se puede decir que está bien hecho cuando puede ser entendido por una persona que no lo ha elaborado y no conoce el tema sobre el que versa el mapa.

A la hora de confeccionar el m.c. es conveniente respetar una serie de reglas:

1ª. Sólo los conceptos deben de ir en recuadros o círculos; al contrario de las palabras de enlace, que deben ir exentas para distinguirse bien de los conceptos.

2ª. Los verbos no son conceptos; no se pueden utilizar frases como conceptos. Tampoco se pueden repetir conceptos en el m.c.

3ª. Una de las características de los ms.cs. es la jerarquización; por ello, es preciso ordenar los conceptos de acuerdo a

este criterio. El concepto incluyente siempre debe de ir situado en la parte superior del m.c. A partir de él, se van situando los restantes conceptos equivalentes en función del plano de jerarquía existente entre ellos.

4ª. Las proposiciones de m.c. son siempre direccionales; es decir, las flechas de los enlaces deben de seguir el sentido de la lectura. Por esta misma razón, en un m.c., a diferencia de un esquema, todas las flechas deben de llevar su enlace (verbo, adverbio, conjunción o proposición). No puede haber flechas sin palabra de enlace.

5ª. Se deben utilizar de forma correcta las palabras de enlace entre conceptos:

a. Enlaces nominales: "se conoce como", "se denomina", "se llama".

b. Enlaces de clasificación: "incluye", "pertenece a", "se divide en".

c. Enlaces de propiedades: "se caracteriza por", "puede ser", "consiste en".

d. Enlaces de causalidad: "origina", "propicia", "conduce a"; "produce", "causa", "es el origen de".

e. Enlaces explicativos: "es la razón de", "es la causa de", "justifica", "determina"

f. Enlaces de probabilidad: "es probable que", "raramente es", "no es factible que".

g. Enlaces de procedimiento: "da lugar a", "genera", "desarrolla", "desencadena".

h. Enlaces de acontecimientos o hechos: "tiene lugar antes/después que", "se produce antes/después que", "es simultáneo a".

i. Enlaces de incertidumbre: "no se conoce si", "dependerá de", "es más/menos frecuente que".

j. Enlaces de dependencia: "depende de", "solo es posible si", "requiere de".

k. Enlaces de frecuencia: "es frecuente que", "es más/menos común que".

El informe o resumen

Con frecuencia en el campo profesional, principalmente en las empresas, es necesario elaborar informes. Menos frecuente es que este tipo de trabajo se utilice como herramienta para clases prácticas en las Facultades de Derecho. Sin embargo, **la síntesis es una competencia muy necesaria para aquellos profesionales del Derecho** -jueces, fiscales, abogados- que se tienen que enfrentar a la lectura en poco tiempo de una ingente cantidad de documentación en el ejercicio de su profesión.

A veces, el informe se confunde con el dictamen e, incluso, se utilizan ambos términos como sinónimos. Esta confusión procede del hecho de que el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua introduce como quinta acepción del verbo "informar" la de "dictaminar un cuerpo consultivo, un funcionario, o cualquier persona perita, en asunto de su respectiva competencia". Pero, en realidad, la principal y primigenia acepción del mencionado verbo no es otra que la de "enterar" o "dar noticia de una cosa". Es más: a la hora de definir lo que es un "informe", el mismo Diccionario nos dice que es una "noticia o instrucción que se da de un negocio o suceso, o bien acerca de una persona". Por consiguiente, en el informe prevalece la noción de transmitir o describir una idea, mientras que el dictamen jurídico -del que nos ocuparemos más adelante- tiene una finalidad distinta: la de resolver un problema jurídico complejo.

Es evidente que la elaboración de un informe está conectada con la naturaleza del objeto del informe y ello ocasiona que, en función de esa naturaleza, cada informe pueda tener peculiaridades y características propias. No obstante, se pueden dar unas pautas orientativas.

El informe, tal como lo entendemos nosotros, es un simple **resumen de los aspectos fundamentales de un tema** o de una lectura, que persigue principalmente obtener la idea principal y mostrar las conclusiones a las que ha llegado el autor/autores del tema o la lectura. Por consiguiente, el informe o resumen es siempre un **trabajo descriptivo en el que el alumno no aporta nada personal**, simplemente se limita a extractar las ideas y conclusiones de otra persona. Sin embargo, el autor de un buen informe debe de actuar con rapidez, rigor y claridad.

Como sucede con otras tareas -casos prácticos, comentarios de sentencias y textos, etc.- la realización de un buen informe requiere entrenamiento, pero a diferencia de esas otras tareas, en principio, para elaborar un informe no es necesario un conocimiento profundo de la materia sobre la que versa el mismo.

1. La información

A la hora de elaborar un informe nos podemos encontrar, en primer lugar, con que la totalidad de información se nos ha suministrado en un dossier, en cuyo caso podemos empezar a trabajar en él inmediatamente. En este supuesto podemos diferenciar dos situaciones: a. Que la información proceda íntegramente de un solo documento de trabajo. b. Que la información se encuentre contenida en varios documentos.

Si la información procede de un solo documento de trabajo, nos encontramos ante el supuesto más fácil y sencillo para elaborar un informe. Bastará con la lectura de dicho documento

para extraer de él la idea o problema principal, los argumentos y las conclusiones del autor del documento.

Pero este caso no es el más frecuente, ya que, por lo general la información se encuentra recogida en varios documentos (dossier) elaborados por diferentes autores. En este supuesto, la redacción del informe es mucho más compleja, ya que, a veces, la cuestión sobre la que debemos redactar el informe no es tratada de la misma manera ni con la misma profundidad. Por ello, es imprescindible desde el primer momento **tener claro cuál es el tema o cuestión sobre la que debemos elaborar el informe** que se nos ha solicitado.

En segundo lugar, cuando se solicita un informe, a menudo, se nos suministra el tema sobre el que debemos informar, pero sólo se nos proporciona una parte de la información y, a veces, ni siquiera eso; de manera que somos nosotros quienes debemos hacer una búsqueda de la información necesaria para redactar nuestro informe. En este segundo caso, la búsqueda de la información, obviamente, está en relación con el tema que se nos ha encomendado. Si, por ejemplo, se nos encarga elaborar un informe sobre el sistema electoral español, nuestra primera búsqueda debe encaminarse a la obras de conjunto o manuales de Derecho constitucional, pues en ellas encontraremos una descripción del sistema electoral y las referencias a la normativa vigente. Normalmente este tipo de obras suele recoger también una bibliografía específica sobre cada tema, de manera que nos remiten a monografías o artículos en revistas especializadas que podemos consultar en relación al sistema electoral español.

Puede suceder que, en función de lo que se nos ha pedido en el informe y de la extensión del mismo, que la información que aparece recogida en los manuales sea suficiente, en cuyo caso

no es preciso acudir a la bibliografía más especializada sobre el tema. Pero, en otras ocasiones, lo que se nos solicita es un informe sobre un punto concreto del sistema electoral que no se encuentra suficientemente estudiado o sólo mencionado superficialmente en los manuales. En este caso, necesariamente tendremos que acudir a la bibliografía especializada.

En principio, no debemos conformarnos con las referencias bibliográficas que aparecen en los manuales, pues en ellos se suelen recoger sólo algunos títulos, generalmente los más importantes. En este sentido, es preciso tener también en cuenta la fecha de publicación del manual, pues con posterioridad a ésta, se puede haber producido una reforma legislativa que no aparece contemplada en el manual, o haberse publicado otras monografías o artículos sobre el tema que no han sido consignados en el mismo. Por consiguiente, el primer paso es acudir a los manuales -no limitarse sólo a uno- más recientes y, a partir de ellos, dirigirnos hacia la bibliografía especializada.

En la actualidad internet también nos puede conducir a esa bibliografía más especializada a través de búsquedas temáticas que nos llevan a las monografías y a los artículos en revistas.

Cuando no se nos ha suministrado información para elaborar el informe nos podemos encontrar en dos situaciones. La primera, que no encontremos la suficiente información o, la segunda, por el contrario, que la información nos desborde por su volumen. En el primer caso, tendremos que ceñirnos al material encontrado y así reseñarlo en el informe; en el segundo caso, tendremos que acudir a la selección de la información teniendo siempre presente el criterio de autoridad; es decir, de quién y de dónde procede la información. No podemos darle la misma fiabilidad a un dato recogido, por ejemplo, en Wikipedia, que al dato suministrado por un tratadista del Derecho constitucional.

La selección y discriminación de la información se convierte así en uno de los principales aspectos de nuestro informe. Llegados a este punto, es decir, seleccionada correctamente nuestra información, podemos proceder a iniciar la elaboración del informe.

2. ¿Cómo se hace un informe?

a. Preparación de la información. Como se ha señalado más arriba, el informe tiene como fin describir, dar a conocer -"informar"- sobre un tema sobre el cual se nos ha solicitado información. Al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en el ensayo o en el dictamen, en el informe el alumno no debe manifestar su opinión personal sobre dicho tema, sino limitarse a exponer el estado de la cuestión de una manera objetiva y escueta. Hay que exponer el origen del problema, las dificultades que suscita y las soluciones previamente argumentadas.

La primera fase o etapa de la elaboración de un informe debemos dedicarla a la **recopilación de la información** de acuerdo a las directrices que se han señalado más arriba. Si, por el contrario, se nos ha suministrado en un dossier toda la información que debemos manejar para el informe, podremos proceder a la siguiente fase de asimilar la información. Se trata de una primera toma de contacto con los documentos del dossier para tomar conciencia de aquella información que nos puede ser de utilidad.

Los documentos del dossier pueden tener una naturaleza muy variada: textos normativos, sentencias judiciales, artículos de revistas especializadas, otros informes... Por ello, en una primera toma de contacto es necesaria para analizar y organizar los diferentes tipos de documentos. Esta misma operación es igualmente necesaria cuando hemos sido nosotros mismos quienes

hemos ido recopilando la información bien en la biblioteca, bien a través de Internet. En este primer acercamiento no hay que comenzar a extraer la información; se trata de **organizar y clasificar los textos en función de la importancia** de cada uno de ellos para el tema de nuestro informe. Si, prosiguiendo con el ejemplo que venimos manejando, en el dossier se encuentra la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General, es evidente que para nosotros constituye un documento de primera magnitud y mucho más importante que la información que acerca de dicha norma puede aparecer en Wikipedia. Como generalmente disponemos de poco tiempo para elaborar el informe, si contamos con mucha información, es en este momento cuando debemos de separar lo accesorio de lo fundamental. Esto no significa que despreciemos aquella información que no pueda parecer accesorio. Si disponemos de tiempo suficiente podremos acudir también a ella en una segunda lectura.

Es ahora cuando los documentos suministrados en el dossier deben ser numerados de acuerdo a la importancia de los mismos y ordenados de acuerdo a esta numeración, salvo si ya aparecen numerados, en cuyo caso no debemos modificar dicho orden. Es conveniente agrupar los documentos de acuerdo a su naturaleza (textos normativos, textos doctrinales, sentencias judiciales, etc.). Esta labor no sólo nos economizará el tiempo de nuestro trabajo, sino también, en el caso de que debamos hacer alguna referencia a ellos en el informe, la efectuaremos en función de esta nueva numeración. Es también en este momento cuando debemos de tomar conciencia de la existencia de los subepígrafes que tendremos que incluir en nuestro informe, por ejemplo, el reparto de escaños de acuerdo al sistema D´Hondt. Siendo la claridad una de las principales características que debe tener un informe, la inclusión de subepígrafes es recomendable.

b. La prioridad de las lecturas. En la toma de contacto con los documentos del dossier hemos podido apreciar no sólo la naturaleza e importancia de los mismos, sino también su mayor o menor complejidad. Es recomendable **emprender la lectura por aquellos textos o documentos que parecen más simples**. Cuando no se ha suministrado un dossier, en virtud de esta regla, debemos acudir a los manuales ya que en ellos encontraremos una síntesis o descripción del tema. Sólo entonces estaremos en condición de abordar la lectura de los artículos especializados, la legislación y la jurisprudencia.

La segunda regla es la de dar **prioridad a los documentos más ricos en información**, ya que la claridad y la brevedad del informe no está reñida con la precisión del mismo. Estas reglas nos conducen a tener que clasificar provisionalmente los documentos en función de la prioridad de lectura. Una vez realizada ésta, los devolveremos al orden que establecimos previamente en función de su naturaleza e importancia.

Los documentos se deben leer de una manera atenta y reflexiva. Cada uno de ellos de manera separada de acuerdo al orden de prioridad que les hayamos dado. No es conveniente abusar del subrayado de los textos.

c. Tratamiento y análisis de la información. Una buena manera de abordar la elaboración de un informe es realizar un mapa conceptual de los textos o documentos que nos han suministrado en el dossier o que hemos localizado por nuestra cuenta. En este sentido, es recomendable hacer un mapa de cada texto. Siguiendo el ejemplo propuesto, si el informe ha de versar sobre el sistema electoral español, cuando a la hora de buscar la información hemos manejado tres manuales de Derecho constitucional, debemos de realizar un mapa conceptual de cada uno de los manuales. Los tres mapas ya nos dan una primera visión

de las características del sistema electoral español. Podremos comprobar cuáles son las características comunes del sistema que cada uno de los tratadistas ha destacado, así como aquellas otras en las que no coinciden. Aquellos aspectos o elementos que se repiten ya nos dan a entender que son característicos y definitorios de nuestro sistema electoral, pues los tres tratadistas los han consignado como importantes. Luego vendría la valoración de aquellos elementos que sólo ha resaltado uno -o dos- de los autores, frente al silencio del tercero.

La comparación de los tres mapas permite, por consiguiente, extraer los aspectos comunes y más significativos del tema a informar, así como las posibles implicaciones con otras cuestiones que han podido ser reseñaba por un autor y por otros no.

Si debemos seguir profundizando y acudir a una monografía o a un artículo de revista especializada, la manera de actuar sería la misma: volver a elaborar otro mapa conceptual y realizar a continuación el mismo análisis comparativo. La regla, por tanto, sería la de confeccionar un mapa conceptual de cada texto con el que contamos para elaborar el informe.

Si un aspecto es controvertido y dos -o más- autores difieren en un punto concreto, debemos hacerlo constar en nuestro informe, dando a conocer las opiniones y argumentos de cada uno de ellos. Es necesario insistir en que en el informe debemos presentar la información de forma escueta y objetiva, ya que es la persona quien lo ha solicitado la que finalmente debe decidir y tomar la decisión en función de la información que nosotros le hemos suministrado.

Una vez confeccionados todos los mapas conceptuales de los diferentes textos con los que hemos trabajado, llega el momento del **análisis de la información**. En este sentido es

recomendable seguir un esquema que bien puede tomarse de uno los manuales o artículo de revista que hayamos manejado, o bien puede ser total o parcialmente original; es decir, elaborado por nosotros.

Es muy importante elaborar este esquema o plan de trabajo ya que no sólo nos permitirá hacer un tratamiento sistemático del tema del informe, sino que también nos ahorrará mucho tiempo de trabajo. Si el tema del informe es poco o totalmente desconocido para nosotros, es aconsejable elegir un esquema ya elaborado por una persona que sea un especialista en la materia.

De acuerdo al esquema que hayamos elegido o, en su caso, elaborado nosotros mismos, debemos de empezar a hacer el tratamiento de la información siguiendo punto por punto dicho esquema (p.e. fundamento constitucional del sistema electoral; principio de representación; principio de proporcionalidad, etc.). Es el momento en que debemos analizar todas las cuestiones tal como las hemos ido reflejando en cada uno de los mapas conceptuales. Se trata, pues, de un análisis comparativo de los distintos mapas, reflejando sus coincidencias y divergencias.

d. El borrador. A medida vayamos haciendo el análisis comparativo, debemos de comenzar a elaborar un borrador que siga la estructura del esquema y consignando en él los datos. El borrador puede hacerse de manera esquemática o ya puede iniciarse una primera redacción de nuestras ideas. Este método analítico-comparativo lo debemos de emplear hasta dar contenido a todos los puntos que quedaron reflejados en nuestro esquema. Es importante no olvidar el apartado final sobre las conclusiones.

e. La redacción final del informe. El informe, como decíamos al principio, tiene por objeto **presentar de una manera clara, organizada y sintética una información** -más o menos voluminosa- relativa a un tema, la cual, generalmente, va

a ser utilizada por una persona -no especialista en dicho tema- para tomar una decisión. Por esta razón, el informe ha de ser breve. ¿Cuál es la extensión de un informe? No hay una regla; la extensión está en relación a la cantidad de documentación que en él se haya de resumir. Un dossier de diez o quince páginas, pueden reducirse a un par de páginas. En cualquier caso, un informe no debe de superar más allá de las cuatro o cinco páginas.

Las **partes del informe** son: el extracto o resumen; las key words o palabras clave; la introducción; el cuerpo del informe y las conclusiones.

El extracto y las key words. El informe debe ir encabezado por un extracto o resumen de dos líneas como máximo en el que se sintetiza la cuestión central del informe. A continuación es aconsejable recoger cinco o seis key words o palabras clave en las se consignan aquellos problemas y cuestiones más significativos del informe.

La introducción. La introducción siempre ha de ser breve. Su extensión debe de estar en consonancia con la extensión del propio informe. Cinco o seis líneas son una buena extensión para un informe de dos páginas. En la introducción hay que hacer mención a la importancia e interés del tema del informe. A continuación, exponer brevemente las partes del informe y las cuestiones que se van a abordar en cada una de ellas.

El cuerpo del informe. Se trata, obviamente, la parte fundamental y debe de tener una estructura bien visible y en la que se aprecien claramente los subepígrafes. El estilo debe ser claro y conciso: hay que transmitir las ideas más importantes de los documentos del dossier de la manera más comprensible para el quien lo lea. El informe debe ajustarse fidedignamente a la información: **no se pueden introducir opiniones ni consideraciones personales.**

Si es preciso se harán remisiones a los documentos del dossier. Las remisiones se harán al número del documento, indicando también la página, el artículo, si es una disposición, o párrafo si el documento está subdividido en párrafos (p. e. "véase doc. n° 3, p. 25, art. 212"; "véase doc. n° 7, p. 7, § 16).

Como hemos señalado, lo más frecuente es que las fuentes o documentación de un informe tengan una naturaleza distinta (textos normativos, textos jurisprudenciales, textos doctrinales, etc.) e, incluso, cronológicamente muy separados en el tiempo. Esta circunstancia determina que a veces sea difícil enlazar las ideas de una forma lógica y coherente, sin embargo, no hay que perder de vista que la finalidad del informe es la de proporcionar información concreta sobre una determinada cuestión. No requiere de un discurso lógico-argumentativo como puede ser un ensayo o un dictamen.

Conclusión/es. Dada la naturaleza del informe, en principio, no es necesario incluir en él conclusiones; en el ejemplo que hemos venido manejando del sistema electoral español, podremos poner al final del informe una relación de sus características o el aspecto concreto que se nos haya solicitado, pero la naturaleza descriptiva del tema no requiere conclusiones.

Cuestión distinta es si hemos manejado opiniones de tratadistas que pueden diferir a la hora de valorar el sistema electoral. En estos casos, sí es necesario finalizar el informe consignando las conclusiones de dichas opiniones para que el lector del mismo tome conciencia de que no se trata de una cuestión pacífica y que está debatida por la doctrina. Por consiguiente, la presencia o no de conclusiones en un informe está en relación con el tipo de cuestión que se nos ha planteado y debemos de informar. Lo que no debemos de perder de vista en ningún momento es que en el informe nosotros no podemos manifes-

tar nuestra opinión sobre el tema ni hacer valoración alguna acerca del mismo.

El ensayo

1. El pensamiento crítico

El informe, como hemos visto, persigue desarrollar la capacidad de síntesis del alumno; competencia fundamental para cualquier profesional del Derecho que, con frecuencia, se encuentra con dossiers o pleitos de cientos de páginas que necesita sintetizar y extraer de ellos las ideas o datos fundamentales. El autor del informe se limita a presentar una información para que otra persona, a la vista de ella, decida sobre esa cuestión. Por ello, decíamos que en los informes no hay que introducir valoraciones personales: la información se ha de exponer lo más objetivamente posible y si se introducen conclusiones son las que han dado las personas que son autoras de los documentos que hemos manejado.

Con el ensayo se pretende desarrollar otra competencia fundamental para los juristas: **pensar críticamente**. Es difícil definir qué es el pensamiento crítico. En un primer acercamiento a esta noción, podemos afirmar que el pensamiento crítico **es una manera de pensar razonada que está dirigida hacia un objetivo**. El pensamiento crítico lo utilizamos para resolver problemas, para sacar consecuencias o deducir una cosa de otra y, desde luego, para la toma de decisiones. Cuando pensamos críticamente no sólo evaluamos si la decisión adoptada ha sido la correcta o no, sino también si el proceso que hemos seguido

para tomar esa decisión ha sido el más adecuado. Supone, por consiguiente, una reflexión sobre el resultado del pensamiento y sobre el proceso de elaboración del mismo.

En el pensamiento crítico intervienen una serie de habilidades cognitivas que todo individuo dispone, pero que es preciso desarrollar. Estas habilidades cognitivas son la que nos permiten saber qué hacer. Dichas habilidades se podrían sintetizar en: saber centrarse en el problema; saber analizar los argumentos; saber interpretar la información; saber juzgar la credibilidad de las fuentes; saber deducir e inducir correctamente; saber definir términos; saber identificar las suposiciones; saber identificar las relaciones; saber emitir juicios de valor y saber tomar decisiones. En resumen, un **buen pensador crítico debe de ser analítico, sistemático, curioso, imparcial, juicioso y preocupado siempre en hallar la verdad mediante la razón.**

Es evidente que cuanto más conocimiento se tiene de una materia o disciplina, las habilidades cognitivas adquiridas (el saber qué hacer) nos permiten desenvolvernó mejor a la hora de analizar, interpretar, dar juicios de valor y tomar decisiones. Por consiguiente, el pensamiento crítico está muy relacionado con los conocimientos adquiridos por el estudio o por la experiencia práctica. Un especialista de cualquiera de las ramas del Derecho sabrá captar antes que un estudiante de la Facultad los errores y lagunas que se pueden encontrar, por ejemplo, en un artículo publicado en una revista jurídica.

Sin embargo, algunos autores (D. Perkins, E. Jay y S. Tishman) consideran que más importante que las habilidades cognitivas es la disposición del individuo hacia la consecución de este tipo de pensamiento. Para dichos autores el componente de la actitud, de la disposición del individuo, es imprescindible en el pensamiento crítico. En este sentido, los conoci-

tos adquiridos, sin llegar a ser despreciados, ocuparían un segundo término, dándole más valor al componente "disposicional". Así, para dichos autores el pensamiento crítico dependería de una disposición a la apertura y flexibilidad del pensamiento; de una disposición a la interrogación, a la búsqueda e investigación de los problemas; de una disposición a la construcción de explicaciones; de una disposición a la planificación y fijación de objetivos; de una disposición a la meticulosidad intelectual y de una disposición a la evaluación de las razones.

No obstante, no siempre que pensamos lo estamos haciendo críticamente. Para pensar críticamente se requiere, por tanto, la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas propias del pensamiento crítico; habilidades que, por otra parte, sólo se adquieren mediante un aprendizaje intencionado de una serie de principios lógicos que desarrollan la calidad del pensamiento. En segundo lugar, para pensar críticamente es preciso tener también la actitud, la disposición de querer acudir a esos principios lógicos.

A la vista de estos planteamientos, un pensador crítico debería de reunir, por tanto, por un lado, una disposición para activar y desarrollar el conjunto de habilidades cognitivas identificadas con el pensamiento crítico y, al mismo tiempo, tener unas actitudes intelectuales o hábitos mentales característicos de las personas que exhiben ese tipo de pensamiento. En consecuencia, el pensamiento crítico es un proceso en el que intervienen no sólo habilidades, sino también actitudes con las que interpretamos y evaluamos una información o una experiencia.

¿Puede un alumno del primer año del Grado en Derecho desarrollar y aplicar un pensamiento crítico? Si, como se ha señalado, el pensamiento crítico está compuesto fundamentalmente por un elemento "disposicional" o de actitud, y un elemento de

aprendizaje de adquisición de habilidades, la respuesta a este interrogante ha de ser necesariamente afirmativa. Los conocimientos empíricos de cualquiera de las disciplinas jurídicas que comienzan a cursar (Derecho romano, Derecho constitucional, Derecho civil, etc.) tendrán que ser el efecto, no la causa, de aplicación de su pensamiento crítico. Evidentemente, cuanto más amplios sean sus conocimientos concretos de cada disciplina, el pensamiento crítico se irá desarrollando cada vez más y los análisis, los argumentos y las valoraciones serán más profundos y certeros.

2. ¿Qué es un ensayo?

El Diccionario del Real Academia define el ensayo como un "escrito generalmente breve, constituido por pensamientos del autor sobre un tema, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia". He aquí las dos características fundamentales del ensayo: brevedad y originalidad. Si la brevedad hace referencia a la extensión del trabajo, la originalidad nos conduce al pensamiento crítico.

El ensayo es una tarea en la que se puede -y debe- iniciar al alumno desde el primer curso del Grado en Derecho. Paulatinamente los alumnos deben de ir familiarizándose con las reglas o principios lógicos que rigen el pensamiento crítico y, al mismo tiempo, adquirir las habilidades cognitivas que conlleva. Pero es que, además, mediante el ensayo el conocimiento de los datos empíricos y fundamentos que caracterizan a cada una de las disciplinas jurídicas se aprenderán significativamente gracias al proceso mental que implica el pensamiento crítico.

Un ensayo, como acabamos de ver, es un escrito breve, por consiguiente no debe de tener más allá de dos o tres páginas en las que se contienen las ideas del autor sobre una cuestión

concreta. Se trata, en definitiva, de **plasmear la opinión personal** del autor del ensayo, frente al informe en el que se transmite la información de una manera objetiva y sin valoración alguna por parte de quien elabora el informe.

Cuando se conoce a fondo una disciplina la redacción de un ensayo no es costosa. Cualquier profesional que domina su materia está continuamente analizando argumentos, interpretando información, valorando situaciones y tomando decisiones; en otras palabras: está pensando críticamente sobre su materia. El problema se plantea cuando se carece de esos conocimientos profundos y se dispone únicamente de las habilidades cognitivas y de la actitud. Entonces el alumno debe de realizar un esfuerzo para comprender el tema o el problema que el profesor le plantea para la realización de su ensayo.

Generalmente cuando un profesor encomienda la redacción de un ensayo elige previamente una parte de la asignatura que se ha impartido ya en la clase; por consiguiente, no se trata de una cuestión totalmente desconocida para los alumnos. Para la realización de la tarea el profesor suele suministrar los materiales o, al menos, da la orientación bibliográfica necesaria. Una vez reunida la información, es el momento de comenzar a trabajar.

3. ¿Cómo se hace un ensayo?

Como primera premisa es imprescindible **conocer bien la información y profundizar en ella**. Si es necesario debemos de acudir a más información sobre el tema, por ejemplo, consultar enciclopedias y diccionarios jurídicos, manuales de la asignatura (no sólo el que tenemos, sino también de otros autores, artículos de revistas, etc.). Para este tipo de tareas se suelen elegir trabajos de naturaleza doctrinal en donde un autor ha estudiado una

cuestión legal o doctrinal y da su opinión acerca de ella. De manera que nos vamos a encontrar con análisis, argumentos, suposiciones y juicios de valor emitidos por otra persona.

En estos casos es recomendable trasladar esos trabajos a mapas conceptuales; tantos mapas cuantos trabajos o estudios tengamos que leer. No es necesario recordar la importancia de reconocer correctamente el concepto inclusivo, jerarquizar los restantes conceptos en función de su importancia, redactar bien las proposiciones... (véase el capítulo de mapas conceptuales).

Una vez que tengamos elaborado el mapa conceptual, tenemos ante nosotros el planteamiento teórico y las relaciones conceptuales establecidas (y las no establecidas) por el autor del estudio que tenemos que criticar, así como las conclusiones inferidas de dichas relaciones. Si son varios los estudios que debemos de leer, haremos igualmente nuestros mapas, pero con la variedad de que ahora tenemos un factor de comparación entre ellos, con lo que se nos pueden abrir nuevos horizontes de cara a emprender un análisis crítico.

Si el ensayo es una tarea destinada a desarrollar el pensamiento crítico, es evidente que debemos de centrar nuestro esfuerzo en eso, en **la crítica**. ¿Tenemos conocimientos suficientes para efectuar una crítica a un trabajo realizado, en principio, por un especialista de la materia?

A la hora de proceder a la crítica de un trabajo se deben de tener en cuenta varios factores. En primer lugar, como ya hemos señalado, hay que **profundizar en el tema**. Es muy probable que no alcancemos el nivel de conocimientos del autor del trabajo sobre el que versa nuestro ensayo, pero conocer el tema no sólo nos ayuda a comprender mejor la lectura de la obra a criticar, sino también nos evita estar descubriendo el Mediterráneo cada vez que leemos un párrafo.

En segundo lugar, aunque no se llegue a dominar el tema con el nivel de profundidad deseado, hay cuestiones sobre las que sí podemos emitir nuestra opinión. Por ejemplo, si elaboramos un mapa conceptual sobre el trabajo que estamos analizando, podremos descubrir las **relaciones conceptuales** realizadas por el autor de dicho trabajo. Esas relaciones pueden ser incorrectas o inexactas, o, incluso, el autor ha podido omitir algunas de esas relaciones. Tenemos entonces aquí un aspecto que puede ser objeto de crítica y sobre el que podemos dar una opinión. Nuestra crítica no puede limitarse a una simple descalificación de este aspecto de la obra que estamos analizando. **Toda crítica debe de ser argumentada y razonada.** Esto implica que para elaborar el ensayo tengamos que indagar, profundizar, en definitiva, estudiar más al fondo esa cuestión para rebatir con autoridad los puntos débiles del trabajo en cuestión.

En tercer lugar, otro de los aspectos que pueden ser objeto de crítica es el relativo a los **argumentos**. En este sentido, hay argumentos fuertes que difícilmente pueden ser rebatidos; pero también pueden encontrarse argumentos débiles o poco fundamentados, los cuales se sostienen sobre presunciones o suposiciones, que permiten ser discutidos. Aquí nos encontramos, pues, con otro campo, el de la argumentación, en el que es posible aplicar el razonamiento crítico.

Por último, si para nuestro ensayo utilizamos diferentes obras de distintos autores es preciso aplicar el **análisis comparativo** de los mapas conceptuales. Dicho análisis nos descubrirá muchas cosas: si los conceptos manejados por los autores son los mismos o no; si las relaciones conceptuales establecidas son iguales o no; si las interpretaciones de los textos y los argumentos manejados se han hecho de la misma manera... En fin, el análi-

sis comparativo nos permite un más amplio abanico de posibilidades valorativas

La redacción del ensayo debe comenzar delimitando perfectamente la cuestión sobre la que vamos a debatir. Dada la brevedad que caracteriza a este tipo de trabajos, no debemos de emplear más allá de media página para precisar y delimitar el problema a tratar.

A continuación hay que proceder a plantear el punto o los puntos del trabajo que vamos a proceder a criticar. Esto implica señalar los puntos débiles en las relaciones conceptuales o argumentaciones para, a continuación, rebatir con argumentos y razonadamente dichos puntos. A esta parte del ensayo podemos dedicar dos páginas.

Finalmente, la media página restante del ensayo hay que dedicarla a las **conclusiones personales**, que deben de ser una consecuencia lógica del planteamiento crítico expuesto con anterioridad en el cuerpo del ensayo.

Respecto a las **soluciones originales**, es preciso señalar que, salvo que uno sea un verdadero especialista en la materia, es mejor descartarlas. Una solución original implica el planteamiento previo de una hipótesis, el diseño de una metodología de trabajo, la búsqueda de toda la información disponible, la exposición de unos resultados y, finalmente, la respuesta a la hipótesis planteada. Es, en definitiva, un auténtico trabajo de investigación personal.

El proyecto

Una de las aptitudes más valoradas en los juristas y en los economistas es su capacidad para analizar problemas y exponerlos de una manera clara y concisa. Para ello, antes de iniciar cualquier tipo de trabajo los buenos analistas diseñan un proyecto o plan de trabajo. El proyecto, por consiguiente, consiste en diseñar la manera de abordar el tema o problema.

El proyecto es, ante todo, **un trabajo personal**. No todas las personas son capaces de detectar y de diagnosticar de la misma manera un problema y menos aún de diseñar la misma táctica para conseguir los fines que se ha propuesto. El proyecto pone a prueba la parte más creadora de la inteligencia, ya que se trata de **construir algo nuevo**.

A la hora de redactar un ensayo, hacer una presentación, preparar una disertación oral, elaborar un tema, comentar un texto, hacer un trabajo o realizar una investigación es necesario elaborar un proyecto riguroso, lógico y coherente. Esta tarea no resulta fácil, pues se requiere mucha reflexión y práctica para ello.

Cuando se encomienda a los alumnos la elaboración de esta tarea para una clase práctica, generalmente el profesor le suministra el tema o se le proporciona el problema jurídico que quiere que resuelva. En ocasiones, el tema propuesto puede resultar muy amplio o el problema jurídico no ha quedado perfectamente definido o enunciado. Tanto en uno como en el otro caso es necesario recabar información al respecto. La informa-

ción puede que sea suministrada por el profesor en un dossier; otras veces no es necesario buscar la información porque se presupone que el alumno ya la conoce. En estos casos, lo que persigue el profesor es ver la capacidad que tiene el alumno para aplicar unos conocimientos ya adquiridos. Pero en otros casos, el profesor pretende, además, calibrar la competencia del alumno a la hora de buscar más información, con lo que la búsqueda corre de parte del alumno.

La primera cuestión que nos debemos plantear a la hora de elaborar un proyecto es la de definir claramente el tema al que debemos responder ("**proyectos de exposición**") o el problema que debemos resolver ("**proyectos de solución**"). Si no tenemos claro este aspecto, seguramente se debe a que no disponemos de toda la información necesaria, en cuyo caso es necesario seguir indagando. Sólo cuando hayamos definido y delimitado el tema o el problema planteado estaremos preparados para confeccionar nuestro proyecto.

Aunque no existen reglas específicas, pues cada proyecto viene determinado por el tipo de tarea que se debe abordar, en líneas generales el plan de trabajo del proyecto se puede estructurar en tres partes: introducción, cuerpo del proyecto y una breve conclusión.

1. La introducción

La introducción constituye la carta de presentación del proyecto. Aunque la extensión de la introducción está en función de la amplitud del propio proyecto, lo habitual es dedicar una cuarta parte de la extensión del proyecto a la introducción. En un proyecto de cuatro páginas, una, por tanto, la dedicaríamos a la introducción. Su importancia radica en el hecho de que con la

introducción trataremos de convencer al lector o al auditorio de que nuestro proyecto es sólido y se haya bien fundamentado.

En la introducción se debe, en primer lugar, hacer una **presentación del tema** o, en su caso, **exposición del problema a resolver**. Ello implica llevar a cabo una breve explicación de mismo y dejarlo perfectamente definido, máxime cuando el tema no es conocido por el auditorio al que se le va a exponer el proyecto. En otras palabras: vamos a comunicar a la audiencia de qué vamos a hablar.

Es importante situar bien el tema o el problema. Si, por ejemplo, el tema trata de la responsabilidad que tiene el vendedor por el mal estado de la cosa que es objeto de la venta, habría que comenzar diciendo que el tema se está encuadrado en la materia de contratos. Igualmente habría que señalar que el tema cae tanto dentro del ámbito del Derecho civil como del Derecho mercantil. Acto seguido, hay que manifestar por qué el tema ha sido considerado dentro del ámbito civil y no mercantil (porque ni el vendedor, ni el comprador eran comerciantes, por ejemplo). Es ahora también el momento en el que se debe especificar y razonar por qué se han dejado a un lado otra serie de problemas. Esto, tal vez, puede desencadenar algunas críticas hacia nuestro proyecto, pero, en cambio, evitará que se nos reproche que no conocemos bien el tema o problema que debemos abordar.

Es también en la introducción en donde debemos consignar las fuentes que hemos utilizado para nuestro proyecto (textos normativos, textos doctrinales, sentencias, otros textos no jurídicos, etc.) y destacar sus implicaciones teóricas o prácticas.

Una vez que hayamos delimitado bien el tema o problema, es el momento de señalar el interés del mismo. Es evidente que si el profesor ha seleccionado un tema o ha planteado un problema jurídico para realizar un proyecto es porque la cuestión

es relevante para su asignatura. Pero ello no basta; debemos de explicar a la audiencia por qué vamos a hablarle de este tema. Entonces es preciso indagar por qué ha sido elegido ese tema y no otro. Las explicaciones pueden ser de muy diversa índole: controversias doctrinales, una reciente reforma legislativa, repercusiones económicas, una reciente sentencia sobre el tema... Si el tema tiene antecedentes históricos de relevancia es ahora cuando deben de ser reseñados, al igual que sus posibles implicaciones el del derecho comparado. En forma esquemática, la introducción quedaría estructurada de la siguiente forma:

1. Presentación del tema.
2. Explicación del tema
3. Delimitación del tema.
4. Interés del tema:
 - a. Perspectiva histórica.
 - b. Perspectiva teórica.
 - c. Perspectiva práctica.
 - d. Perspectiva del derecho comparado.
5. Relación con otras disciplinas.
6. Exposición de las ideas directrices del proyecto.

Pero lo más importante de la introducción es señalar las ideas sobre las que se ha articulado nuestro proyecto, las cuales, a continuación, serán desarrolladas en el cuerpo del mismo. En definitiva, explicar la manera en la que nosotros hemos comprendido el tema o el problema y cómo vamos a hablar del mismo.

2. El cuerpo del proyecto

Como un proyecto no deja de ser eso, un diseño, no un trabajo extenso, el cuerpo del proyecto no se debe de dividir en

más de dos o, a lo sumo, tres apartados. Y cada uno de ellos, a su vez, subdivididos en otros dos subepígrafes como máximo. En cada apartado se expondrán las cuestiones siguiendo un orden lógico riguroso. Dichas cuestiones deben también de ser expuestas en función de la importancia de las mismas.

Con el proyecto se persigue demostrar que el enfoque o la solución que hemos elegido es la mejor frente a otras posibles soluciones alternativas, por eso es muy importante adoptar una idea y mantenerse en todo momento fiel a ella.

¿Cómo podemos elaborar un proyecto original? Es imprescindible, desde luego, **dominar bien el tema que se nos ha propuesto**. Sin conocer a fondo el tema o problema difícilmente podremos elaborar un buen proyecto.

Adquiridos los conocimientos necesarios, es el momento de comenzar a reflexionar en profundidad sobre el tema o problema. A lo largo de nuestro estudio con toda seguridad nos habremos ido haciendo una idea sobre la cuestión jurídica propuesta. Dichas ideas las hemos ido formando con la lectura de los textos normativos, opiniones de la doctrina, resoluciones de los jueces, etc. Es aconsejable entonces resumir en diez o doce líneas cuál sería, en nuestra opinión, la solución al tema o problema propuesto por el profesor.

A continuación, debemos de emprender un **análisis crítico de nuestra opinión**. Si se trata, por ejemplo, de un proyecto para resolver un problema ("proyectos de solución"), someteremos nuestra idea a una serie de interrogantes como: ¿Cuáles son los orígenes del problema? ¿Es factible otra solución? ¿Por qué? ¿Cuáles serían las otras soluciones? ¿Qué ventajas e inconvenientes presentan? ¿Qué ventajas tiene mi solución sobre las demás? ¿Qué consecuencias tiene mi solución? ¿Se puede aplicar mi solución?

Las respuestas a estos interrogante y otros más que podamos plantearnos van a proporcionarnos nuevas ideas que las podemos utilizar perfectamente como apartados o epígrafes (dos preferentemente), así como para los subepígrafes de nuestro proyecto. Si los epígrafes y/o los subepígrafes los planteamos como preguntas, obviamente en cada uno de ellos se debe de consignar la respuesta a dicho interrogante.

Atención: hay que tener cuidado a la hora de plantear **soluciones originales**. Es cierto que una de las finalidades del proyecto es evaluar la creatividad del alumno; pero no es menos cierto también que en el proyecto se evalúa su modo de pensar y argumentar jurídicamente. Hay que evitar llegar a soluciones absurdas en aras a conseguir la originalidad del proyecto.

Cuando el proyecto consiste en el tratamiento de un tema o de una parte del mismo ("proyectos de exposición"), el método de trabajo está en función del tema y de la orientación del mismo. No podemos perder de vista que es el contenido del tema el que condiciona el proyecto, no el proyecto el que condiciona al contenido. La construcción de los proyectos de exposición descansa sobre un discurso lógico en donde unas ideas se sustentan unas a otras, por ello es muy importante diseñar bien los epígrafes y los subepígrafes con el fin de evitar la repetición de ideas.

La tipología de los proyectos de exposición es muy amplia y variada. En primer lugar tenemos los *proyectos cronológicos*, característicos de la Historia del Derecho y del Derecho romano. Sin embargo, este tipo de proyectos es perfectamente aplicable a otras disciplinas jurídicas. Por ejemplo, cuando tiene lugar un reforma legislativa; entonces el proyecto se centra en el análisis la regulación de la institución antes de la reforma y después de la misma; en destacar los cambios que se han produci-

do con la reforma y sus efectos; en analizar las repercusiones en otras materias; en predecir las posibles consecuencias políticas, económicas y sociales de la nueva ley, etc. Pero este mismo tipo de proyectos puede servir para el estudio de una sentencia reciente que ha modificado total o parcialmente los criterios sostenidos hasta ese momento por la jurisprudencia.

En segundo lugar, se encuentran los *proyectos de comparación*. En realidad guardan muchas semejanzas con los anteriores, ya que se trata esencialmente de comparar instituciones y destacar sus coincidencias y sus divergencias (p. e. la comparación entre la propiedad y la posesión; o la comparación entre la compraventa civil y la compraventa mercantil). Esta modalidad de proyecto es aplicable a todas las disciplinas jurídicas y, en especial, cuando la comparación tiene lugar con instituciones de ordenamientos jurídicos extranjeros (Derecho comparado).

En tercer lugar, están los *proyectos de oposición o contradicción*. En este tipo de proyectos lo que se persigue es contraponer ideas o hipótesis contradictorias acerca de un tema (p. e. en el aborto, qué debe de prevalecer ¿el derecho de la madre sobre su cuerpo o el derecho a la vida del feto?) Se requiere para estos proyectos un conocimiento profundo sobre la cuestión que será objeto del proyecto.

Por último, tenemos los *proyectos de continuación*. Reciben esta denominación por que en las dos partes del proyecto se tratan dos aspectos distintos de un mismo tema, de manera que la segunda parte se presenta como una continuación de la primera. Por ejemplo, si se trata del negocio jurídico, en la primera parte se puede abordar el problema del objeto del negocio y en la segunda la causa del negocio. O en sede de obligaciones, la primera parte del proyecto podría dedicarse al cumplimiento de las obligaciones, para tratar en la segunda el incumplimiento

de las mismas. O la organización de las sociedades anónimas en la primera parte, y el funcionamiento de las dichas sociedades en la segunda.

Estos tipos de proyectos no son rígidos pues se pueden combinar dentro un mismo proyecto en una parte los aspectos de comparación y, en la segunda parte, temas de continuación relacionados con la primera. El cuerpo del proyecto, de manera esquemática, quedaría de este modo:

A. Título de la primera parte.

Encabezamiento (presentación de los subepígrafes).

1. Primer subepígrafe

Contenido

Transición al segundo subepígrafe.

2. Segundo subepígrafe.

Contenido

Transición a la segunda parte.

B. Título de la segunda parte.

Encabezamiento (presentación de los subepígrafes).

1. Primer subepígrafe.

Contenido

Transición a la segunda parte.

2. Segundo subepígrafe.

Contenido.

Transición a la conclusión.

Conviene recordar que el proyecto es, ante todo, un trabajo personal, en el que se trata de construir algo nuevo, original, y que este aspecto se evalúa de manera muy especial. La originalidad de un proyecto sólo se consigue en la medida en que el tema o problema propuesto se conozca en profundidad y se tenga mucha práctica en la elaboración de proyectos.

3. La conclusión

Por último, el proyecto debe de finalizar con una breve conclusión. Es importante no repetir las consideraciones hechas en la introducción; es suficiente recordar la idea fundamental que ha servido de hilo conductor del proyecto y que se ha demostrado la importancia de ella en el proyecto.

4. Redacción final

Una vez finalizado el proyecto, es el momento de su redacción final. Generalmente los proyectos se presentan por escrito, con independencia de que puedan ser expuestos de manera oral -con una presentación o sin ella- en una disertación. Es recomendable iniciar la redacción por la introducción y seguir el orden del esquema que se ha confeccionado. Es recomendable repasar la redacción del proyecto cuantas veces sea necesaria hasta que haya adoptado una estructura lógica y coherente.

El tema de composición

La tarea de elaborar un tema de composición implica varias competencias muy necesarias para un jurista: la capacidad de síntesis, la reflexión, la capacidad de relación y de argumentación. Esta herramienta no consiste en la preparación de una lección del programa que no se ha explicado en clase y que el alumno debe estudiar por su cuenta resumiendo uno a varios manuales de la asignatura. Por el contrario, supone la elaboración de un tema, elegido por el profesor, en el que se encuentran relacionadas varias cuestiones del programa que aparecen distribuidas en distintas lecciones, pero que tienen un nexo común que permite conjugarlas dentro de otra unidad temática.

Este tipo de tareas es recomendable para los alumnos que hayan cursado ya el primer semestre de una materia; por ejemplo, para el segundo curso de Derecho penal, de Derecho civil, de Derecho administrativo, de Derecho mercantil, etc. en donde los problemas de la denominadas "partes generales" pueden entrar en juego con las cuestiones tratadas en los cursos posteriores de la disciplina. También el tema de composición, cuando los alumnos se han familiarizado con su técnica, puede ser utilizado como prueba de evaluación parcial o final, siempre y cuando se permita manejar durante el ejercicio o durante una parte de él, los materiales normativos, doctrinales o jurisprudenciales que el tema requiera.

1. Planteamiento y delimitación del tema

La elección tema a elaborar viene dado por el profesor a los alumnos. La mayor parte de las veces se encuentra presentado de forma clara, de manera que la identificación del mismo no presenta ningún problema; pero, en ocasiones, no sucede así, en cuyo caso la primera tarea consiste en **identificar el problema** o problemas que debemos abordar en el tema propuesto. Mientras no hayamos identificado correctamente el tema que debemos construir no podemos iniciar nuestro trabajo.

Puede suceder que el tema haga referencia a un solo problema; pero es posible que el tema abarque varias cuestiones, normalmente relacionadas entre sí. Ello nos lleva a distinguir -si los hay- los distintos elementos o problemas que subyacen en el tema. De esta manera, podemos identificar las diferentes cuestiones que deben ser analizadas y valoradas en el orden a la importancia del tema que debemos construir.

Es muy importante saber discernir y **jerarquizar las cuestiones** para centrarnos en aquellas que afectan directamente al tema que nos atañe, de lo contrario correremos el peligro de entretenernos en cuestiones accesorias que no conducen al esclarecimiento del tema.

Las cuestiones generales pueden ser muy variadas. Algunas afectan a la naturaleza del tema (¿Qué es?); o a su origen (¿Qué lo causó?); a sus fines (¿Qué se persigue?); a los medios o instrumentos (¿Cómo se realizó?); a los resultados (¿Qué efectividad tuvo?) y a las consecuencias (¿Qué otros hechos desencadenó?). Pueden surgir otras cuestiones, pero básicamente estas son las más importantes. Con frecuencia, a medida que vamos profundizando en el tema, pueden surgir nuevas cuestiones que

previamente no habíamos previsto. Estas cuestiones deben ser igualmente valoradas y jerarquizadas.

2. La información

Un buen tema se sustenta en la información. La información es el conjunto de datos que cada individuo adquiere, ya sea mediante el estudio, ya sea mediante su experiencia personal. Esta información es la que nos proporciona un marco teórico de referencia (m.t.r.) que nos permite enfrentarnos a la elaboración de tema. La mayor parte de esa información en este tipo de tareas ha de ser adquirida previamente. Por ejemplo, los conceptos que ya se han estudiado con anterioridad (el dolo, la culpa, la Constitución, la costumbre, el contrato, el acto administrativo, las sociedades de responsabilidad limitada, etc.). Son conceptos que se dan por sabidos de antemano porque se han estudiado con anterioridad y que el alumno debe de saber manejar con rigor jurídico. Pero también para este tipo de tarea es posible que se nos suministre nueva información, sobre todo cuando el tema se ha planteado por el profesor para construirse en varios días.

Cuando un tema de composición se encomienda como tarea de clase práctica (o prueba de evaluación) se entiende que el alumno ya debe de **conocer bien la materia del programa**, porque precisamente uno de los objetivos que persigue el tema de composición es evaluar la capacidad de relación que el alumno tiene y, al mismo tiempo, su visión global de la disciplina o de un amplio sector de ésta. Si no se conoce bien la asignatura (o la parte de ella que se quiere evaluar) el trabajo será con toda seguridad un fracaso. Por esta razón, algunos profesores que utilizan el tema de composición como instrumento de evaluación

suelen dejar utilizar al alumno durante la realización del ejercicio no sólo los textos legales, sino también los propios manuales y apuntes que se hayan podido dar en las clases. Si para la construcción del tema se han dado, por ejemplo, cuatro horas, un alumno que no conozca bien los fundamentos de la asignatura le será imposible abordar el tema y no tendrá el tiempo necesario para su elaboración.

Como siempre sucede con la información, es sumamente importante saber discriminar la buena de la mala. La **discriminación de la información** es, sin duda, una de las partes más difíciles, tanto si se dispone de información adquirida previamente, como si no. En el primer caso, porque siempre nos mueve la inercia de que nuestros conocimientos adquiridos constituyen una información fidedigna. En el segundo caso, tanto si tenemos que buscar la información como si nos ha sido suministrada, es preciso **valorar la autoridad de la fuente**. No puede ser valorada de la misma manera la opinión de un especialista que la de un profano en la materia. Si encontramos, por ejemplo, una contradicción entre nuestras notas o apuntes de clase y lo que aparece recogido en un manual o lo que dispone un texto normativo, lo más probable es que nuestros apuntes no han sido tomados con exactitud y debemos de dar prioridad a los otros materiales.

Los problemas se presentan cuando, por ejemplo, las opiniones de los especialistas son discrepantes, en cuyo caso con frecuencia nos encontramos con el dilema de tener que discriminar una o varias opiniones. En estos casos, si no conocemos bien el tema, se puede exponer en el tema que la cuestión es controvertida y hacer referencia a aquellas opiniones que nos parecen más correctas. Si tenemos conocimiento del tema, podemos inclinarnos por una opinión en concreto, ya bien sea por la autoridad científica de quien la suscribe, ya bien por la argumentación esgrimida que nos lleva al convencimiento de su validez.

En ocasiones, el profesor no suministra la información del tema porque otro de los objetivos que se ha propuesto con la tarea es la de evaluar si el alumno sabe localizar la información correcta. Si debemos buscar la información, es probable que no sepamos encontrarla o, en el mejor de los casos, utilizar la primera que llegue a nuestras manos. Si disponemos de tiempo para elaborar el tema, entonces debemos estudiarlo con todos los medios que tengamos a nuestro alcance para poder adquirir un m.t.r. adecuado y así abordar su construcción discriminando la mala información. El problema se presenta cuando no disponemos de mucho tiempo para buscar la información.

La **localización de la información** debe seguir una serie de pautas lógicas. Lo normal es ir de la información general a la particular. De esta manera, acudiremos, en primer lugar, a los manuales y obras de carácter general, para desde allí iniciar la búsqueda de una bibliografía más concreta o especializada. Los manuales generalmente aluden a los problemas del tema, a su regulación y nos indican los preceptos normativos aplicables. Además, algunos suelen hacer referencia a bibliografía más específica. Esto nos permite ir ampliando progresivamente la información hasta llegar, si es preciso, a agotarla. Cuando se utiliza el tema de composición como herramienta en una evaluación parcial o final, generalmente, como hemos dicho, se permite a los alumnos manejar los textos normativos, los manuales y sus apuntes durante parte de la prueba o durante la totalidad de ella; obviamente, en estos supuestos, no se pueden consultar trabajos monográficos que se encuentran en las bibliotecas.

La localización de toda la bibliografía no significa que hayamos agotado las posibilidades del tema. El manejo de toda la bibliografía a veces es sólo indicativo del estado de la cuestión del problema. No debemos olvidar que para los temas de com-

posición se eligen problemas que tienen incidencia en varias partes o temas de la asignatura y que como tales nunca aparecen recogidos en un manual o monografía, con lo que lo más probable es que tengamos que buscar en varias lecciones para proceder a su construcción. Por otro lado, es frecuente que en la producción monográfica se aborden temas que para nosotros son colaterales y no fundamentales. En estos casos hay que ser prudente en la búsqueda de la bibliografía.

Generalmente los estudiantes cuando encuentran trabajos publicados en revistas especializadas los admiten sin ningún tipo de crítica; la letra impresa se convierte en un dogma de fe. Sin llegar a convertirse en un iconoclasta, en principio, siempre se debe adoptar una actitud crítica ante cualquier artículo o monografía que llegue a nuestras manos. Si nosotros hemos estudiado el tema en profundidad, si hemos ido adquiriendo un m.t.r. sólido, todo ello nos permitirá no sólo entender mejor la bibliografía que hemos consultado, sino también poder valorar críticamente la información que va llegando a nosotros y poder discriminarla.

A la hora de elaborar un tema de composición es preciso saber **seleccionar los datos verdaderamente importantes y excluir aquellos que son irrelevantes**. Si previamente hemos hecho correctamente el planteamiento del tema y diseccionado los puntos importantes, será más fácil seleccionar los datos que son necesarios para nuestra tarea.

Una vez que hayamos discriminado la información, seleccionando los datos útiles y rechazando los inservibles, es el momento en que debemos tratar la información siguiendo un **esquema**. A estas alturas de nuestro trabajo, ya se suelen tener muchas ideas claras acerca del tema. Sin embargo, esto no significa que tengamos la solución definitiva.

3. La redacción del tema

Antes de iniciar cualquier redacción es preciso elaborar un esquema provisional del tema. En él podremos vislumbrar las primeras relaciones que se nos presentan en el mismo. A este respecto hay que jerarquizar las cuestiones o problemas comenzando por las más generales e ir descendiendo progresivamente hasta las más concretas. Si el tema de composición se utiliza como instrumento de evaluación y, por consiguiente, disponemos apenas de tres o cuatro horas para su construcción, con toda seguridad nos tendremos que circunscribir a las cuestiones de carácter general. Es muy importante no perderse en los datos concretos o situaciones anecdóticas, ya que lo fundamental en la visión de conjunto del problema a tratar y sus relaciones.

En los supuestos en que tengamos que construir un tema de composición en tiempo limitado -generalmente tres o cuatro horas- debemos de distribuir muy bien el tiempo. Es recomendable, si disponemos, por ejemplo, de cuatro horas, dedicar las dos primeras horas al tratamiento de la información. La primera mitad de la tercera hora se utilizará para realizar el esquema y, por último, la hora y media restante en realizar la redacción definitiva del tema. Sólo cuando ya tengamos perfectamente definido y concretado nuestro esquema, entonces el momento de proceder a la redacción definitiva, la cual deberá de repasarse para comprobar no sólo las cuestiones de fondo, sino también de forma (utilización correcta de los conceptos jurídicos, puntuación adecuada, faltas de ortografía...).

Si para el tema de composición se nos concede más tiempo, por ejemplo, para hacer de un día para otro, no hace falta señalar que estos tiempos sugeridos cambian y se encuen-

tran también en función de si tenemos que localizar la información en la biblioteca o a través de internet.

4. Las conclusiones

Un tema de composición es un **trabajo original**. Es original porque aún cuando el profesor haya sugerido el tema, el enfoque del mismo, la búsqueda de la información, las relaciones entre las cuestiones, etc. son abordadas por el alumno en función de los conocimientos que él ha adquirido de la materia y de la información que ha discriminado y jerarquizado de manera personal. Salvo que el trabajo se haya realizado en equipo, lo normal es que la reflexión personal del alumno quede reflejada en el tema y no haya una coincidencia exacta en todos los trabajos. Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar el tema de composición es, precisamente, la originalidad del mismo.

El tema de composición, por consiguiente, debe de finalizar con las conclusiones más importantes que cada alumno ha sacado del análisis del problema o cuestión suscitado por el profesor.

La disertación jurídica

1. ¿Qué es una disertación jurídica?

La disertación jurídica es una herramienta que se puede utilizar como ejercicio práctico oral o escrito, pero también como prueba de evaluación final. Una disertación escrita no es una pregunta destinada a evaluar la adquisición de unos conocimientos; es mucho más que eso. La disertación tiene una doble finalidad: en primer lugar, valorar la capacidad del alumno para exponer con la claridad, rigor y método los conocimientos jurídicos, principalmente de tipo doctrinal, adquiridos durante el curso; en segundo lugar, a la vista de las posiciones estudiadas, el alumno tiene que defender una de ellas razonándola jurídicamente. La disertación jurídica es una tarea que es recomendable sólo a partir del segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado y, obviamente, para los cursos superiores; es decir, cuando el alumno tiene ya una formación jurídica media o superior.

Como en otras tareas, en la disertación es fundamental tener muy bien delimitado el tema. A este respecto, los temas propuestos por el profesor pueden revestir diversa naturaleza: de exposición, de síntesis y de comparación.

Los **temas de exposición** son, sin duda, los más fáciles de abordar en una disertación. Generalmente se plantea una cuestión controvertida que ha sido tratada sin mucha profundidad durante el curso y en la que la doctrina y/o la jurisprudencia

se hallan divididas a la hora de dar una solución. La tarea no consiste en hacer una simple exposición descriptiva de las opiniones, sino de proceder a **un análisis riguroso de los argumentos de las diferentes posiciones** para, finalmente, optar por una de ellas. Se trata de argumentar jurídicamente el por qué se ha decantado por esa posición y, al mismo tiempo, por qué se han rechazado las otras interpretaciones.

Los **temas de síntesis** son también frecuentes para las disertaciones. El tema de síntesis plantea una cuestión amplia que ha sido tratada en diversas asignaturas cursadas por los alumnos hasta ese momento; de alguna manera esta tarea se asemeja a los temas de composición; pero en la disertación el tema suele afectar a los contenidos de tres o cuatro cuatrimestres. Por ejemplo, en Derecho civil en donde ya se han estudiado la parte general, personas, el negocio jurídico, los derechos reales y las obligaciones. O cuando se han cursado los dos cuatrimestres de Derecho penal o de Derecho mercantil. También la disertación puede versar sobre cuestiones relacionadas que han sido estudiadas en dos asignaturas; por ejemplo, en Derecho civil y Derecho mercantil. La disertación puede plantearse por el profesor de una manera mixta; es decir, que al mismo tiempo se conjugue la vertiente de discusión doctrinal y la de síntesis.

Por último, los **temas de comparación** consisten en el análisis comparativo de instituciones que guardan algún tipo de relación; por ejemplo, el dolo y la culpa; la propiedad y la posesión; el matrimonio civil y el matrimonio canónico, etc. No se trata de hacer una exposición descriptiva en paralelo de ambas instituciones, sino de construir un tema nuevo con los elementos de cada una de ellas mediante un riguroso estudio comparativo.

Es evidente que tanto en los temas de síntesis como en los temas de comparación, por la propia naturaleza de los mis-

mos, es más difícil que el alumno llegue a definirse en una posición concreta como sucede en los temas de exposición. Sin embargo, el profesor tiene la posibilidad de que mediante un enunciado interrogativo del tema se obligue a los alumnos a tomar postura: ¿Tiene más ventajas el matrimonio civil que el matrimonio canónico? ¿Es conveniente eliminar la propiedad? Por su propia naturaleza, la disertación es una tarea para realizarse preferentemente -pero no exclusivamente- de manera individual. Según la dificultad y extensión del tema elegido para la disertación, el profesor fijará el tiempo de que dispone el alumno para elaborar su trabajo. Cuando la disertación se plantea como un trabajo de fin de curso y en el que se tiene que manejar mucha información, el plazo para su elaboración puede oscilar entre tres y siete días, aunque este plazo no está sujeto a ninguna regla fija en el caso de temas extensos y complejos. Cuando la disertación está diseñada para una tarea de clase o como prueba de evaluación el tiempo que se suele conceder a los alumnos es de tres horas.

La disertación, aunque primero se elabora por escrito, normalmente el alumno hace una exposición oral de la misma, que puede ir acompañada de presentaciones.

2. ¿Cómo se hace una disertación?

a. Delimitación del tema. En la disertación es muy importante delimitar muy bien el tema sobre el que se va a tratar. En ocasiones la amplitud del mismo hace que tengamos que centrarnos en uno de los aspectos de la cuestión, sobre todo cuando se dispone de unas pocas horas para elaborar el trabajo. En estos casos es preciso **justificar la elección** del aspecto que hemos escogido y, al mismo tiempo, explicar por qué de han des-

echado otros relacionados con el tema. Normalmente el profesor ha elegido un tema polémico que de el juego suficiente para la disertación y el propio enunciado del mismo nos revela el aspecto que desea que se aborde. Por ello, es recomendable comenzar por preguntarse el por qué el profesor ha elegido ese tema y no otro de la asignatura. La explicación de la elección puede tener diversas respuestas: controversias doctrinales y/o jurisprudenciales; importancia en la asignatura; actualidad del tema... Igualmente este es el momento de recordar -consultando los apuntes- el enfoque que sobre el problema dio el profesor en la clase. En otras palabras: cuestionarse qué es lo que quiere el profesor de nosotros con el tema que ha propuesto.

Una vez delimitado el tema es necesario hacer **una formulación lo más clara posible del problema**. Con ella ponemos de manifiesto que hemos comprendido bien el tema. A partir de esa formulación debe partir la demostración que se pretende sostener de manera argumentada en la disertación.

Delimitar de una manera exacta y completa el tema del que vamos a hablar puede llevarnos de quince a veinte minutos.

b. El tratamiento de la información. Una vez definido el tema hay que proceder a **recopilar la información**. En este sentido, hay que distinguir cuando la disertación el profesor la ha diseñado como una tarea amplia o trabajo de fin de curso, de aquellas otras disertaciones más sencillas para elaborar durante las clases prácticas o como una evaluación del alumno.

Cuando la disertación está diseñada como una tarea de fin de curso no se suele suministrar los materiales a los alumnos; a lo sumo alguna indicación bibliográfica complementaria. Los temas de disertación suelen estar recogidos en manuales de la asignatura y obras generales (diccionarios y enciclopedias jurídicas) que, a su vez, recogen la bibliografía más específica sobre el

tema. Al disponerse de varios días, el alumno puede acudir a la biblioteca para consultar y recopilar la información necesaria para su disertación. La distribución del tiempo para elaborar la disertación no tiene tanta importancia como cuando apenas se disponen de tres horas para llevar a cabo el trabajo.

Si la disertación ha sido programada como una tarea o ejercicio de evaluación, entonces el alumno debe de tener a su alcance toda la información necesaria para realizar la disertación. A tal efecto, previamente se le comunicará que lleve a la clase todos sus materiales del curso (textos legales, manuales y apuntes). Si no son suficientes, el profesor puede colgar con anterioridad en el campus virtual otros materiales complementarios que sean necesarios para la realización de la tarea.

Si para la elaboración de la disertación se dispone de tres horas, entre sesenta y setenta y cinco minutos se deben de dedicar a recopilar la información que está relacionada directamente con el tema propuesto. Recuérdese que la cuestión puede estar conectada con materias que se han estudiado en otros cuatrimestres o, incluso, con otras asignaturas. Obviamente, en estos casos el profesor avisará a los alumnos para que lleven a la clase los materiales necesarios de otros cursos u otras asignaturas.

Como en otras tareas, el tratamiento de la información se debe de realizar partiendo de lo general y más simple (manuales, textos legales y apuntes) hasta llegar a lo particular y más complejo (monografías). Al igual que sucede con los temas de composición, para elaborar una disertación es imprescindible **conocer bien la asignatura**. Aquel alumno que no conozca a fondo la materia, en tres horas no podrá ni siquiera encontrar la información que se requiere para hacer una disertación con un mínimo de calidad. Menos aún podrá analizar una problemática y argumentar posiciones doctrinales.

c. *Elaboración del esquema.* La selección de la información nos ha permitido ir conociendo el tema en profundidad, así como su problemática general y concreta. Hemos podido apreciar cuáles son aspectos fundamentales y los accesorios. Mentalmente nos hemos ido haciendo un esquema que ahora debemos desarrollar y precisar. El esquema debe de partir de la formulación del problema que hicimos al principio de la disertación.

La elaboración del esquema constituye todo un **ejercicio de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico y de pensamiento crítico.**

En este sentido, para la formulación del esquema se pueden seguir la reglas formales de los proyectos: dividir el esquema en dos grandes apartados o epígrafes, a su vez subdivididos en dos subepígrafes. No obstante, si el tema lo requiere, se puede hacer mas epígrafes. Tanto los epígrafes como los subepígrafes deben de ser cortos y expresar claramente la problemática que abordamos en la disertación. Del mismo modo, el contenido de los epígrafes se tiene que ajustar al enunciado de los mismos.

A estas alturas de la tarea ha podido transcurrir una hora y media aproximadamente. Para elaborar el esquema podemos emplear unos diez o quince minutos, no más.

d. *La redacción.* Si la disertación se ha programado como una tarea para realizar en el aula como una prueba práctica o como una prueba de evaluación, apenas disponemos de tiempo para redactar un borrador, de manera que el tiempo que nos resta (poco más de una hora) debemos de emplearlo en la redacción definitiva del trabajo. En definitiva, hay que ocuparse simultáneamente del fondo y de la forma.

Desde el punto de vista formal, la disertación se puede dividir en tres partes: una introducción, el cuerpo o desarrollo del esquema y la conclusión.

La introducción. En contra de lo que pudiera parecer a primera vista, es recomendable redactar la introducción de la disertación después de haber escrito el cuerpo del trabajo y la conclusión. Esto permite mencionar ya en la introducción el **problema fundamental** que se va a tratar en la disertación y algunas de sus cuestiones fundamentales. Recuérdese que en la disertación se persigue principalmente que el alumno tome partido por un determinado planteamiento doctrinal; por consiguiente hasta que el alumno no haya terminado la tarea no sabe la posición que va a defender jurídicamente y eso sólo lo sabrá cuando haya redactado el cuerpo de la disertación y haya llegado a una conclusión.

La introducción no debe de ocupar más de una página y tiene como objetivo delimitar al lector o, en su caso, el oyente el tema, destacar la importancia del mismo y señalar la problemática que presenta. También es recomendable hacer en la introducción una breve **referencia al método de trabajo** que se ha utilizado según la modalidad de disertación de que se trate (exposición, síntesis o comparación).

En la disertación es muy importante dejar **delimitado el tema**. Esta delimitación debe de hacerse de manera clara y concisa (p. e. La minoría de edad en el Derecho civil; la despenalización del aborto; la politización del Tribunal Constitucional; ¿Es necesario suprimir las Autonomías? La igualdad entre los cónyuges, etc.). A continuación, es necesario señalar el interés del tema, ya sea por su actualidad o por la controversia que conlleva. Al respecto, se debe de contextualizar desde el punto de vista histórico, político y social. Es el momento de avanzarle al lector u oyente la problemática jurídica que se tratará a continuación y exponer el plan de exposición de la disertación.

En la redacción de la introducción no se debe de emplear más allá de quince minutos.

El cuerpo de la disertación. Para elaborar una disertación se puede seguir la misma estructura que expusimos en el proyecto:

A. Introducción.

B. Título de la primera parte.

Encabezamiento (presentación de los subepígrafes).

1. Primer subepígrafe.

Contenido

Transición al segundo subepígrafe.

2. Segundo subepígrafe.

Contenido

Transición a la segunda parte.

C. Título de la segunda parte.

Encabezamiento (presentación de los subepígrafes).

1. Primer subepígrafe.

Contenido

Transición a la segunda parte.

2. Segundo subepígrafe.

Contenido

Transición a la conclusión.

D. Conclusion.

Como en la disertación se trata de plantear un tema controvertido en el cual el alumno tiene que tomar parte de una determinada postura u orientación, en la primera parte de la disertación se expondrá tesis que es rechazada. Para ello, en el primer subepígrafe de la primera parte debe de exponerse la idea central de dicha orientación, así como sus principales soportes teóricos y argumentos en los que se sustentan. Hay que cuidar mucho no desviarse de la temática principal de la disertación, aunque pueda hacer cuestiones colaterales al tema. Del mismo, es importante realizar las transiciones entre la primera y segunda parte, así como entre los subepígrafes ya que en ellas se informa al lector la dirección de la argumentación que hemos tomado y el por qué de la

misma. El segundo subepígrafe de la primera parte de la disertación se empleará para rebatir los argumentos de la orientación doctrinal rechazada.

En la medida que se están recogiendo opiniones de otros autores, es importante, cuando se plasman en la disertación las ideas de forma literal, consignarlas siempre entre comillas y si se manejan varios autores señalar al final de la frase, entre paréntesis, el nombre de cada autor. La presentación de estas opiniones debe de ser objetiva, sin comentarios, ya que éstos se reservan el segundo subepígrafe, cuando se vierta sobre ellos una valoración crítica de los mismos.

La segunda parte de la disertación se empleará para exponer la tesis contraria ala que nos hemos adherido así como su desarrollo teórico y argumental. En el segundo subepígrafe se expondrán, con sus correspondientes argumentos (doctrinales y/o jurisprudenciales), las razones por las cuales se ha optado por dicha postura doctrinal. Si el tema se conoce en profundidad, también cabe la posibilidad de exponer argumentos personales siempre y cuando sean fundamentados. En la redacción del cuerpo del trabajo se empleará entre sesenta y setenta minutos.

La conclusión. La conclusión debe de comenzar recordando brevemente el problema principal de la disertación que ha dado lugar a la controversia, así como la importancia jurídica del mismo. A continuación, exponer la opinión personal acerca del tema y argumento jurídico principal que la fundamenta.

En la redacción de las conclusiones no se debe emplear más allá de diez minutos. En la disertación, más que en cualquier otra tarea, es fundamental proceder a un relectura de la misma, ya que en ella se da prioridad pensamiento crítico, a la argumentación y al razonamiento jurídico, por lo que siempre debe de existir un nexo lógico entre las distintas partes de la disertación.

3. La exposición oral de la disertación

Un buen jurista no sólo debe de saber utilizar por escrito el lenguaje jurídico: es preciso que sepa expresarse también jurídicamente. La disertación jurídica, como decíamos al principio, es una tarea que puede ser encomendada para ser realizada tanto de forma escrita como oral, o ambas. Es frecuente que aquellas disertaciones que se han dispuesto para elaborarse en varios días sean entregadas por escrito y también se expongan de oralmente por el alumno en la clase.

La mayor parte de los nuevos planes de estudio contienen como competencia para el Grado de Derecho la expresión oral y escrita. Aunque no existe un regla fija, para este tipo de exposiciones -y siempre en función de la extensión de la disertación- generalmente el profesor concede entre quince y veinte minutos. Esto implica que, además del trabajo de la disertación propiamente dicho, es preciso efectuar después un esfuerzo notable de síntesis para recoger los aspectos más importantes de nuestra disertación.

Como primera medida es preciso proceder a la **distribución del tiempo** que tenemos para la exposición de la disertación. Si, por ejemplo, disponemos de veinte minutos, una distribución del tiempo podría ser: cuatro minutos para la introducción; siete minutos para primera parte; otros siete para la segunda y dos minutos para la conclusión. Esta distribución del tiempo no es una regla fija, sino que puede ser modificada en función de la naturaleza del tema de la disertación.

Para ajustarse a esta distribución del tiempo -o cualquier otra que se nos dé- es imprescindible elaborar sobre el texto de la disertación unas **notas esquemáticas** que pueden servir de guión a la exposición oral: nunca una disertación debe de ser

leída en público. Esto no sólo es síntoma de carecer de la competencia de poder hablar en público; denota también -y esto es más grave- que no se domina el tema de la disertación.

La primera regla para interesar a un auditorio radica en a convicción de que el expositor conoce y está totalmente **identificado en el tema** que va a exponer: si uno mismo no cree en el tema, difícilmente podrá convencer al auditorio de sus propios argumentos. Toda exposición oral debe de ser previamente ensayada, máxime si tenemos el tiempo limitado. Sobre las notas que hayamos elaborado y la distribución del tiempo que hayamos hecho, se hace un **ensayo cronometrado** en voz alta para ir ajustando el tiempo a cada una de las partes de la disertación. Este ensayo se hará tantas veces como sea preciso hasta encajar perfectamente los contenidos de cada parte con los tiempos. Por otro lado, cuantas más veces ensayemos, menos tendremos que consultar nuestras notas y la exposición será más fluida y convincente para el auditorio.

Una segunda regla importante es la de saber **distinguir entre el estilo del lenguaje escrito y el estilo del lenguaje hablado**. El lenguaje escrito implica una serie de reglas gramaticales y, en nuestro caso, de una correcta utilización de la terminología jurídica. Ello no significa que en el estilo de lenguaje hablado se utilicen incorrectamente los términos jurídicos. El lenguaje hablado, si se quiere mantener la atención del auditorio, no se puede convertir en una repetición literal de las frases de nuestra disertación. El **lenguaje hablado requiere de una mayor flexibilidad** que se puede conseguir con inflexiones, silencios, interrogantes, narraciones de anécdotas o experiencias personales. Repetir frases de memoria a veces causa mucho peor efecto que presentarse ante el auditorio sin haber preparado la exposición oral.

Es recomendable elaborar unas **notas esquemáticas** con las ideas fundamentales y en las que se vayan señalando los tiempos de la exposición. Las notas, además de darnos seguridad, evitan que nos dejemos en el tintero alguna cuestión o argumento importante y nos pasemos de tiempo establecido. La redacción de las notas no puede ser sustituida por una presentación en power-point. Ésta, en ningún caso, debe de convertirse en una alternativa a las notas, ya que las presentaciones, como se vera más adelante, **no pueden ser leídas**.

En las exposiciones orales, tan importante como el contenido de la disertación es **el tono** utilizado por el expositor. El tono tiene que ser vivo, variado y con la suficiente fuerza para que llegue a todo el auditorio.

Del mismo modo, hay que evitar las muletillas ("o sea", "eeeh", ¿no?) o hablar demasiado lento o demasiado rápido. Al estar el tiempo limitado, no es posible exponer la totalidad del contenido de la disertación durante la exposición oral. Algunos alumnos intentan exponer todas las cuestiones tratadas en su disertación y para ello acuden a hablar muy deprisa. El resultado es que deslucen su trabajo; por ello, siempre es mejor exponer unas pocas ideas, de una manera clara y comprensible, que saturar al auditorio con un aluvión de conceptos, opiniones y argumentaciones que le harán desconectar de la exposición a los pocos minutos.

Si la disertación se encuentra apoyada por algún tipo de material audiovisual, éste debe se cuidadosamente elegido para que constituya un complemento de la disertación, no el objeto de la misma y pueda distraer al auditorio. Sobre todo esto volveremos más adelante en el capítulo dedicado a las presentaciones.

El comentario de texto

En muchos de los nuevos planes de estudio se han introducido competencias destinadas a dotar a los alumnos de la capacidad de comentar e interpretar textos de naturaleza jurídica, así como conocer y comprender las principales instituciones públicas y privadas de nuestro ordenamiento jurídico.

Según el Diccionario de la R.A.E. un comentario es "un escrito que sirve de explicación y comento de una obra para que se entienda más fácilmente"; en su segunda acepción el comentario es definido como "juicio, parecer, mención o consideración que se hace, oralmente o por escrito, acerca de una persona o cosa". Poco después, el mismo Diccionario, a la hora de definir el término "comento", lo identifica con el de "comentario" y añade: "escrito que explica los puntos oscuros de una obra".

Los comentarios de textos jurídicos y más concretamente los de carácter normativo se mueven en los parámetros que acabamos de señalar. Por un lado, un comentario de un texto jurídico, desde luego, sirve de explicación para que se entienda más fácilmente; por otro lado, esta modalidad de comentario implica también un juicio, un parecer o una consideración acerca del texto jurídico objeto de análisis; por último, el comentario de textos jurídicos conlleva igualmente la explicación, si hubiere, de los puntos oscuros del texto.

Comentar un texto no es una tarea nueva. Durante el bachillerato y para las pruebas de acceso a la Universidad se rea-

lizan comentarios de textos históricos, de filosofía o de literatura. Sin embargo, hacer un buen comentario de texto no es fácil. En ello intervienen muchos factores: no sólo la dificultad de comprensión del propio texto (no es lo mismo comentar un fragmento de Kant que una poesía de Machado), sino también tener -y esto es lo más importante- un buen marco teórico de referencia con el que abordar el comentario; de lo contrario, el comentario se reduce a **parafrasear el contenido** y eso **no es un comentario de texto**. Tampoco comentar un texto jurídico consiste en dar simplemente la opinión o parecer subjetivo acerca de su contenido. La valoración de un texto jurídico ha de tener lugar de acuerdo a criterios y razonamientos jurídicos y esto implica conocer la materia.

El trabajo del jurista se desenvuelve entre textos: leyes, decretos, reglamentos, autos, sentencias, contratos, testamentos...; por consiguiente, una de las principales competencias que debe de adquirir el alumno en la Facultad es la de la comprensión e interpretación de los textos jurídicos. Aunque es una tarea ardua, como otras tantas competencias, se puede aprender y llegar a dominar.

El comentario de textos es una herramienta que se ha vinculado tradicionalmente a la Historia del Derecho. Las clases prácticas de esta disciplina se han circunscrito siempre a comentario de textos históricos o histórico-jurídicos. Sin embargo, los profesores de esta materia parece que no son conscientes de las dificultades que entraña para un alumno de primer curso la realización de los comentarios de textos.

El comentario de texto, si se quiere hacer con un mínimo rigor, requiere de un marco teórico de referencia del que el alumno adolece. Para comprender e interpretar correctamente un texto histórico-jurídico es preciso conocer en profundidad el

contexto político, económico y social en el que la norma se ha generado; pero ello no es suficiente. Además el alumno debe dominar el ordenamiento jurídico del período, circunstancia que está mucho más lejos del alcance de un estudiante que acaba de llegar a la Facultad de Derecho. La realidad demuestra que en las clases prácticas de comentarios de textos histórico-jurídicos los alumnos se limitan a parafrasear el texto, con lo que las clases se acaban convirtiendo en un monólogo del profesor. El comentario de texto, por consiguiente, no parece que sea la tarea más apropiada para encomendar a los alumnos del primer curso del Grado en Derecho. No obstante, dada la tradición que el comentario tiene entre los historiadores del Derecho y la propia finalidad de este libro, también dedicaremos al final de este capítulo un apartado a la explicación del método del comentario histórico-jurídico.

Curiosamente, a pesar de la importancia que tiene para el jurista la comprensión e interpretación de los textos normativos, en las restantes asignaturas de la carrera rara vez los profesores acuden a esta herramienta; como si las únicas prácticas posibles fueran los comentarios a sentencias y los casos prácticos.

El comentario de texto, y más concretamente de los textos normativos (leyes, decretos, reglamentos, etc.), constituye un instrumento de aprendizaje muy valioso. En efecto, como hemos dicho, no sólo desarrolla la capacidad de comprensión y de interpretación del alumno, sino también su razonamiento crítico, su aptitud para relacionar los textos normativos y para profundizar en la *ratio legis* del legislador.

Al igual que otras tareas, el comentario de textos, sean normativos o doctrinales, puede ser utilizado por el profesor como ejercicio práctico -a realizar en la clase o en casa del alumno- o como prueba de evaluación. Obviamente, habida cuenta

que para efectuar un buen comentario el alumno necesita manejar bastantes materiales (legislación, jurisprudencia, notas de clase, manuales, bibliografía específica, etc.) si se utiliza como instrumento evaluador para realizarse en el aula, es preciso previamente avisar a los alumnos para que vengan provistos de sus apuntes, manuales y cuerpos legales, sin los cuales el comentario no podría efectuarse con el nivel que requiere.

1. Génesis de un texto normativo: argumentos jurídicos y extrajurídicos

El proceso de creación de las leyes está perfectamente definido por nuestra Constitución en los artículos 81 al 92. A tenor de lo dispuesto en el texto constitucional, la iniciativa legislativa corresponde al gobierno, al Congreso y al Senado. Del mismo modo, la Constitución establece que las asambleas de las Comunidades Autónomas pueden también solicitar al gobierno la adopción de un proyecto de ley o remitir a la mesa del Congreso una proposición de ley (art. 87, 1 y 2). Los proyectos de ley, antes de ser presentados al Congreso, tienen que ser aprobados por el Consejo de Ministros, el cual los debe de enviar acompañados de una exposición de motivos y de los antecedentes necesarios para pronunciarse sobre ellos (art. 88). En consecuencia, el gobierno y las Cortes (el Congreso de Diputados y el Senado) se deben de ajustar a lo dispuesto por la CE; de este modo el Derecho (las nuevas normas jurídicas) nace sometido al Derecho (la Constitución).

Sin embargo, las causas que desencadenan el nacimiento de las normas jurídicas suelen tener su origen fuera del Derecho. Razones políticas, ideológicas, económicas, sociales son con frecuencia las que ponen en marcha el proceso legislativo. Pocas

veces el origen de una disposición tiene viene dado por necesidades técnico-jurídicas. La mayoría de las normas vienen justificadas por razones de oportunidad. Así, por ejemplo, la Constitución española, en su preámbulo, especifica dichas razones: establecer la justicia, la libertad y la seguridad; promover el bien de cuantos integran la Nación española; garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y las leyes conforme a un orden económico y social justo; consolidar el estado de Derecho; proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas, sus tradiciones, lenguas e instituciones; promover el progreso de la cultura y de la economía; establecer una sociedad democrática y avanzada... Si nos detenemos a analizar las causas que el propio constituyente alega para la promulgación de la Constitución podremos comprobar que la mayor parte de ellas no tienen un fundamento jurídico.

Cualquier disposición, sea del rango que sea, viene acompañada por una exposición de motivos en donde su autor/es tratan de explicar las razones que les han movido a dictar esa nueva norma: reparar una injusticia; llenar un vacío legislativo; proteger el mercado laboral; amparar los derechos humanos... Dichos argumentos previamente también han sido expuestos y argüidos durante el debate parlamentario que acompaña a la aprobación de todas las leyes con la intención por parte del gobierno de ganarse el mayor número de adhesiones posibles.

Frente a los proyectos de ley -con sus correspondientes exposiciones de motivos- presentados por el gobierno al Congreso, los partidos de la oposición suelen contraponer otros valores, otros motivos, con los que tratan de convencer de la inoportunidad, o de la nula necesidad de la ley. Pero generalmente la oposición suele esgrimir, además, argumentos de naturaleza jurídica, fundados en normas de Derecho. Consciente de que lo

más probable es que su propuesta sea rechazada por la cámara (en la que se encuentra en minoría), la oposición (un mínimo de 50 diputados o 50 senadores fija la CE) con frecuencia acude a intentar demostrar que el proyecto de ley presentado por el gobierno es inconstitucional. Muchas veces lo que se persigue con esta táctica es que la nueva norma o no entre en vigor, o retrasar todo lo posible su aplicación. Para ello, la oposición presenta el llamado recurso de inconstitucionalidad de la ley (arts. 161 y 162 de la CE); sin embargo, el recurso de inconstitucionalidad no puede ir fundado en razones de oportunidad extrajurídicas como las que se recogen en las exposiciones de motivos. Con el recurso se pretende demostrar que el proyecto de ley del gobierno atenta directamente contra los principios constitucionales, contra las reglas consagradas en la Constitución. Por consiguiente, los argumentos jurídicos son ahora los que prevalecen frente a los argumentos de oportunidad políticos, sociales o económicos. De la misma manera, el gobierno en estos casos no podrá defender su proyecto de ley ante el Tribunal Constitucional con alusiones a su necesidad, bondad o a la justicia; tendrá que defender la constitucionalidad de su propuesta con una argumentación jurídica.

A la hora de realizar un buen comentario de un texto normativo es preciso tener presente ambos tipos de argumentos -los jurídicos y los extrajurídicos- sin los cuales resulta difícil llegar a una comprensión real del texto.

2. La interpretación de las normas

Cada código (civil, penal, mercantil...) recoge los principios generales que rigen para ese sector concreto del ordenamiento jurídico, el cual queda sometido a una estructura lógica.

La materia acotada se organiza en grandes divisiones temáticas - los libros- las cuales, a su vez, se subdividen en secciones y capítulos. Por último, las reglas o preceptos aparecen ordenados y numerados correlativamente en forma de artículos. A partir de ese momento todos los textos normativos, ya sean extensos o reducidos, y con independencia de su rango (leyes, decretos, reglamentos...), enumeran sus preceptos en artículos.

Los artículos son proposiciones normativas (reglas) que no pueden ser consideradas de manera aislada. Todas ellas forman parte de un todo, el ordenamiento jurídico, y únicamente pueden ser comprendidas e interpretadas correctamente dentro del universo normativo que forma el ordenamiento. Sin embargo, cada artículo tiende a recoger la solución de un problema jurídico, distinta a la que se plasma en el artículo precedente o en el posterior. Desde este punto de vista, cada uno de los artículos, en principio, debe únicamente tratar de una cuestión jurídica. Los artículos anteriores y posteriores, no obstante, aun regulando problemas diferentes, constituyen un contexto que en ocasiones es fundamental para comprender el artículo en cuestión.

Un artículo es una proposición normativa que está compuesta de frases y éstas, a su vez, de palabras. Cada una de las palabras de un artículo de manera individual tienen un sentido; de la misma manera, cada una de las frases que componen el artículo también tienen un sentido. Pero es el conjunto de las frases del artículo lo que nos dan el verdadero sentido de cada una de ellas y de cada una de las palabras.

Si comentar un texto jurídico supone analizarlo, explicarlo, valorarlo y aclararlo, todas estas operaciones pasan por el paso previo de la comprensión del texto para, a continuación, poder interpretarlo. Comprender implica hallar la *ratio legis*, las razones -jurídicas o metajurídicas- que han movido al legislador a dictar

una nueva disposición (el *por qué* de la norma); interpretar supone encontrar el sentido jurídico, el fin, de la disposición (el *para qué* de la norma).

Las reglas contenidas en los códigos no pueden contemplar la infinidad de situaciones que se pueden suscitar en una sociedad. Por otro lado, el legislador no puede acudir, mediante un método casuístico, a regular una por una todas esas nuevas situaciones. Es necesario, en estos casos, indagar en los principios generales que presiden los diferentes códigos para interpretar y precisar qué regla puede ser aplicada a la nueva situación de hecho. Interpretar una norma supone no sólo hallar el sentido de una regla que parece poco clara, sino también determinar la regla aplicable a un problema, extrayéndola de un principio general u otras reglas análogas. La hermenéutica abarca diferentes procesos intelectuales: determinar el sentido de una norma, resolver sus contradicciones con otras disposiciones, subsanar sus lagunas o actualizarla de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual.

El Estado liberal consagró el principio del sometimiento de los jueces a las leyes, pero la realidad puso de manifiesto que los códigos contenían lagunas y presentaban puntos imprecisos, por lo que se hizo necesaria la interpretación. En este sentido, si la norma era clara, no es necesario interpretarla.

a. Los métodos de interpretación

Tradicionalmente la interpretación se clasifica en varias clases: la **interpretación auténtica**, es que aquella que es dada por el mismo legislador; la **interpretación usual** es la realizada por los tribunales de justicia y su valor se circunscribe al caso del que se está ocupando el tribunal en ese momento. Por último, la **interpretación doctrinal** es la que realizan los juristas.

El art. 3.1 del Código civil nos suministra los criterios (e implícitamente los distintos métodos de interpretación) que debemos seguir a la hora de interpretar una disposición. "Las normas -dice- se interpretarán según el sentido propio de sus palabras, en relación con el contexto, los antecedentes históricos y legislativos, y a la realidad social del tiempo en que han de ser aplicadas, atendiendo fundamentalmente al espíritu y finalidad de aquéllas". Más adelante, el art. 4.1 establece que "procederá la aplicación analógica de las normas cuando éstas no contemplen un supuesto específico, pero regulen otro semejante entre los que se aprecie identidad de razón". El Código, por consiguiente, en el art. 3 considera válidas la interpretación literal, la contextual, la histórica así como acudir a la *ratio legis* (el espíritu y la finalidad) del legislador. Admite también la interpretación analógica en casos semejantes en los que se aprecie "identidad de razón". El propio legislador reconoce, pues, una diversidad de métodos interpretativos.

La interpretación literal. Cuando nos enfrentamos a una norma oscura o ambigua, la primera tarea que debemos abordar es la de llevar a cabo una lectura minuciosa del texto. Es preciso comprender el texto; si no comprendemos lo que quiere decir el texto, difícilmente podremos llegar a interpretarlo. Ello implica conocer el alcance exacto de cada uno de los términos que contiene el texto. Será preciso entonces descomponer el texto en frases y analizar el significado de cada uno de los conceptos implicados así como el sentido jurídico de esa frase. Esta operación debemos hacerla con todas las frases que contiene el texto a comentar. Hay que partir del presupuesto de que el texto ha plasmado exactamente el pensamiento del legislador. En este sentido, es muy importante buscar el sentido jurídico de las palabras, en especial de los verbos. No es lo mismo utilizar el verbo en presente o en futuro; de la misma manera, tampoco tiene el

mismo significado usar el modo imperativo -manifestación de un mandato-, que el modo subjuntivo. Una proposición redactada de forma negativa, generalmente, contiene una prohibición o una limitación. No menos importante son las conjunciones: las conjunciones disyuntivas (o, sea, bien) nos indican una alternativa; por el contrario, las copulativas integran dos elementos en la acción verbal.

El Derecho tiene un lenguaje técnico y, como tal, en sus proposiciones normativas aparecen indefectiblemente términos técnicos que dan un sentido especial a la frase analizada. Hay muchas palabras que en el lenguaje común tienen un sentido muy distinto al que tienen en el lenguaje jurídico. Sin embargo, no debe pensarse que todos los textos normativos están escritos con un exquisito y preciso lenguaje técnico-jurídico. Con frecuencia, sobre todo en la actualidad, en los textos legales se filtran palabras del lenguaje común que enturbian el significado del texto.

A veces el significado de los conceptos no se obtiene por el mero uso de un lenguaje jurídico. Entonces es preciso acudir al contexto; es decir, contemplar las frases analizadas en relación a la disciplina (Derecho civil, Derecho penal, etc.) y al lugar que ocupa el texto en el conjunto de la legislación sobre esa materia. No hace falta decir que para llevar a cabo esta interpretación contextual es preciso dominar muy bien el sector del ordenamiento jurídico en el que estamos trabajando. El comentario de un texto no tiene, por consiguiente, como objeto definir las palabras o conceptos que en él aparezcan (libertad, detención, ley...) ni parafrasear el contenido del precepto, sino la comprensión (la *ratio legis*; la razón de ser de la norma) y la aprehensión intelectual del sentido del texto. El sentido de una norma está estrechamente relacionado al problema que el autor de la misma ha querido resolver: detrás del espíritu está la respuesta.

La ratio legis o el espíritu del legislador. Los integrantes de la Escuela de la Exégesis (Toulier, Proudhon, Aubry...) sostenían que, en caso de insuficiencia de la norma o ambigüedad de la misma, era preciso acudir a indagar cuál era la intención del legislador. Para los seguidores de esta Escuela, el espíritu del legislador está por encima de la letra de la ley. Es suficiente buscar cuáles fueron las intenciones del autor de la ley para poder descubrir el sentido de la norma. Sin embargo, como decíamos más arriba, en el momento de creación de las normas intervienen numerosos factores metajurídicos (políticos, ideológicos, sociales y económicos) de manera que la voluntad del legislador no depende únicamente de un factor.

Por otro lado, es difícil precisar quién es en realidad el legislador ¿el gobierno que prepara el proyecto legislativo? ¿el Congreso de los diputados que estudia el proyecto, lo discute y lo aprueba? *Stricto sensu*, la potestad legislativa, según el art. 66 de la CE, reside en las Cortes (Congreso de los Diputados y el Senado); es decir en dos asambleas legislativas compuestas por varios centenares de representantes quienes sostienen concepciones ideológicas distintas sobre una misma cuestión. Las leyes, por consiguiente, en muchas ocasiones no son le fruto de "una voluntad", sino de pactos y alianzas políticas. En cualquier caso, esto no es obstáculo para que se admita de manera incuestionable el principio de la unidad de la voluntad del legislador.

Las intenciones del legislador suelen estar recogidas en el preámbulo o exposición de motivos de la norma. Para realizar un buen comentario de texto es preciso acudir al preámbulo de la ley en el que se recoge la *ratio legis*. Sin embargo, no debemos contentarnos con analizar solamente la exposición de motivos. En ocasiones, las exposiciones de motivos no recogen la totalidad de los fines o intenciones del legislador; el gobierno puede haberse

movido con fines partidistas -no políticamente correctos- y no expresarlos en su exposición de motivos. Por ello, es necesario acudir a los antecedentes del proyecto, a los trabajos preparatorios y a los debates sostenidos en las cámaras. Sólo así podremos llegar a comprender verdaderamente la ratio legis del legislador.

La interpretación declarativa se encuentra muy relacionada con la interpretación literal. En efecto, en ocasiones las palabras de las normas pueden tener más de un sentido e inducir a confusión. Se acude entonces, normalmente por el legislador, a precisar el valor exacto que se le ha de dar a las palabras oscuras en función del contenido de la norma. La interpretación declarativa puede ser "*lata*", cuando el significado de la palabra se toma en su sentido más amplio (p. e. el término "hombre" como comprensivo de los hombres y de las mujeres); y "*estricta*", cuando, por el contrario, el término se utiliza en su sentido más restringido (p. e. "hombre" como sinónimo de varón).

La interpretación restrictiva o estricta del texto, parte del presupuesto de que la norma no se debe de aplicar más que a las situaciones que aparecen recogidas en su letra y son excluidas de su espíritu, de acuerdo al adagio romano según el cual *cessante ratione legis, cessat lex* (desapareciendo la razón de la ley, desaparece la ley). Se trata, por consiguiente, de una estricta interpretación del texto de la norma y de su *ratio*.

La interpretación a contrario se aplica en aquellos casos en los que una norma está formalmente subordinada al cumplimiento de determinadas condiciones; si dichas condiciones no se cumplen, se puede entonces aplicar la regla contraria. En realidad la interpretación *a contrario* pretende evitar una interpretación extensiva de la interpretación literal.

Algunos autores consideran que con la interpretación *a contrario* se está formulando una nueva norma que no ha sido pre-

vista por el legislador. Este tipo de interpretación se utiliza con frecuencia ante el silencio de la ley (lagunas del Derecho); es decir, parte del axioma *ubi lex voluit dixit, ubi tacuit noluit* (en donde la ley quiso, dijo; en donde guardó silencio, no quiso [decir]). Por consiguiente, se parte siempre del presupuesto de que el legislador quiso decir exactamente lo que se recoge en la regla; si no lo ha dicho es porque no quería decirlo. Pero este tipo de interpretación nos lleva a la consideración final de que el ordenamiento jurídico carece de lagunas, porque si el legislador no ha dicho nada se puede inferir que existe una norma implícita en el mismo ordenamiento cuyo contenido es el opuesto a la disposición que es objeto de interpretación.

La interpretación *a contrario* debe ser utilizada con cautela pues, en ocasiones, puede conducir a soluciones absurdas o, incluso, contrarias a la propia legislación por lo que debe ser siempre confrontada con la *ratio legis*.

La interpretación extensiva se utiliza también cuando nos encontramos en presencia de una laguna del Derecho. Consiste en extender el significado de una norma al incluir en ella supuestos de hecho que, a la vista de la interpretación literal del texto, no aparecen regulados por la regla. Dicho tipo de interpretación se puede realizar de diferentes maneras.

En primer lugar, mediante el razonamiento por analogía (*a simili*). La analogía se utiliza también en los casos de silencio del legislador; el método consiste en aplicar la misma solución jurídica a cosas, derechos o situaciones semejantes o análogas a la que aparecen reguladas en la norma.

En segundo lugar, se encuentra el razonamiento *a fortiori*; según el cual la norma se aplica a situaciones no previstas expresamente por ella, pero que "con mayor razón" (*a fortiori*) pueden tener cabida en la *ratio legis*.

Por último, se encuentra el procedimiento de la inducción. Este procedimiento consiste en extraer de diferentes normas un principio general, no escrito, que se puede aplicar a otras situaciones no previstas por el ordenamiento.

La interpretación histórica. El art. 3 del Código civil, como vimos más arriba, permite que las normas puedan ser interpretadas a la luz de sus "antecedentes históricos y legislativos". No cabe la menor duda que la comprensión total de la norma no es posible sin el conocimiento de los antecedentes históricos de la misma. Pero no sólo se deben estudiar los antecedentes históricos; ya hicimos hincapié en el gran valor que tienen los trabajos preparatorios de las leyes (borradores, anteproyectos, proyectos), así como las discusiones suscitadas en el Congreso y en el Senado. De la misma manera, tiene igual importancia la doctrina jurídica española clásica (Vitoria, Suárez, Covarrubias, Vázquez de Menchaca, Luis de Molina...) para conocer el espíritu del Derecho tradicional hispánico.

Una misma norma puede ser interpretada de maneras muy distintas y llegar a conclusiones divergentes, según se acuda a la interpretación analógica o a la interpretación a contrario. Por ello, a la hora de interpretar una norma es aconsejable utilizar más de un método de interpretación; aún así, es frecuente que haciendo uso de razonamientos lógicamente correctos se pueda llegar a soluciones diferentes.

En cualquier caso, el Tribunal Supremo ha establecido una serie de criterios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar las normas:

1º. La interpretación debe estar encaminada no tanto a la observancia estricta y literal del texto legal como de su espíritu, recto sentido y verdadero fin, evitando cualquier tipo de fraude a la ley.

2°. La interpretación de la ley puede y debe cambiar en función de los factores ideológicos, morales o económicos.

3°. En la búsqueda del sentido de una norma es posible suplir y completar su texto, incluso en contra de su sentido literal, para evitar una situación absurda.

4°. No debe de olvidarse en ningún momento que el último fin de la norma es la justicia y dicho fin sólo se cumple cuando se aplica acomodándose a las circunstancias de cada caso.

5°. En la interpretación hay que atender al carácter de cada norma, de acuerdo a su finalidad jurídica. En este sentido, las normas penales siempre se han de interpretar de manera restrictiva (odiosa amplianda, favorabilia restringenda). Del mismo modo, las leyes de carácter excepcional o especial, tienen aplicación preferente, pero con una interpretación restrictiva; las normas procesales se interpretarán siempre ajustadas la texto legal, o todas aquellas normas que limitan la capacidad, también deben de ser interpretadas de forma restrictiva.

b. ¿Cómo se interpreta un texto?

Aunque a nivel universitario los comentarios de textos persiguen evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar el texto, en la vida profesional la norma se comenta, se interpreta, para ser aplicada a un caso concreto; se comenta porque la aplicación de la regla no es apodíctica y, por consiguiente, necesita ser interpretada; solo a la vista de su interpretación se resolverá entonces el conflicto.

El análisis de la norma. Cuando se nos encomienda la tarea de comentar un texto normativo no podemos perder de vista que dicha disposición nació para regular una situación de hecho que necesariamente no tiene que acarrear un conflicto de

intereses. Las normas se crean para ser aplicadas, de manera que toda disposición encierra un sentido, un fin.

Al contrario de lo que sucede en los casos prácticos -en los que la primera labor consiste en determinar cuáles son las normas aplicables al caso- en el comentario de texto se proporciona el texto que será objeto de nuestro trabajo. La noción de texto es muy amplia; en ella puede ir incluida desde un libro entero, un documento de aplicación del derecho -contrato, testamento, acta de constitución de una sociedad, etc.-, una ley o un artículo de un código. Normalmente, para este tipo de tareas el profesor, en función del tiempo que quiera dedicar a la clase práctica, suele seleccionar un artículo o un bloque de artículos de un texto normativo; raras veces el objeto del comentario es un libro entero o una ley muy extensa.

Toda norma jurídica es una regla que contiene un sentido jurídico propio que persigue un plan de organización de la sociedad. Por consiguiente, la primera cuestión es averiguar el sentido normativo del texto, su finalidad jurídica. Es importante tener presente que el sentido de una norma no está sólo creado por ella, sino que también se encuentra condicionado por la situación que la norma va a ocupar dentro del ordenamiento jurídico. El problema radica en que tanto el sentido de la norma como su situación dentro del ordenamiento jurídico pueden cambiar con el tiempo. En efecto, el valor de una disposición no viene dado tanto por la autoridad del legislador que la promulgó, como por la de aquél que la mantiene en vigor. El Código civil, promulgado en 1889, sigue siendo en la actualidad el texto fundamental de nuestro Derecho civil no porque cuando se promulgó hubiera solucionado el problema de las tradiciones jurídicas del Derecho civil hispánico, sino porque 122 años después el legislador actual considera que sigue siendo el texto fundamental

de nuestro Derecho civil aunque no consiguiera el objetivo de la unificación del Derecho civil en toda España.

Del mismo modo, el sentido de una norma puede variar con el tiempo. Uno de los fines de la interpretación es, precisamente, el adaptar las normas a las nuevas necesidades sociales. Sin embargo, una cosa es la adaptación del sentido jurídico de la norma y otra bien distinta es la sustitución de dicho fin. En estos supuestos, en aras a la seguridad jurídica, sólo cabe la promulgación de una nueva norma.

En un comentario de texto la interpretación de una norma no puede circunscribirse sólo a la letra (interpretación literal o textual); ésta es el punto de partida. Si lo que perseguimos es la comprensión del texto (el *por qué*) tendremos que acudir inexorablemente a la *ratio legis*. Sólo de este modo podremos alcanzar el sentido normativo del texto, su fin jurídico. En cualquier caso, es preciso no perder de vista que la norma no es un producto aislado, sino que forma parte de un programa más extenso de organización de la sociedad; en consecuencia, en un comentario de texto es igualmente necesario indagar el papel que le corresponde a dicha norma dentro del ordenamiento jurídico, así como su relación con otras normas análogas. De dicho análisis puede surgir, por ejemplo, la contravención de algún principio constitucional o la derogación de normas anteriores. La interpretación de una norma, en definitiva, no puede realizarse de una manera aislada, sino teniendo siempre presente el resto del ordenamiento jurídico.

3. El método del comentario

Existen básicamente dos métodos para abordar la elaboración de un comentario de texto. El primero de ellos, que

podríamos denominar "tradicional", consiste en interrogar al texto con una serie de preguntas:

1º. ¿Cuándo? En contra de lo que sucede en los comentarios de textos histórico-jurídicos, la fecha es un dato que en algunos casos, sobre todo cuando se trata de textos normativos recientes, no resulta esencial; sin embargo, en otras ocasiones la cronología del texto resulta muy esclarecedora para una mejor comprensión de la norma.

2º. ¿Dónde? En el comentario de una disposición vigente -no así en los histórico-jurídicos- el "dónde" no debe de entenderse como el lugar de elaboración de la norma sino como el contexto (social, económico, político...) de la situación de hecho que generó el nacimiento de la norma. Algunos autores, en cambio, consideran que dentro de este apartado es preciso hacer referencia a la naturaleza del soporte en el que se encuentra el texto a comentar (ley, decreto, reglamento, manual, artículo de revista, etc...).

3º. ¿Quién? El autor del texto, sea de naturaleza normativa o no, es un dato fundamental para el comentario. Si se trata de una ley actual, el hecho de que haya sido promovida por un gobierno de una determinada orientación ideológica nos puede proporcionar las claves para comprender mejor la solución ofrecida. Si, por el contrario, el comentario versa, por ejemplo, sobre un artículo del Código civil, entonces será preciso contextualizar el texto en el momento en que se promulgó (1889) y su significación actual.

4º. ¿Qué? Este interrogante hace referencia al contenido del texto. Sin embargo no sólo debe de contemplarse su significado textual. Es preciso llevar a cabo un análisis jurídico de la solución contemplada; si era la única posible; por qué se eligió esa y no otras; si había otras soluciones alternativas. Es ahora

cuando entra en juego la contextualización de la norma comentada con el resto del ordenamiento jurídico.

5°. ¿Por qué? En varias ocasiones hemos hecho referencia a que la comprensión del texto se encuentra vinculada a la pregunta "*por qué*". La respuesta a este interrogantes no dará las claves acerca de los factores metajurídicos que han desencadenado el origen de la norma.

6°. ¿Cómo? Esta pregunta hace referencia a los aspectos formales del texto. En este apartado entran en consideración la forma de construcción de las proposiciones, su estilo, etc.

7°. ¿Para qué? Con este interrogante nos estamos planteando el fin, el sentido jurídico del texto, así como sus consecuencias, no sólo directas e inmediatas, sino también desde la perspectiva del ordenamiento jurídico en general y del bien común de la sociedad.

Frente al método tradicional se propone otro alternativo según el modelo expositivo del proyecto (capítulo 4º). Las ventajas radican, en primer lugar, por su mayor flexibilidad a la hora de relacionar la norma objeto del comentario con otros problemas; en segundo lugar, porque permite enfoques más originales al no tener que seguir con tanta fidelidad la letra del texto. De acuerdo a este segundo método, el comentario de una norma se debe de realizar en dos fases o etapas: la fase preparatoria y la fase de redacción del comentario. Cada una de estas fases, a su vez, se encuentran subdivididas en otras que iremos analizando a continuación.

A. La fase preparatoria

1º. El análisis de la norma. El comentario debe de dar comienzo con el análisis de la norma objeto del comentario.

Dicho análisis persigue ante todo la comprensión (el *por qué*) del precepto para poder delimitar el problema que intenta resolver la regla y hallar en un momento ulterior el sentido jurídico de la norma. Si el texto propuesto por el profesor como tarea para comentar es un artículo aislado de una ley más amplia, por ejemplo, la Constitución o procede de cualquiera de los Códigos vigentes, es preciso, en primer lugar, contextualizarlo con su norma originaria. Dicha contextualización se debe de llevar a cabo desde tres puntos de vista:

a. El contexto material. En este apartado se procederá a la caracterización del texto, es decir, señalar su procedencia: si es, por ejemplo, un artículo de la Constitución, habrá que señalar el título y el capítulo en el que se encuentra situado, así como aludir a los artículos que le preceden y que van a continuación. Si se trata de un artículo procedente de alguno de los códigos vigentes, se hará la misma operación pero indicando el libro, el título y el capítulo. Conviene señalar también el significado del artículo dentro de la disposición.

b. El contexto histórico. A continuación se abordarán, si ha lugar, los antecedentes históricos del artículo o regla: si procede del derecho histórico (derecho romano, fueros medievales, *ius commune*, recopilaciones, etc.) o, en cambio, es de nueva creación. Importancia relevante tienen para este punto los proyectos anteriores, por ejemplo, para el Derecho civil el proyecto de García Goyena de 1851: si se ha mantenido la redacción originaria del proyecto o ha sido modificada; explicar en qué consiste dicha modificación y cuáles han sido sus causas. En este apartado se consignará, en la medida que se sepa, quién o quiénes fueron los autores del artículo que estamos analizando, procedencia ideológica de los impulsores de la norma, intentos posteriores de reformas, etc.

c El contexto funcional. Dentro de este apartado hay que plantearse una serie de cuestiones. La primera de ellas es la relativa a la significación actual de la disposición. Es evidente que si el profesor ha seleccionado dicho precepto es por alguna causa: importancia del artículo; actualidad del problema que en él se trata; polémica doctrinal y/o jurisprudencial... Si la disposición responde a una reforma reciente, señalar entonces las causas de la misma y los cambios introducidos por ella. Dentro de este contexto es preciso tratar también la eficacia de la disposición, es decir, todo lo referente a su aplicación por los tribunales de justicia, en especial y se generado mucha o poca jurisprudencia y cuáles han sido las líneas interpretativas de la norma...

2º. La elaboración del comentario: el esquema de exposición. El análisis de los diferentes contextos de la norma nos ha proporcionado la información suficiente acerca de la misma como para elaborar un esquema en donde podamos ordenar todos esos conocimientos. En este sentido, para elaborar nuestro esquema podemos seguir perfectamente las directrices que utilizamos para la realización de proyectos (vid. capítulo 4): una introducción, el cuerpo del comentario dividido en dos partes y unas conclusiones.

Estructura del esquema de exposición. Cuando se nos ha encomendado la tarea de comentar una norma, es evidente que nuestro esquema va a estar condicionado al contenido de la regla. Si ésta es breve, apenas vamos a encontrar problemas. Por ejemplo, el art. 46 del Código civil dispone: "No pueden contraer matrimonio: 1º. Los menores de edad no emancipados. 2º. Los que estén ligados con vínculo matrimonial".

En este caso el propio artículo nos está proporcionando el esquema: la primera parte la dedicaremos a la prohibición de contraer matrimonio por parte de los menores de edad emanci-

pados; en la segunda parte nos ocuparemos de la prohibición que recae sobre aquellos que están ya casados. Sin embargo, el mencionado artículo conlleva toda una serie de problemas relacionados: la prohibición de contraer matrimonio por parte de los menores no es absoluta, ya que el propio Código en el art. 48 prevé la posibilidad de que el juez de primera instancia puede dispensar, con justa causa y a instancia de parte, a los mayores de 14 años de este impedimento de contraer siempre que sean oídos el menor y sus padres. De la misma manera, respecto al segundo de los impedimentos (contraer matrimonio los que ya previamente estén casados) trae consigo toda una serie de consecuencias penales en la medida en que el que contrae en esas condiciones está incurriendo en las penas de los matrimonios ilegales (arts. 217, 218 y 219 del Código penal).

Si el texto normativo objeto del comentario es más extenso, entonces será preciso descomponer el artículo en proposiciones. Veamos un ejemplo. El artículo 17 de la CE dispone:

“1. Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.

2. La detención preventiva no podrá durar más tiempo del estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.

3. Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca.

4. La ley regulará un procedimiento de hábeas corpus para producir la inmediata puesta a disposición judicial de toda per-

sona detenida ilegalmente. Asimismo, por ley se determinará el plazo máximo de duración de la prisión provisional”.

En este artículo se regula la institución del *habeas corpus*, contemplada desde el siglo XIX en casi todas las constituciones europeas. En el art. 17 de la CE encontramos hasta siete frases diferentes (dos, en el nº 1; una, en el nº 2; dos, en el nº 3 y otras dos en el nº 4), sin embargo la proposición principal del mencionado artículo es que "toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad". La consecuencia inmediata de este axioma queda plasmada en la siguiente proposición: "nadie puede ser privado de su libertad"; ahora bien, la CE admite que cabe la posibilidad de que una persona pueda ser privada de su libertad siempre y cuando se cumplan los requisitos recogidos en el artículo ("sino con la observancia de lo establecido en este artículo") y en los casos y formas que la ley lo permita. Esos casos y formas no se recogieron en el texto constitucional, el cual los remite a otra ley que no se promulgaría hasta 1984 (Ley Orgánica 6/1984, de 24 de mayo por la que regula el *habeas corpus*).

En el nº 2 del art. 17 se recogieron las líneas directrices de la prisión preventiva: su duración ("el plazo máximo de setenta y dos horas"); su finalidad ("la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos") y sus efectos (si en las averiguaciones se encuentran indicios o pruebas constitutivos de delito, el detenido deberá de ser puesto a disposición judicial; de lo contrario, deberá ser puesto en libertad).

En el nº 3 se enuncian los derechos de los detenidos en estos casos. Dichos derechos son también una consecuencia del derecho constitucional a la libertad y se concretan en:

- derecho a ser informado inmediatamente de sus derechos (el *habeas corpus*) y de las causas de su detención.

- derecho a permanecer en silencio ("no pudiendo ser obligada a declarar").
- derecho a la presencia de un abogado que asista al detenido durante las diligencias policiales y judiciales.

Por último, el nº 4 del art. 17 alude a una ley que desarrollará más detenidamente todo el procedimiento del *habeas corpus*. ¿Cómo elaborar el esquema de este artículo constitucional?

En la *introducción*, al igual que haríamos en un proyecto, comenzaríamos con la presentación del contenido de la norma; un breve explicación de la norma, así como la delimitación de la misma. A continuación procederíamos a señalar el interés del texto desde su perspectiva histórica, teórica, práctica y sus conexiones con el derecho comparado. Finalmente, la relación con otras disciplinas, en el caso contemplado con el Derecho procesal. Para elaborar la introducción contamos con la información que hemos recopilado en la contextualización de artículo (contexto material, contexto histórico y contexto funcional).

El *cuerpo del comentario*, como hemos dicho, lo dividiremos en dos partes con sus correspondientes subepígrafes y podría quedar del siguiente modo:

A. Los derechos constitucionales: el *habeas corpus*

1. Los derechos y libertades en la Constitución.
2. La regulación del *habeas corpus* en la Constitución.

B. El desarrollo legislativo y jurisprudencial del *habeas corpus*.

1. El desarrollo legislativo del *habeas corpus*: la Ley Orgánica 6/1984 de 24 de mayo .
2. La jurisprudencia constitucional sobre el *habeas corpus*.

Obsérvese que, en principio, el objeto del comentario es el artículo 17 de la CE, pero si hemos elaborado con rigor el con-

texto funcional, inmediatamente podemos comprobar que el precepto constitucional ha sido desarrollado por la LO 6/1984 y, por consiguiente, para hacer un buen comentario, tenemos que acudir también a su análisis. Del mismo modo, el Tribunal Constitucional se ha manifestado sobre varias cuestiones concretas referentes al *habeas corpus*. Estos dos aspectos tienen la suficiente relevancia como para ser analizados y estudiados y, desde luego, ser introducidos en nuestro esquema de exposición del comentario. Incorporar este tipo de cuestiones en el comentario son las que dotan a nuestra tarea de un alto nivel de calidad frente a aquellos otros alumnos que se han limitado al análisis del art.17 de la CE.

Desde luego la elaboración del esquema siempre es personal. En el ejemplo que hemos propuesto, como se puede ver, se ha hecho un tratamiento que parte de lo general (el análisis de los derechos y libertades en la Constitución), para pasar después al estudio del derecho de *habeas corpus* en la Carta fundamental; a continuación su desarrollo en la LO 6/1984 y, por último, las cuestiones específicas conflictivas resueltas por el Tribunal Constitucional. Finalmente, al igual que en el proyecto, el esquema de exposición ha de finalizar con unas conclusiones personales extraídas de las cuestiones planteadas en el comentario.

3º. Distribución de los conocimientos en el esquema de exposición. Una vez que hayamos elaborado nuestro esquema es el momento de proceder a rellenarlo con nuestros conocimientos y la información recogida.

Cuando el profesor selecciona un texto normativo como tarea de comentario obedece a que se trata de una disposición importante para algunos de los temas que se han explicado en las clases teóricas. Por consiguiente, cuando es asignada la tarea, *a priori*, el alumno se presupone que tiene ya conoci-

tos sobre él. En cualquier caso, al ser impuesto el trabajo, el alumno debe de repasar sus notas de clase y el manual de la asignatura para refrescar sus conocimientos.

Posteriormente, cuando inicia el análisis de la norma y su contextualización (material, histórica y funcional), el alumno obtendrá nuevos conocimientos -más amplios y profundos- sobre el contenido del texto. Es ahora el momento de analizar cuidadosamente los conceptos contenidos en el precepto a analizar: realizar la interpretación textual del mismo. Con la información obtenida previamente hay que proceder a buscar el sentido de la disposición comentada. En función de la mayor o menor complicación del texto entrarán en juego los distintos métodos de interpretación (la *ratio legis*, *a contrario*, razonamiento *a simili*, etc.).

Los datos se irán distribuyendo en los apartados de nuestro esquema, incluida la introducción. Es importante centrarse en los puntos planteados en el esquema; no se trata de exponer todos los conocimientos acerca del tema, sino aquellos que tienen una relación directa e interés para el texto comentado.

B. La fase de redacción del comentario

Completado el esquema con nuestros conocimientos, es la hora de emprender la redacción de la tarea. Como siempre es preciso cuidar tanto el fondo como la forma. Respecto a ésta última hemos de cuidar de la redacción: no repetir siempre los mismos verbos; evitar las frases excesivamente largas; hacer el uso correcto de los conceptos jurídicos...

Recuérdese que en la introducción el tema debe de quedar perfectamente definido y explicar los motivos por los que se ha seguido el esquema de exposición elegido. Igualmente se han

de dedicar a algunas líneas a señalar la importancia del tema o la institución sobre la versa el texto normativo.

Adentrados ya en el cuerpo del comentario es preciso no olvidar que cada uno de los apartados, aun relacionados entre sí, tienen un objetivo propio y éste ha de quedar dilucidado. De ahí la importancia de las transiciones de un epígrafe a otro y de un apartado al otro. Las transiciones son las que nos permiten establecer las relaciones entre los problemas o cuestiones tratadas.

Finalmente, una vez concluida la redacción es imprescindible llevar a cabo una relectura de todo el comentario para revisar los defectos formales, así como para ratificar la coherencia lógica interna de nuestro discurso.

Es muy importante tener presente en todo momento que no siempre es posible realizar un comentario siguiendo la metodología expositiva de un proyecto. Esta manera de abordar el comentario de un texto se puede llevar a cabo cuando disponemos de tiempo suficiente para recopilar los materiales necesarios (discusiones parlamentarias, textos legislativos, jurisprudencia, monografías...). Si, por el contrario, la tarea ha sido impuesta en la clase para realizarla en tres horas, no podremos manejar toda la información que se requiere; en estos supuestos habremos de conformarnos con nuestros apuntes de clase, el manual de la asignatura y nuestro código. En cualquier caso, en función del texto encomendado y, desde luego, nuestros conocimientos, es posible realizar un comentario mediante el método del proyecto aun disponiendo de un tiempo limitado.

4. El comentario de textos doctrinales

Frente a los textos normativos, los textos doctrinales están dirigidos normalmente a analizar alguna institución o valo-

rar las reformas normativas recientes. Sus autores, profesores universitarios o juristas de prestigio, "comentan", analizan, los textos legales poniendo de relieve sus aciertos y/o inconvenientes. Desde un punto de vista formal, esta clase de textos se asemeja más a los literarios que a los normativos.

Los textos doctrinales pueden tener un fin estrictamente descriptivo -si solo pretende dar a conocer las reformas- o, por el contrario, un carácter crítico ante las novedades introducidas por el legislador. Por consiguiente, en contraposición a los textos normativos -de naturaleza prescriptiva-, los doctrinales presentan una naturaleza descriptiva. Debido esta naturaleza, los textos doctrinales, a la hora de ser comentados, se prestan más a la aplicación del método tradicional de comentario de texto, aunque, desde luego, nada impide que se le aplique la metodología de los proyectos.

5. El comentario de textos histórico-jurídicos

El comentario de texto ha sido la herramienta que tradicionalmente han utilizado los profesores de Historia del Derecho para sus clases prácticas. Sin embargo, hemos podido comprobar que la realización de buen comentario no es una tarea fácil; se requiere tener unos buenos conocimientos del ordenamiento y del sistema jurídico, en la medida que la finalidad del comentario no es otra que la comprensión e interpretación del texto.

Un texto jurídico histórico, sea normativo o doctrinal, es un texto que pertenece a un ordenamiento jurídico del pasado; un pasado que, cuanto más lejano, es menos conocido y del cual disponemos menos fuentes, históricas y jurídicas. Esta circunstancia implica que la reconstrucción del ordenamiento jurídico -no ya el sistema- sea una tarea, en ocasiones, imposible, princi-

palmente para los ordenamientos más antiguos. Ante esta realidad no cabe otra opción que la de mostrarse cuando menos escéptico acerca de la utilidad del comentario de texto como herramienta para el aprendizaje de un ordenamiento jurídico pretérito (romano, visigodo o altomedieval); ordenamientos, como decimos, incompletos; del que tampoco se conoce su sistema y, en consecuencia, no podremos llegar a tener una comprensión total del mismo.

Aunque para los ordenamientos jurídicos de la Baja Edad Media, principalmente a partir del siglo XIV, disponemos no sólo de buena parte de los textos normativos, sino también de más abundante literatura jurídica -el sistema-, el hecho de que no se conozcan en su totalidad las costumbres -parte integrante fundamental en este periodo del ordenamiento jurídico- y parcialmente -por no conservarse o por falta de investigación- los documentos de aplicación del derecho, impiden también esa comprensión. Por el contrario, para la Edad Moderna es más factible, por la abundancia de fuentes jurídicas de todo tipo, la posibilidad de un estudio comprensivo del derechos de los distintos territorios de la Monarquía hispánica. Tarea, por otro lado, ciertamente ardua, que supone un profundo grado de especialización en este periodo por parte del profesor de Historia del Derecho.

A la vista de estas dificultades reales, un alumno de primer curso del Grado en Derecho, con pocos conocimientos de Historia y sin ningún conocimiento jurídico, ¿está capacitado para realizar un comentario de un texto jurídico histórico? ¿es el comentario de texto la herramienta más adecuada para los alumnos de primer curso?

Un profesor de Historia del Derecho tiene que ser consciente todas estas limitaciones. No puede aspirar a que un alumno de primer curso haga un comentario de texto histórico-jurídi-

co que cumpla un mínimo de calidad académica. Cuestión distinta es que el objetivo que se proponga el profesor sea el de introducir al alumno en la metodología del comentario de texto; es decir, familiarizar a sus alumnos en la técnica del comentario, sin evaluar en ningún momento el contenido del mismo.

a. Textos históricos y textos histórico-jurídicos. Los textos utilizados por los profesores de Historia del Derecho para los comentarios de sus clases prácticas son de un doble carácter: textos históricos que hacen referencia a las normas o a instituciones del pasado, y los textos histórico-jurídicos, es decir, textos normativos, doctrinales, judiciales y notariales, que formaban parte del ordenamiento y/o el sistema jurídico del pasado. El tratamiento, desde el punto de vista metodológico, de uno y otro tipo de texto no puede ser el mismo. Mientras que los textos históricos no dejan de ser textos "subjetivos", que nos describen o dan noticia acerca de las instituciones del pasado, los textos histórico-jurídicos fueron una parte constitutiva de ese ordenamiento y/o sistema jurídico pretérito. Frente a éstos últimos que son una fuente directa de conocimiento, los primeros constituyen una fuente indirecta o mediata de conocimiento.

De cara un comentario esta distinción es fundamental. Una fuente histórica no deja de ser un texto subjetivo; es decir, un texto en el que un sujeto nos ofrece una visión subjetiva -la suya- de una parte de la realidad. Decimos de una parte -y no de toda-, porque ningún sujeto, aunque haya sido testigo presencial de un acontecimiento, puede llegar a aprehender la totalidad de factores y circunstancias que han intervenido en ese acontecimiento. Una fuente histórica, por consiguiente, será siempre una fuente limitada, en el sentido de que nunca nos ofrecerá la totalidad de la realidad. Esta limitación se hace aún mayor cuando el autor del texto histórico no presencié el acontecimiento que nos

describe, sino que lo conoció a través de otras fuentes, y entre él y el suceso narrado han podido transcurrir decenas o cientos de años. Las limitaciones sobre la validez del texto histórico siguen *in crescendo* si el autor del mismo -como sucede en la mayoría de los casos- es una persona ajena al mundo del derecho. Todas estas consideraciones han de ser tenidas muy en cuenta a la hora de acometer un comentario de texto.

Por el contrario, los textos histórico-jurídicos han de ser considerados como partes del ordenamiento y/o el sistema jurídico del pasado. Desde luego que son textos que fueron creados por un sujeto y pueden encerrar tras de sí intereses legítimos y menos legítimos de toda clase, pero no surgieron con la intención de describirnos una realidad -en este caso el Derecho-, sino de regular, mejor o peor, esa realidad y formar parte de ella. Evidentemente, los textos histórico-jurídicos no presentan las limitaciones que antes señalamos en los textos de naturaleza histórica; las limitaciones vienen dadas por otros factores: el desconocimiento, como sucede en casi todas las épocas históricas, de la totalidad del ordenamiento jurídico y de su sistema. Una norma no puede ser analizada e interpretada de una manera aislada sin tener en consideración el resto del ordenamiento jurídico y el lugar que ocupó dentro de él. De la misma manera, sino tenemos noticias -por inexistencia de fuentes- de los factores metajurídicos que desencadenaron el origen de la norma, no podremos llegar nunca a tener la comprensión exacta de ella; nos tendremos que mover en el terreno de las conjeturas.

b. El método para comentar textos históricos e histórico-jurídicos. Las limitaciones que tenemos por el desconocimiento de los ordenamientos y sistemas jurídicos del pasado hacen que la aplicación al comentario de textos históricos e histórico-jurídicos del método expositivo del proyecto sea problemática. Si

la utilización del comentario de texto en el primer curso tiene únicamente como finalidad la de iniciar a los alumnos en esta técnica, entonces el método recomendado es el interrogativo del texto. No obstante, la limitación de las fuentes determina que en muchas ocasiones las preguntas planteadas al texto queden sin respuesta. De la misma manera, dada la propia naturaleza histórica de los textos, algunas de las interrogantes que para el derecho positivo tenían menor interés (el cuando, el donde, el quien), para los textos históricos cobran una mayor relevancia, máxime si tenemos en cuenta que en la mayoría de los casos los textos objeto de comentario tienen el carácter de normativos.

1º. ¿Cuándo? Para los comentarios de textos histórico-jurídicos la fecha es un dato que resulta esencial. Sin embargo, es frecuente que de muchas disposiciones de la antigüedad y de la Edad Media (p. e. los fueros) no se conozca su fecha exacta. Esta circunstancia tiene una gran trascendencia: no tiene el mismo alcance y valoración un precepto foral surgido en el siglo XII, que a finales del siglo XIV. Datar un texto resulta en muchas ocasiones un tarea complicada, incluso para los especialistas de una época. No obstante a veces es posible una datación más o menos aproximada mediante datos indirectos (referencia a personas, instituciones, otras disposiciones, acontecimientos, lenguaje, etc.) que pueden aparecer en el texto comentado. Por otro lado, la manera de datar los textos no siempre ha sido la misma, ya que a lo largo de la historia se han utilizado diferentes maneras de computar el tiempo. Obviamente, a los alumnos de primer curso no se les puede exigir esos conocimientos, por consiguiente, los textos siempre les serán entregados con la equivalencia a la cronología actual.

2º. ¿Dónde? Los textos normativos, salvo que hayan llegado a nosotros incompletos o fragmentados, suelen consignar,

junto a la fecha y el autor, el lugar en el que fueron promulgados. Lo mismo que la fecha, para este tipo de comentarios el lugar de promulgación tiene una singular importancia ya que nos indica, en definitiva, no sólo el lugar de promulgación de la norma, sino también su ámbito de vigencia territorial. Lo mismo que la fecha, es posible, en ocasiones, mediante referencias internas del propio texto (lugares geográficos, pueblos, formas dialectales, monedas, etc.), llegar a saber el lugar en el que se va aplicar cuando éste se desconoce.

3º. ¿Quién? El autor del texto, sea de naturaleza normativa o no, siempre es un dato fundamental en un comentario histórico. En la mayoría de las normas se recoge al principio o al final la autoría de la misma. Si se desconoce el autor, ya sea por fragmentación del texto o por omisión, es posible llegar a precisararlo mediante un análisis detenido de la norma buscando referencias a otros hechos, disposiciones del mismo autor o alusiones a acontecimientos contemporáneos.

4º. ¿Qué? El contenido del texto es la razón de ser del propio texto. No hace falta insistir en que es fundamental entender el significado de todas las palabras contenidas en el mismo. En los textos histórico-jurídicos aparecen términos o instituciones que no se emplean en el lenguaje actual. No se puede hacer un comentario sin entender todas y cada una de las palabras que aparecen en el texto. Si es necesario se acudirán a diccionarios de la lengua y jurídicos. Sólo cuando el texto ya no presente dificultad para su entendimiento, será el momento de emprender el análisis jurídico de la norma. En este sentido, también tiene su importancia la autoridad del texto. Si es una fuente jurídica, la autoridad se desprende de la propia naturaleza del texto (ley, costumbre, sentencia judicial, contrato, comentarios de juristas, etc.), no obstante es importante tener presente que no en todas las

épocas las fuentes jurídicas han tenido el mismo valor y jerarquía. En ocasiones el texto no indica la naturaleza normativa a la que pertenece. Habrá que acudir al análisis interno para comprobar si mediante frases en tono imperativo o cláusulas de estilo podemos inducir la naturaleza del mismo. Este dato es muy importante para un comentario de texto histórico-jurídico. En el caso de las fuentes o textos históricos, la autoridad del autor está en función de los conocimientos del mismo sobre el tema en cuestión.

5°. ¿Por qué? Toda norma viene propiciada por una causa, por un problema que pretende subsanar. Esas causas, en su mayoría metajurídicas, pueden venir recogidas en el preámbulo de la misma norma o en algunas se pueden llegar a inferir del contenido de la misma; pero en ocasiones no sucede así. En estos casos es necesario acudir a otras fuentes, generalmente no jurídicas (crónicas, historias del reinado...), para indagar sobre esas causas. Si no llegamos a conocer los motivos que propiciaron la creación de la norma ni podremos llegar a tener una comprensión plena de la misma.

6°. ¿Cómo? En los textos históricos e histórico-jurídicos los aspectos formales tiene también importancia. Hasta el siglo XIII las normas se escriben en latín; a partir d ese siglo se empezaron a utilizar las lenguas romances. Los juristas escribieron sus obras doctrinales en latín hasta el siglo XVIII. Evidentemente para un comentario de texto escolar a los alumnos se les suministrará el texto ya traducido. Pero los aspectos formales del texto deben ser objeto de comentario. Las leyes guardan determinados requisitos y cláusulas formales que las caracterizan frente a otros tipos de disposiciones. Los contratos se ajustan a una formalidades diferentes a las de los testamentos. El discurso narrativo de las fuentes históricas también ha sufrido cambios a lo largo del tiempo.

7°. *¿Para qué?* Por último, otro aspecto imprescindible para comentar también en los textos histórico-jurídicos es el fin de la norma. Si conocemos las causas que desencadenaron la solución normativa no resulta difícil saber cual es el fin de la disposición. Es frecuente que vaya recogido en el propio texto del precepto. Pero para hacer en un buen comentario es necesario indagar también los efectos o consecuencias que produjo la norma a corto, medio y largo plazo.

Realizar un buen comentario de un texto histórico-jurídico supone un gran esfuerzo para el alumno. Adquirir el marco teórico de referencia necesario para abordar el comentario de normas de determinados períodos implica una inversión de horas de trabajo en la tarea muy considerable, que, a la postre, es posible que el alumno no vea recompensadas por su resultado y acabe conduciéndole a la frustración.

El comentario de sentencias

Las sentencias de los tribunales de justicia son textos jurídicos; pero al igual que los textos normativos tienen unas características propias por lo que respecta a las causas que los originan, al proceso de creación y a sus efectos; las sentencias judiciales también tienen peculiaridades específicas que las diferencian de otros tipos de textos jurídicos.

A pesar de la importancia que tienen los fallos judiciales en el mundo del Derecho, no es frecuente, salvo excepciones, que en las Facultades de Derecho los profesores acudan al comentario de sentencia como ejercicio para las clases prácticas. Este tipo de tarea tiene una especial importancia no sólo para el Derecho procesal, sino también para todas las asignaturas de derecho sustantivo (Derecho penal, Derecho civil, Derecho administrativo, Derecho mercantil, Derecho laboral, Derecho constitucional, Derecho fiscal, Derecho eclesiástico, Derecho internacional y Derecho comunitario). Los comentarios de sentencias como herramientas didácticas cumplen varios objetivos: en primer lugar, enseñar al alumno explicar y analizar el sentido del fallo; ello implica, obviamente, la comprensión del texto. En segundo lugar, proyectar el pensamiento crítico del alumno sobre el valor y el alcance de las sentencias; esta operación supone hacer una reflexión sobre el fallo, plantear sus posibles consecuencias

jurídicas, políticas, sociales y económicas. Finalmente, ayudar a comprender a los alumnos el modo de razonar de los jueces.

El razonamiento judicial presenta la peculiaridad de que no se trata de un razonamiento abstracto, sino que se debe plasmar en un caso concreto. Ello implica el tener que dar una respuesta a la pretensión de una demanda. En el razonamiento judicial entra en juego una triple dialéctica: en primer lugar, la que se produce entre los hechos y las normas; en segundo lugar, la dialéctica que surge de las pretensiones opuestas de cada una de las partes que tratan de defender sus derechos e intereses; por último, la dialéctica que produce entre las pretensiones contradictorias de las partes y el razonamiento del juez.

El razonamiento judicial persigue aplicar una regla jurídica a un hecho litigioso; por consiguiente, la **decisión judicial siempre ha de ser jurídicamente exacta** pues se sustenta en una regla de derecho. La “lógica” judicial se presenta tradicionalmente como un **silogismo**: la premisa mayor está constituida por la regla de derecho; la premisa menor, por la constatación de los hechos y la conclusión es la sentencia que dicta el juez como resultado de la confrontación de ambas premisas. Sin embargo, la premisa menor no siempre necesariamente ha de estar formada por los hechos. Dicha premisa puede estar constituida por un comportamiento, por las condiciones de un contrato e, incluso, por una regla, cuando, por ejemplo, se trata de confrontar esa regla con otra. De la misma manera, la premisa mayor no siempre ha de contener una regla jurídica, pues en ella puede tener cabida un principio general del derecho no formulado por escrito. Lo verdaderamente importante, lo que convierte al silogismo en un razonamiento jurídico es que la premisa mayor se encuentre fundada en una regla o principio de naturaleza jurídica.

El razonamiento judicial está formado por una sucesión de silogismos, relacionados entre sí, en donde la conclusión del primero se convierte en la premisa mayor del siguiente silogismo y así sucesivamente. Sin embargo, el silogismo judicial, a diferencia de la variada tipología de silogismos posibles (256 tipos, aunque sólo 19 son legítimos) que se emplean en la lógica (*barbara, celarent, darii, ferio, cesare, camestres, festino, baroco, disamis, datisi...*), necesariamente ha presentar proposiciones correctas. En este sentido, si un hecho no ha sido probado, aunque se corresponda con la realidad, el juez lo debe tener por inexistente.

Una sentencia judicial es el resultado de un razonamiento (confrontación entre los hechos litigiosos y el derecho aplicable) que se desarrolla en varias fases: la constatación de unos hechos, la apreciación de dichos hechos para ser calificados jurídicamente de acuerdo a las reglas vigentes y, por último, la determinación de la sanción a aplicar.

A primera vista, puede parecer que el juez debe de tomar su decisión de acuerdo a unas reglas rígidas que vienen impuestas por la lógica formal, pero es preciso tener en cuenta que el juez también desempeña un papel esencial en la constatación y la apreciación de los hechos, así como, en última instancia, también tiene una cierta flexibilidad a la hora de determinar la regla aplicable al caso.

1. La ficha de jurisprudencia

Las fichas de jurisprudencia son una modalidad de tarea que puede realizarse de manera independiente al comentario de la sentencia, aunque sea una parte esencial del mismo. En realidad se trata de un extracto de los aspectos más importantes de una decisión judicial. Las fichas de jurisprudencia pueden

hacerse como tarea práctica desde el primer año del Grado en Derecho no sólo porque desarrollan la capacidad de síntesis de los alumnos, sino también porque constituyen una eficaz herramienta para familiarizarse con lenguaje procesal y la manera de razonar de los jueces. No se trata, pues, de realizar un comentario de la decisión, sino de una ficha técnica en la que se distingán los diversos elementos de una sentencia. En líneas generales, las partes esenciales de una sentencia son:

a. El encabezamiento. En primer lugar, se expresa el tribunal ante el que se ventila causa, el lugar, la fecha, el nombre del juez y de las partes, así como la legitimación representación en virtud de las cuales actúan. Se consignan también los nombres de los abogados y procuradores y el objeto del juicio.

b. Los antecedentes de hecho. A continuación vienen recogidos, numerados y en párrafos separados, los antecedentes de hecho. En este mismo apartado se consignan las pretensiones de las partes, los hechos sobre los que están fundamentadas, así como los trámites procesales llevados a cabo hasta ese momento (demanda, demanda reconventional, audiencia previa, pruebas, etc.)

c. Los fundamentos de derecho. Después de los antecedentes de hecho e igualmente en párrafos separados y numerados, se expresan los derechos de las partes debidamente fundados, es decir, haciendo expresamente mención a los textos legales y/o a la doctrina sobre los que se apoyan.

d. El fallo o sentencia: Por último se recoge la decisión del pleito. En ella aparecen numerados los pronunciamientos del tribunal en relación a las pretensiones de las partes, con las respectivas estimaciones y/o desestimaciones. Se expresa finalmente la cantidad correspondiente a las costas y la parte que deberá satisfacerlas.

No existe un modelo único de ficha de jurisprudencia; evidentemente, debemos intentar que sea lo más completa posible y al menos deberán de estar consignados los elementos siguientes:

1°. **El tribunal** (sala y sección si la tuviere) y ponente, o juez, si se trata de un tribunal unipersonal; sede; fecha, número y fuente de donde se ha tomado el fallo.

2°. **Las partes intervinientes en el proceso.** El demandante y su procurador y demandado y su procurador.

3°. **Los hechos.** Los hechos, generalmente, se encuentran descritos al principio de la sentencia, aunque es posible que también puedan encontrarse a lo largo del texto. Por ello, es imprescindible confeccionar una tabla cronológica consignando la sucesión de los acontecimientos para su mejor comprensión. De este modo se establecerán hechos que han dado origen al litigio, pero significando sólo aquéllos que tienen trascendencia para el mismo.

4°. **Ámbito normativo** del problema jurídico que ha suscitado el conflicto; es decir, la normativa aplicable

5°. El **procedimiento** seguido hasta ese momento. La fecha y tribunal en el que se inició la causa. Referencia a las partes. Objeto de la primera demanda y fallo o sentencias dictadas por los tribunales inferiores. La parte que apela y el motivo del posible recurso. La decisión de la jurisdicción ante la que se ha apelado (confirmatoria o revocatoria)

6°. Las **nuevas pretensiones** y argumentos sostenidos por las partes ante el tribunal de apelación que dictado el fallo objeto de análisis.

7°. **Problema jurídico** que debe resolver el tribunal de apelación

8°. La **solución o fallo final** del tribunal de apelación.

2. ¿Cómo se hace el comentario de una sentencia?

Análisis del texto. El primer paso es el de elaborar la ficha de jurisprudencia. Toda la información contenida en la ficha será aprovechada para el comentario. Una vez leída con detenimiento la sentencia y asegurarnos que entendemos la totalidad de los conceptos en ellas recogidos, a continuación procederemos al análisis del texto:

a. Contexto jurídico del caso y su delimitación. El punto de partida es situar el caso en el bloque temático dentro de la asignatura (p. e. contratos, sucesión testada; delitos contra la vida, etc.). A continuación, de manera breve, se debe exponer el principal problema jurídico que se aborda en la sentencia. Una manera de enriquecer el comentario es hacer en este apartado, si ha lugar, una breve reseña histórica del problema: su tratamiento por el derecho romano, por el derecho medieval hasta llegar a los códigos actuales.

b. Exposición de los hechos. En segundo lugar es preciso hacer una exposición breve y concisa de los hechos y circunstancias del fallo judicial. Es muy importante no omitir ninguno de los hechos que aparecen reflejados en la sentencia. Durante la lectura de la sentencia es aconsejable confeccionar una tabla cronológica en la que se vayan consignando paralelamente en las columnas los hechos y la fechas en que se produjeron, de este modo podemos reconstruir mejor la “historia” de la causa y evitar pasar por alto algún hecho importante.

c. Exposición de las fases del proceso. En tercer lugar se procederá a una descripción de todas las fases del proceso desde su iniciación hasta el fallo del tribunal que es objeto de análisis. Al igual que con los hechos, es recomendable confeccionar también una tabla cronológica en la que se vayan recogiendo junto a las

actuaciones procesales las fechas en que éstas se han ido produciendo. Conviene no olvidar la distinción entre los actos procesales de las partes (demanda, reconvencción, etc.), los actos procesales de terceros (p. e. las deposiciones de los testigos) y los actos procesales del órgano judicial (autos, providencias, sentencias, etc.). Del mismo modo es preciso tener en cuenta en todo momento las diferencias que existen entre los “autos”, las “providencia” y las “sentencias”. En este apartado se recogerán también brevemente las pretensiones de cada una de las partes y los argumentos que presenta cada una de ellas ante el juez. Es interesante consignar los medios de defensa que ha esgrimido el demandado; si ha ejercitado la reconvencción en el escrito de contestación de la demanda; si se ha presentado una demanda adicional o cualquier otro tipo de incidentes.

Generalmente las sentencias utilizadas para los comentarios son decisiones que han sido apeladas ante tribunales de jerarquía superior; por ello es muy importante reflejar la sentencia dictada por el tribunal de primera instancia, así como su la apelación presentada por la parte afectada por el primer fallo. En este sentido, es muy importante conocer bien la organización judicial (juzgados de primera instancia e instrucción, audiencias provinciales, tribunales superiores de justicia de las Comunidades Autónomas, la Audiencia Nacional y el Tribunal Supremo) y las competencias de cada uno de los órganos jurisdiccionales que la integran. A menudo esta parte del comentario adolece de un excesivo “descripcionismo”, sin embargo en un buen comentario de sentencia es preciso, en la medida que el texto lo permita, que el alumno se plantee una serie de interrogantes en cada una de las actuaciones procesales (¿quién ejercita? ¿contra quien? ¿para qué? y ¿con qué fundamento jurídico?) con los que podrá profundizar más y comprender mejor el fallo judicial final.

d. Problema jurídico principal. En este apartado se expondrá clara y brevemente el enunciado del problema jurídico principal. Si se hubieran suscitado problemas colaterales derivados del principal, se hará referencia a ellos.

e. Solución del tribunal. En quinto lugar, se expondrá la solución jurídica plasmada en la sentencia del tribunal.

f. Motivación el fallo. A continuación se expresarán los motivos jurídicos sobre los que se ha fundamentado la sentencia del tribunal.

g. Interés de la sentencia. El comentario no debe limitarse tratar exclusivamente las cuestiones que vienen recogidas en ella fallo del tribunal. Para mejorar la calidad del comentario es conveniente destacar la importancia de la sentencia y sus posibles repercusiones.

Análisis del problema jurídico. Los siete puntos que acabamos reseñar tienen como finalidad explicar el sentido de la decisión judicial; lo que se denomina el “aspecto estático” del comentario, porque con él intentamos comprender el razonamiento del tribunal y explicar la forma en la que el órgano jurisdiccional interpretó la regla de derecho que sirvió para la resolución del pleito. Pero para llegar a esta solución jurídica es evidente que se precisan conocimientos teóricos sobre el problema a dilucidar. Obviamente, dicho problema nos conducirá a alguno de los temas que el profesor ha desarrollado durante el curso. De este modo, llegamos al “aspecto dinámico” del comentario, que es el que nos enfrenta al problema jurídico de la sentencia.

Con la lectura de la sentencia hemos podido conocer la manera con la que el tribunal ha enfocado el problema jurídico, su razonamiento y su decisión (análisis del texto). Pero para hacer un comentario de una sentencia debemos de ir un poco más lejos. Debemos intentar hacer una valoración de la senten-

cia, un examen crítico. No hace falta decir que para emprender esta valoración es necesario tener unos buenos conocimientos teóricos de la materia (lo que busca el profesor) que nos permitan hacer un juicio de valor sobre el enfoque y la interpretación de la norma que ha servido de fundamento al fallo del tribunal.

Para llevar a cabo esta valoración es preciso profundizar en el problema jurídico y analizar las opiniones que la doctrina ha manifestado al respecto. En este sentido, también el tribunal que ha dictado el fallo tiene su importancia. En efecto, conviene saber si se trata de un problema nuevo o si el tribunal se ha tenido que pronunciar anteriormente sobre esa misma cuestión; en caso afirmativo es necesario indagar en qué sentido lo hizo. Ello nos puede indicar si se trata de una confirmación de una tendencia doctrinal seguida por el tribunal o si, por el contrario, el fallo rompe con la doctrina anterior. El precedente nos puede ser de gran ayuda para la comprensión del texto. Si se trata de un fallo de una de las salas del Tribunal Supremo, entonces es recomendable buscar si hay precedentes en las otras salas. Puede suceder que ante un mismo problema, dos salas hayan dictado sentencias diferentes. En este caso, esta circunstancia debe de quedar consignada en nuestra tarea, pero no basta con señalar esta divergencia. Recuérdese que la comprensión de un texto significa saber el por qué del mismo; por consiguiente es preciso investigar a qué se debe la dualidad de soluciones. Es posible que la divergencia de criterios se deba únicamente a que entre ambas sentencias se han sucedido muchos años, por lo que el cambio de criterios obedece a una nueva manera de valorar los hechos; pero también puede suceder, cuando no existe esa distancia temporal, que la divergencia responda a otro tipo de causas, por ejemplo, ideológicas. En este apartado es conveniente aludir a la importancia teórica del problema.

El análisis crítico de la sentencia conlleva también una reflexión sobre la rectitud de la misma; sobre los criterios de justicia y/o equidad que ha aplicado el tribunal; la adecuación del fallo a la regla esgrimida y, desde luego, la coherencia lógica del discurso.

Una vez que hallamos valorado el texto de la sentencia, es el momento de proceder a estudiar la influencia -si la tiene- del fallo en la doctrina o en la jurisprudencia. Las ediciones de códigos que se hallan comentadas suelen recoger las sentencias más significativas, de manera que no supone un gran esfuerzo reconstruir la evolución, anterior y posterior, de la decisión objeto de nuestro estudio. En este punto es muy importante tener en cuenta la antigüedad de la sentencia. En efecto, una sentencia antigua es muy probable que tenga un desarrollo jurisprudencial significativo; no obstante, la fecha de la sentencia no debe de inducirnos a error, ya que una sentencia de fecha reciente puede llevar tras de sí una larga trayectoria interpretativa. Sin embargo, cuando se trata de problemas nuevos o resueltos por la normativa de una reforma legal reciente, entonces casi con toda seguridad no encontraremos muchos antecedentes. Ello, no obstante, no es obstáculo para que en nuestro comentario podamos aventurarnos a dar un pronóstico sobre las posibles consecuencias de la decisión comentada.

Para proceder al análisis crítico de la sentencia y de su influencia posterior podemos acudir, al igual que hicimos con el comentario de textos normativos, a utilizar el método expositivo del proyecto (véase capítulo 4) distribuido, como sabemos, en una introducción, el cuerpo del comentario, dividido en dos partes -a su vez subdivididas en otros dos subepígrafes-, y una conclusión. Para el desarrollo de nuestro esquema expositivo es imprescindible proceder al análisis de los argumentos

esgrimidos por el tribunal, ya que en ellos vamos a encontrar el tratamiento del problema jurídico que nos interesa. El esquema expositivo debe ser el resultado de análisis de los argumentos de la sentencia.

En ocasiones las sentencias pueden llegar a enunciar o precisar los límites de un principio jurídico. Otras veces, en la sentencia sirve para interpretar una norma poco precisa o para delimitar los fundamentos de la misma. Todas estas cuestiones vienen argumentadas en la decisión judicial y no pueden ser pasadas por alto en nuestro comentario a la hora de analizar las consecuencias o efectos de la sentencia.

Puede ser que la tarea encomendada por profesor consista en comparar las decisiones contenidas en dos sentencias que tratan del mismo problema. En este supuesto no debe de cambiar nuestro esquema expositivo, habida cuenta que entre ambas sentencias existen con toda seguridad puntos comunes y que únicamente difieren en la solución adoptada en el fallo.

Por último, a la vista de la valoración crítica y de sus repercusiones se obtendrá una conclusión personal fundada sobre la sentencia objeto de la tarea. Las peculiaridades que presentan muchas sentencias determina que no puedan ser reconducidas a un modelo común. Algunas sentencias necesitan un esquema expositivo propio; a la vista de lo expuesto, el guión para realizar un comentario de una sentencia quedaría del siguiente modo:

1. Introducción: el sentido jurídico de la sentencia.

- Contexto jurídico del caso y su delimitación.
- Exposición de los hechos.
- Exposición de las fases del proceso.
- Problema jurídico principal.

- Solución del tribunal.
- Motivación/es del fallo.
- Interés de la sentencia.

2. Cuerpo del comentario:

A. Valoración jurídica de la sentencia

1. Jurisprudencia y doctrina sobre el caso.
2. Análisis crítico: el fallo y los argumentos.

B. Consecuencias de la sentencia

1. Principios enunciados/interpretación de la norma.
2. Efectos en jurisprudencia y otras instituciones

3. Conclusiones.

Lo mismo que sucede con los comentarios de textos normativos, la forma de abordar el comentario de una decisión judicial no puede ser la misma si la tarea ha sido programada por el profesor para ejecutarse en varios días o si, por el contrario, su ejecución ha de tener lugar durante el horario de la clase práctica o se emplea como un ejercicio de evaluación. En estos últimos casos, al disponer el alumno menos información (textos legales, manual, apuntes, etc.), el esquema expositivo del comentario de la sentencia forzosamente se ha de ver simplificado y ajustado a los materiales de que dispone.

La introducción no sufriría variación en la medida en que todas las cuestiones recogidas en esta primera parte del comentario se pueden responder con la información contenida en el fallo. No sucede lo mismo con los contenidos que corresponden al cuerpo del comentario, ya que para ello es necesario consultar datos procedentes de colecciones de jurisprudencia, artículos de revista, monografías a las que sólo se puede acceder en la biblioteca. De este modo, el cuerpo del comentario no podrá enfocarse de la misma manera. El alumno tendrá que limitarse a responder menos cuestiones: la coherencia entre la decisión y las nor-

mas; adecuación de los criterios de interpretación utilizados por el tribunal, enunciado de nuevos principios... Conviene recordar que el comentario de la sentencia no se puede convertir en una disertación teórica sobre el problema en cuestión. Este suele ser un recurso al que acude el alumno que no conoce bien la materia o la metodología del comentario, quien se aferra a los desarrollos teóricos de sus apuntes y/o el manual de la asignatura, y en lugar de “comentar” se limita a parafrasear el texto de la sentencia. Ciertamente los conocimientos teóricos deben ser incorporados al comentario, pero solo aquellos que tienen relación directa con el punto de vista tratado por la sentencia.

El comentario de películas

En los últimos tiempos, el visionado de películas se ha convertido, al incorporar su uso en el aula, en un documento más de análisis junto a las tradicionales fuentes escritas, mostrando información que éstas últimas no revelan. Su estudio como fuente historiográfica ha venido siendo habitual desde los años 70 del pasado siglo, alentado por autores como Marc Ferro y Pierre Sorlin -pertenecientes a la escuela de los Annales-, quienes se han mostrado defensores del cine como fuente histórica al mismo nivel que el resto de las fuentes escritas y orales. Sin embargo, a nivel docente, hasta época muy reciente los profesores no han incorporado el cine como una estrategia más para el conocimiento y el aprendizaje sus disciplinas académicas; y ello desde el convencimiento de que las películas “hablan más de cómo es la sociedad que las ha realizado”. El séptimo arte se muestra como medio para profundizar en el estudio de la mentalidad de la sociedad; como un instrumento muy dinámico y en constante evolución, a diferencia de los textos escritos. A pesar de esta semejanza, sin embargo, el cine comparte con los documentos escritos la existencia de un numeroso grupo de signos, símbolos, códigos que se ensamblan de acuerdo a unas reglas sintácticas denotativas de la presencia de un lenguaje, de una semántica singular, propia del discurso fílmico. De modo que si bien el cine contiene un discurso tecnológico que le caracteriza y le diferen-

cia del escrito, también participa de un elemento discursivo, situándose ambos en un mismo nivel.

Sin embargo, antes de proceder a examinar estos niveles, es conveniente no olvidar algunas cuestiones. En primer lugar, que los estudiantes a menudo se enfrentan al visionado de películas que no están acostumbrados a ver, o no del mismo modo en que ahora se les pide. Desde luego carecen de un método y de una guía adecuada que les permita identificar lo que es necesario o pertinente observar; el modo que les faculte para extraer lo más significativo para los intereses del aprendizaje universitario. En segundo lugar, que las películas son productos de una industria muy concreta, que se mueve por intereses económicos e ideológicos específicos del sector, guiado por unos criterios de exhibición y venta igualmente singulares, y provistas de un material crítico e histórico que imprimen una decisiva influencia en la percepción por espectador del producto fílmico. A estas circunstancias hay que unir las distintas lecturas que el film puede ofrecer, consecuencia de lo que se ha venido denominando arbitrariedad espectacular. Son distintas lecturas comprensivas de lo narrado y presentado por una película, comentario ulterior en las siguientes líneas, en el sentido de que no existe un análisis que aporte una interpretación, un comentario único, válido, verdadero, resultado de un objeto cerrado, sin aristas ni aberturas, sino que el mismo es singular, propio; resultado de una construcción que emerge desde el cuestionamiento individual continuo de los elementos presentados, de modo que el visionado de una película puede dar lugar a múltiples comentarios siempre subjetivos. Indagar más allá de la imagen inmediata ofrecida en la pantalla en busca del sentido, no oculto, pero sí más profundo, más rico en matices que la sola y desnuda imagen proyecta, será la labor a realizar por los docentes y estudiantes.

1. El análisis de una película

Analizar una película supone poner en práctica un conjunto de operaciones con el objetivo fundamental de alcanzar la plena comprensión de su significado, de su sentido, profundizando en el proceso creativo, constructor de un objeto singular y único, objeto posterior de múltiples interpretaciones. No se trata de explicar a través del lenguaje escrito, lo que visual y narrativamente presenta la película, sino que la labor del analista ha de dirigirse a **la identificación de todos los componentes, técnicos y semánticos**, en un doble movimiento de descomposición y recomposición, según una de las teorías de análisis fílmico más relevantes. En el examen documental de una película los expertos proceden, en primer lugar, a dividir el metraje total de ésta en partes, ayudados por señales *-raccords-* dadas por el montador o de los fundidos o cortinillas que se ensamblan a lo largo del metraje. Todas estas señales ayudan a separar las distintas acciones y momentos de la película. Desde luego, el despiece de fotogramas llevados a cabo en este examen documental no es el demandado a los estudiantes, pero sí es útil su conocimiento para identificar más fácilmente las distintas partes de este puzzle, de manera que su análisis resulte más ordenado y definido.

Sin embargo, sí será importante tener en cuenta al abordar este análisis tanto el **tema esencial**, central que traza el relato (la macroestructura) como la **narrativa formada por personajes, acciones y diálogos**. En el seno del primer movimiento anteriormente apuntado, punto de partida del comentario, se incluyen dos operaciones, **segmentación** y **estratificación**, con diferencias claras entre ambas. Si la primera divide la película en

su linealidad, desde las unidades significativas mayores a las menores (episodio, secuencia, plano y encuadre), la segunda busca la relación de transversalidad, de contigüidad existente entre los segmentos, descompuestos éstos en sus componentes internos, (tiempo espacio, acción, elementos figurativos o de la banda sonora, etc.) para abordar, en el punto final del estudio, la interrelación entre todos sus componentes. Una vez llevada a cabo la división o descomposición comenzaría la segunda parte, esto es, la **recomposición**, una “construcción” que dota al análisis individual de la película de un determinado significado, de modo que tal proceso producirá lecturas distintas, personales, individuales de espectadores, en este caso, estudiantes concretos. Es decir, a partir de este segundo momento, se añadirá la lectura concreta de cada espectador individual.

En el fondo, las operaciones anteriormente citadas implican a su vez dos momentos sucesivos, el **reconocimiento y la comprensión**. Sin el primero no es posible la identificación de todos los elementos que componen la arquitectura de la película; desde la construcción del perfil de los personajes, hasta la composición de los encuadres o planos, el modo de iluminar, los matices de los aspectos sonoros o la manera de acometer la redacción de los diálogos. Sin la segunda, resulta difícil construir una relación lógica de todos estos elementos en un todo más amplio. Siguiendo estos pasos se “construye” o “reconstruye” la estructura del film, más que “descubrirse”.

Desde luego esta técnica de análisis resulta complicada al inicio cuando los estudiantes aún carecen de los códigos del lenguaje cinematográfico que les faculten para distinguir entre los elementos significativos para luego relacionarlos de forma lógica y dotarlos de un sentido global, o de los referentes fílmicos o culturales que les ayuden en la realización de un análisis

significativo. Es ahí donde entra la labor del profesor, quien no sólo debe conocer en profundidad la película a proyectar, sino la singularidad del lenguaje cinematográfico, proponiendo todo tipo de actividades y didácticas que ayuden al análisis de las partes de la película. Desde una lectura narrativa compuesta de la sinopsis o la descripción del relato, a una lectura contextual, desde la que se tuviera en cuenta los elementos sociales e históricos, finalizando con una lectura temática, en el que a través de la indagación acerca de los personajes, del planteamiento de los problemas, tanto principal como secundarios, se potencie el nivel más profundo de significado del discurso narrativo y fílmico presentado.

Para centrar o concretar aún más el método a seguir en el análisis de una película, tomaremos como referencia metodológica la distinción entre lo que Martín Arias denomina el **hecho cinematográfico** y el **hecho fílmico**.

El primero de ellos comprende el análisis sociológico, político, económico, ideológico, es decir, todo aquello que remite al contexto y que es, por tanto, exterior al filme. Se inserta también en este apartado el componente sociohistórico, como elemento referencial necesario en la comprensión de lo que va aconteciendo, lo narrado a través de las imágenes. Es este momento el adecuado para realizar la ficha técnica de la película, es decir, la descripción física del documento: el año de producción, los nombres del director/directora, actores y actrices, guionistas, compositor/compositora, productor/productora, vestuario, montador/montadora, etc. Habitualmente, este documento es aportado por el profesor a modo de ayuda para los estudiantes; sin embargo, resultaría de gran utilidad que éstos indagaran acerca de la génesis de la película, la biografía personal y técnica del director, del guionista, de los actores, su

implicación en el proyecto, las propuestas ideológicas aportadas, la existencia o no de diversas influencias contemporáneas de las que se han nutrido las historias y la línea ideológica de la productora. Se trata, en fin, de la composición de los datos técnicos. Su indagación, comprensión e interpretación proveerá al estudiante de un valioso material de partida para el análisis e interpretación personal de las películas, de tal manera que el visionado de los filmes tomará otra altura, otro nivel desde el que el acercamiento y posterior análisis será mucho más profundo y rico.

Si el hecho cinematográfico hace referencia a los datos técnicos, el hecho fílmico está compuesto por los datos semánticos, centrado en el mensaje, el contenido visual y sonoro del documento cinematográfico, elementos ambos conformadores del discurso cinematográfico, que constituye la base del análisis fílmico. El punto de arranque de éste lo constituye la sinopsis, documento en el que se narra la trama, el argumento, el tema del documento fílmico, se sitúa la acción en un espacio y en un tiempo concreto, presentando a los diferentes personajes, la relación que les vincula y su evolución a lo largo de la historia. De modo que los elementos que conformarán el análisis de este nivel está compuesto por el agente, la acción, el ambiente (espacio y tiempo) y los componentes narrativos sonoros.

a. El agente. Este es el actor o actores, ya sean principales o secundarios, el papel que representan en la película, su evolución a lo largo del metraje, el modo en el que son presentados, analizados y definidos en la historia y por los demás personajes. Hay distintos puntos de vista a través del que se definen: como personaje (si es simple o complejo, lineal o contrastado, inestable o constante); como actante (sujeto u objeto, cooperador u oponente, emisor o receptor); y en función del rol

(activo o pasivo, protagonista o antagonista, protector o frustrador). La evolución que presentan los personajes en el contexto y a lo largo del metraje han de ser también examinados: si el cambio en su conducta se debe a una cuestión de carácter o de actitud; si el resultado de su transformación es producida por un acontecimiento individual o colectivo, si ésta ha acontecido de modo implícito o explícito, etc.

b. *El ambiente fílmico.* Tan importante como la historia y los personajes, resultan ser el decorado, el vestuario, el maquillaje, la apariencia estética, de modo que su análisis resulta importantísimo para conocer el espacio en el que transcurre la historia. Lo mismo sucede con el tiempo: el orden temporal por el que transcurre la historia puede ser circular (punto de llegada idéntico al de origen); cíclico (ambos puntos son análogos no idénticos); lineal (ambos puntos, inicial y final difieren, siendo vectorial si la ordenación es continua y no vectorial, si la ordenación viene interrumpida por un flashback o un flashforward). Pero también, el tiempo se refiere al pasado, presente y futuro. El documento fílmico pone en escena los imaginarios vigentes en un determinado momento histórico, además de aportar una gran riqueza de datos audiovisuales acerca de los contextos sociales y culturales. Con respecto el tiempo pretérito es necesario no olvidar por su utilidad la clasificación ofrecida por Ferro, autor anteriormente mencionado, quien distingue entre tres tipos de películas:

1) películas de reconstrucción histórica, realizaciones que sin pretender hacer historia poseen un contenido social y con el tiempo se convierten en testimonios o fuentes para la historia;

2) películas de ficción histórica, las cuales toman el pasado histórico sólo como marco referencial, sin analizarlo;

3) películas de reconstitución histórica, las que tienen como objetivo hacer historia y evocar un hecho o un período con la intención de reinterpretarlo.

Aunque es útil para un primer acercamiento, la clasificación de Ferro deja afuera una cantidad considerable de películas que se ubican en los intersticios entre las tres categorías y que también pueden aportar lo suyo a la historiografía. El valor de cada filme y el caudal de datos que ofrece dependen de los objetivos de la enseñanza. Desde esta óptica, aun una película de ficción histórica podría ser relevante para rastrear las representaciones sobre un determinado acontecimiento o proceso histórico, aportando indicios para determinar a partir de qué elementos se construye la memoria social.

c. La acción cinematográfica. De modo convencional, el inicio del relato o de la narración cinematográfica comienza con el planteamiento de un problema, de una situación dada y presentada, seguida por el modo y el medio en el que éste va siendo superado y, por fin, se alcanza la resolución del problema.

d. Componentes narrativos sonoros. Quizá el más conocido de ellos sea la banda sonora que se une al discurso en una yuxtaposición clara de elementos, necesariamente dependientes el uno del otro, que refuerzan, presentan y sostienen a los personajes y la acción.

El esclarecer y analizar este sistema de relaciones, de elementos yuxtapuestos daría lugar a una lectura significativa del film, construyendo un sentido propio, único, singular, resultado de un determinado modo de ver y entender. El espectador, en este caso, el estudiante y también el docente serían así elementos participativos en la construcción de sentido. Afirma Carmona que posteriormente, si este sentido es aceptado completamente por el resto de espectadores, entonces esa codifica-

ción convierte el sentido en significado, lo que explica la influencia en nuestra recepción de las diversas lecturas realizadas de un film. Este modo de entender el análisis textual fílmico es parecido al llevado a cabo por los lingüísticos: descomponer para luego recomponer.

Por tanto, para que el filme sea incorporado como documento es necesario que el docente y el estudiante no se limiten únicamente a analizar el argumento, ni siquiera un comentario más técnico en el sentido cinematográfico, haciendo énfasis en los encuadres, planos y secuencias, sino que también debe considerar las relaciones entre todos los elementos que componen la película: el guión, el montaje, los decorados, la fotografía, las circunstancias de la producción, etcétera. Más allá de los métodos y técnicas utilizadas es importante que la mirada sobre el documento fílmico interrelacione todos estos elementos, los técnicos, contextuales y semánticos. Por ello, es indispensable que el docente que utiliza el cine como método de enseñanza conozca al menos las nociones básicas de la teoría y el lenguaje cinematográfico, de modo que el análisis final no se limite a descubrir el sentido de las acciones de los personajes, o su condición y cualidades, o los motivos que les llevan a tomar una u otra decisión, o acerca de la coherencia entre el problema presentado y la resolución del mismo. Elementos como el encuadre, el montaje, la puesta en escena, el movimiento de cámara, la estructura narrativa, la música y la iluminación, entre otros, son centrales en el proceso de significación en el cine. Al respecto, no podemos olvidar la afirmación de Ferro al recomendar que, aunque se ha de partir de las imágenes, no debe buscarse en ellas “ilustración, confirmación o desmentida a otro saber, el de la tradición escrita”. Habrá de considerarse las imágenes como tales, “sin perjuicio de recurrir a otros saberes para captarlas mejor”.

2. El Derecho y el cine

Si bien, y como ya hemos visto, las películas poseen un lenguaje específico, concreto y complejo formado por temas, personajes, símbolos, espacios, tiempo, elementos todos ellos relacionados, los filmes pueden clasificarse de modos diversos, orientados por un elemento o nota característica común. Y así se distinguen entre películas clásicas, modernas o postmodernas, si se enfatiza la periodización de las historias; si acudimos al criterio del género en: drama, comedia, melodrama, ciencia-ficción, terror, policiaco, musicales, históricas y, por último, en relación a la temática: de ficción y de no ficción o documentales. Cada uno de ellos se rige por unas normas que les son propias, por el énfasis en determinados aspectos, por los roles que asumen los personajes, las estrategias comunicativas desplegadas en los diálogos y en los silencios, en los recursos empleados y en las melodías empleadas, elementos todos ellos reconocibles y que les identifican.

El concepto de género, como modo de categorizar a un filme, ha sido ampliamente debatido por los teóricos del cine que han intentado alumbrar o construir toda una serie de reglas que sirvan para enmarcar las películas en un patrón estético fácilmente reproducible e identificable. El Derecho, como presencia constante en la realidad cotidiana y, por tanto, fácilmente reproducible en la gran pantalla, ¿faculta para poder referirnos a la existencia de un cine jurídico como un género?

Frente a los denominados por Sánchez Noriega, géneros canónicos o mayores (drama, western, comedia, musical, terror, fantástico, aventuras y criminal) se encuentran los géneros híbridos caracterizados por asumir elementos propios de

diferentes géneros (comedia dramática, comedia musical, ciencia-ficción, esperpento, propaganda) y los intergéneros o ciclos intergenéricos, que comparten un tema o estructura concretos (las roadmovies, erótico, de mujeres, gay, de profesiones, etc.). ¿Es en este último, el de las profesiones, en el que encajaría un llamado cine jurídico? Afrontar la respuesta a esta cuestión resulta complicado dada la heterogeneidad de las películas que incluyen temas, centrales y no tanto, que pueden denominarse jurídicos. Sus personajes, la trama argumental nuclear, el problema a resolver, el dilema no tan aparente, pueden constituir elementos suficientes para conceptualizarlos como películas jurídicas. El mismo Gómez García afirma que “pudiera hablarse de cine jurídico para hacer referencia a un tipo de filmes que, con independencia del género cinematográfico al que puedan adscribirse, compartirían constantes temáticas comunes que permitan vincularlas bajo aquella denominación desde la lectura de su temática desde una perspectiva jurídica [...], pero en ningún caso puede hablarse de un género cinematográfico en sentido estricto”.

Sin duda existe en esa heterogeneidad o amplitud descrita anteriormente el cine de juicios, cine judicial o Courtroom Drama, subgénero dentro del cine jurídico muy arraigado, exitoso, expresivo, visual, que cumple también con unas reglas establecidas en el devenir de la historia. El espacio concreto -la sala de juicios-, los personajes-profesionales -los operadores jurídicos-, la trama central, argumental -un conflicto jurídico, penal habitualmente-, resaltan como elementos idiosincrásicos de un buen número de películas rodadas desde el comienzo de la historia del cine. La utilización de estas películas en el grado de Derecho, a través de la presentación de un fragmento o de una película completa en el núcleo de una clase o bien como

trabajo autónomo de los estudiantes asegura la presentación de modelos ético-jurídicos, político-jurídicos, los conceptos y concepciones jurídicas más relevantes, las instituciones jurídicas fundamentales, los valores jurídicos más representativos o el estudio de los derechos humanos. La película puede entenderse y así ser utilizada como un documento, como un texto al nivel mismo que otros tradicionalmente utilizados que refleja un momento social concreto, con sus particulares protagonistas y los singulares problemas que les identificaron.

Claro que debemos tener en cuenta que las películas que hemos definido “cine jurídico”, es evidente que en su mayoría pertenecen a un universo cultural, social, político y jurídico muy distinto al español. El sistema anglosajón basado en precedentes jurídicos, con un nivel de litigiosidad muy marcado y unos operadores jurídicos acostumbrados a una puesta en escena más teatral, en la que se ejercitan de forma mucho más evidente aspectos como la argumentación, la convicción o persuasión, la oratoria o la asertividad son diferentes al sistema continental y, por ende, al español. Asimismo al analizar algunos elementos esencialmente jurídicos vertidos o mostrados en la pantalla (el contenido del código deontológico, el concepto de víctima o de justicia, el habeas corpus, determinados mecanismos procesales, el funcionamiento del jurado en el caso de las citadas Courtroom Drama, pero también otros como el concepto y límites del poder político, las diversas formas de organización social y política, instituciones privadas como el matrimonio, la propiedad o el régimen sucesorio), habremos de tener en cuenta los límites entre lo real y lo irreal (no tanto en los elementos técnicos como en las historias y en sus fundamentos), lo verosímil y lo inverosímil (o la previsibilidad en las acciones). El realismo y la verosimilitud se conectan con un tercer elemento: ‘la impresión de realidad’. Las

películas no son un duplicado de la realidad sino una ‘puesta en escena social’. Por un lado, selecciona algunos objetos y no otros de la realidad; por otro, los reorganiza creando un ‘mundo proyectado’, que se parece al mundo real, pero es una construcción creada a partir de éste. De modo que no debemos esperar ver expresado en pantalla el contenido más fiel de la normativa, la reproducción exacta del funcionamiento de la maquinaria judicial, el origen y fundamento de la legislación o lecciones sobre las mejores armas para una buena defensa.

De lo que se trata finalmente en el visionado de películas jurídicas, junto a los elementos anteriormente reseñados es el que el estudiante se formule e indague acerca de tres cuestiones: conocimiento, sentimiento y conducta o dicho de otra manera en pensar, sentir y actuar. Lo que sienten los personajes ante una situación o conflicto planteado, el modo de actuar ante el mismo, los mecanismos particulares y sociales que les ayudan. Y así, cuestiones como la internalización de la norma, la oposición y actuación acoplada al discurso cognitivo, el examen de las conductas, la esencia de los conflictos y de su resolución, la importancia e influencia del aspecto cultural en el modo de dirimir los problemas planteados, la trascendencia social, familiar y personal del funcionamiento de la justicia, de las instituciones, serán temas a debatir en el seno de las distintas dinámicas de clase, ya sea en forma de debates colectivos a modo de cine-forum o de trabajo individual a través de un informe o ensayo.

3. El Derecho en la televisión

También en la televisión se han producido series que centran su relato en el desarrollo del proceso penal, los límites en el ejercicio de la profesión, las dificultades en el acceso y reclama-

ción de justicia por parte de las víctimas, el mal funcionamiento de los tribunales de justicia, la corrupción de las instituciones, todo ello aderezado por los dilemas morales y personales a los que se enfrentan los protagonistas.

Desde la primera edad de oro de la televisión en los años finales de la década de los cuarenta y mediados de los cincuenta -y volvemos en este punto la mirada a la creación de ficción norteamericana-, las obras dramáticas realizadas por profesionales del teatro contenían una conciencia crítica para abordar temas de calado social como el divorcio, el alcoholismo o las debilidades del sistema judicial. Sin duda, una de las primeras, *Perry Mason* (CBS, 1957-1966), ya mostraba las artimañas de un singular abogado defensor quien conseguía obtener la absolución de sus clientes empleando siempre el mismo y arriesgado método: arrancar la confesión del presunto culpable durante el desarrollo de la vista oral. Al personaje le adornaban cualidades como la honradez, la astucia y la inteligencia que en ningún momento flaqueaban, dibujando un perfil psicológicamente plano e intachable en términos morales. El éxito de la serie radicaba, por tanto, en la combinación de intriga en la resolución del caso y la tensión que embargaba a la sala en el momento de la vista oral, convirtiéndose ésta en el momento cenit de cada episodio.

Contemporánea a la producción interpretada por Raymond Burr fue *Arrest and Trial* (Arresto y juicio, ABC, 1963-1964) que proponía una estructura original: en los primeros cuarenta y cinco minutos, el policía interpretado por Ben Gazzara perseguía y detenía al presunto culpable de los hechos que se relataban; en los restantes cuarenta y cinco minutos era el defensor, Check Connors, quien diseñaba y ejecutaba la defensa del mismo. Entre el drama judicial y criminal puede considerarse la serie *Cain's Hundred* (NBC, 1961-1962).

A finales de los sesenta la serie *The bold Ones: the Lawyers*, (Los atrevidos, NBC, 1969-1972) presentaba como núcleo central de la historia la relación entre un viejo abogado y dos hermanos abogados a los que contrata, quienes de su mano iniciaban su andadura profesional. Los mentores, aquellos quienes observaban, medían y valoraban las cualidades de jóvenes recién licenciados a quienes contrataban y enseñaban sus estrategias más infalibles, constituirá uno de los temas más repetidos en las siguientes producciones sobre abogados. Le siguió en los años 70, *Men at Law* (Defensores públicos, 1970) en la también se incluía lo que iba a convertirse en cliché de este tipo de series: el despido o la renuncia del protagonista a continuar con su carrera como abogado defensor o fiscal para pasarse al otro lado. Pueden ser también mencionadas en estos años series como *The feather and father gang* (Palo y astilla, 1976-1977) y el *remake* de la película protagonizada por Spencer Tracy y Catherine Hepburn, *Adam's Rib* (La costilla de Adán, ABC, 1973), en el que junto a los conflictos legales concurrían los conflictos sexuales.

Habría que esperar a los años 80 para que los argumentos fueran más ricos en cuestiones procesales y los personajes protagonistas asumieran mayor complejidad personal y profesional. Tras la llegada de *Crazy like a fox* (Loco de remate, CBS, 1984-1986) fue sin duda *L.A. Law* (La Ley de Los Ángeles, NBC, 1986-1994) la serie que marcó un hito al mostrar el interior de un bufete de abogados, especialistas en diversas áreas jurídicas, compuesta por abogados procedentes de grupos minoritarios (hispanos, negros y mujeres) desde el que pueden ser estudiados asuntos como el modo de captar clientes para la firma, el liderazgo dentro de la misma, el organigrama del bufete, los mecanismos de selección y ascenso, las discusiones en el seno de las reuniones sobre el mejor modo de enfocar, preparar y ejecutar la defen-

sa, las etapas en el proceso judicial y el distinto compromiso personal y profesional de los abogados integrantes. El éxito de audiencia de la serie, creación de Steven Bochco, contando entre sus guionistas a David E. Kelley, abogado de formación, escritor y productor cinematográfico, ha sido respaldada por la crítica, la cual la ha nombrado en diversas ocasiones como la mejor serie de abogados de la historia de la televisión. Kelley ha sido también productor de otras series de tanto prestigio como *The practice* (El abogado, ABC, 1997-2004) y su secuela *Boston Legal* (ABC, 2004-2008), quien no ha desistido en escribir guiones con contenido jurídico, produciendo *Harry's Law* (NBC, 2011) en el que una abogada de patentes de reconocido éxito es despedida de una gran empresa, inaugurando un nuevo bufete en el que se dan cita abogados jóvenes y *Girls Club* (Fox, 2002), producción fracasada que mostraba a tres mujeres jóvenes abogadas que hacían frente, no sólo a las complicaciones de la vida profesional en un bufete, sino a la política laboral de género de las grandes firmas de abogados corporativos.

Las historias de *The practice* y *Boston Legal* transcurren en el seno de bufetes, uno más modesto en el que los defendidos proceden, en su mayoría, de ambientes marginales de la ciudad de Boston y el otro, de renombre y consideración social. Asimismo, los líderes, el tono, las historias, el modo en el que se emprende la defensa de los clientes son completamente distintas. Al igual que lo es *Shark* (CBS, 2006-2008). Lo que sí comparten todas ellas son abogados con infinitas ansias de ganar y una ambición desmedida, maniobras jurídicamente impensables, decisiones que bordean la ilegalidad, conflictos enquistados entre los diversos operadores jurídicos y las instituciones que los acogen, corrupción y prevaricación generalizadas, dilemas morales y éticos constantes y una continua duda acerca de los límites del

contenido del compromiso profesional. Los abogados han dejado de ser planos e intachables para convertirse en hombres y mujeres atormentados, que luchan por equilibrar sus vidas, con un objetivo profesional evidente pero carente de riqueza a un nivel personal.

Durante los años 90, la complejidad de las tramas y de los personajes caracterizó también a otras series tan carismáticas como *Law&Order* (Ley y Orden, NBC, 1990-2010) en la que se presentaba el trabajo compartido entre el departamento de policía de New York y la fiscalía. A lo largo de la vida de la serie, los productores se afanaron por singularizar su acción de modo que crearon diversas unidades temáticas singularizadas por el tipo de casos que se iban a resolver: *Law&Order:criminal intent*, centrado en la labor de los *Major Cases Squad* especialistas en la investigación de casos criminales desde un punto de vista más psicológico); *Law&Order: special victims unit*, destinada a resolver crímenes sexuales y de abuso infantil. De temática parecida, *Family Law*, (Derecho de familia, CBS, 1999-2002).

En otro orden de singularidades es de destacar la serie *Jag* (*Judge Advocate General*, NBC 1995-1996; CBS 1996-2005) cuyos protagonistas son oficiales de la marina quienes se mueven en el ámbito del código de justicia militar y casos del derecho internacional. Esta serie en algunos aspectos recuerda a la serie británica, también de temática militar, titulada *Court Martial* (ITC, 1996). Sus historias se sitúan cronológicamente durante la II Guerra Mundial centrada en las resoluciones pronunciadas por el Cuerpo Auditor General del ejército de Estados Unidos (*Judge Advocate General's Corp*). Del mismo modo, la serie *The Guardian* (El Guardián, CBS, 2001-2004) presenta a un brillante abogado que ha de cumplir horas de prestación al servicio social en la unidad de menores.

Dos años antes de la emisión de *L.A. Law*, el canal NBC comenzó a emitir la serie, *The Night Court* (Juzgado de Guardia, 1984-1992) en el que apartándose de la línea dramática que caracterizaba a la producción de Bochco, se desarrollaban historias de modo jocoso, cómico y excéntrico centrados en el devenir de una sala de tribunal nocturno, presentando un grupo variopinto y extravagante de personajes dirigidos por un juez joven que se caracterizaba por un modo muy singular de dictar sentencias. En clave de comedia también se desarrollaba la acción de *Harvey Birdman, Attorney at Law* (Cartoon Network, 2000-2007). El modo en el que se desarrollaban las historias, delirante, irónica y desternillante, tuvo su continuación en otras series como *Ally McBeal* (Fox, 1997-2002) en la que la música y las alucinaciones (compartidas también por el abogado protagonista masculino de *Eli Stone*, ABC, 2008-2009 o la modelo convertida en abogada *Drop Dead Diva* (Lifetime, 2009-actualidad) pasaron a formar parte del entramado, al tiempo que se alejaba de la madurez jurídica de las anteriores y se centraba más en los dilemas amorosos del personaje, por primera vez, una mujer protagonista. A esta siguieron en un tono mucho más serio y profundo, la fiscal de *Fiscal Chase* (CBS, 2005-2008), las abogadas defensoras de la australiana *Carson's Law* (Network Ten, 1983-1984), *Girls club* (ya citada), *Damages* (Daños y perjuicios, FX, 2007-en la actualidad), *Canterbury's Law* (Fox, 2008) y *The Good Wife* (CBS, 2009-en la actualidad) o juezas como *Judging Amy* (La Juez Amy, CBS, 1999-2005), protagonistas femeninas todas ellas mucho más profesionales y preparadas que el personaje de Calista Flockhard, quienes luchan por desarrollar su profesión en los límites legales aunque, en ocasiones, lleguen a traspasar la frontera de lo ético y lo legal. Este mismo año se ha producido la serie *Fairly Legal* (USA Network, 2011) en la que una abogada desiste de su trabajo

como letrada para pasar a desempeñar labores de mediadora convencida de la existencia de otros mecanismos de solución de conflictos al margen de los tribunales de justicia.

Como hemos visto anteriormente en el caso de *Law & Order* en el que se dan cita a fiscales, abogados defensores y policías unidos en la resolución criminal y judicial de un caso, es repetido en otras series de reciente factura como *Raising the Bar* (TNT, 2008-2009) en la que un grupo de amigos abogados se enfrentan en lados opuestos de la ley o *The Whole Truth* (ABC, 2010), serie de no muy larga trayectoria pero que en sus escasos episodios puede verse todas las fases del proceso judicial, el modo en el que son resueltas en los mismos puntos por la acusación y la defensa. La primera de ellas comparte con *The Deep End* (ABC, 2010) la presencia de jóvenes abogados que luchan por encontrar un espacio en alguno de los bufetes más representativos de sus ciudades, fórmula tradicional y repetida en la serie canadiense *The Associates* (Jóvenes Abogados, Alliance Atlantis, 2001-2003), *Billable Hours* (Horas facturables, Temple Street Productions, 2006-2008) o los fiscales en *Conviction* (New York, Distrito judicial, 2006).

Los inicios de estos jóvenes abogados fueron descritos con gran inteligencia por el libro, película y luego serie, *The Paper Chase* (1978-1986) en la que se relata la especial relación entre un joven estudiante de Harvard, Hart y su maestro Charles Kingsfield en el camino de su aprendizaje como abogado. Las estrategias, cualidades, conceptos y teorías que éste intenta transmitir al recién egresado, contrasta con las habilidades desarrolladas por un estudiante de derecho que sin terminar la carrera, comienza su ejercicio en *Suits. A legal mind* (Usa Network, 2011). En el último año se ha producido una serie sobre un juez de la Corte Suprema quien abandona su cargo tras verificar la poca

solidez del sistema judicial lo que le conduce a la práctica privada para la defensa de los llamados “casos perdidos”.

En el Reino Unido también se han presentado series de abogados como *Chambers*, escrita por el abogado Clive Coleman (BBC One, 1996-1999), *Court Martial* (ITC, 1996), *The Courtroom* (2004), *Criminal Justice* (BBC One, 2010), *Crown Court* (ITV, 1972-1984), *Crown Prosecutor* (BBC One, 1995), *The Innocence Project* (BBC Northern Ireland, 2006-2007), *The Irish R.M* (1983-1985), *Judge for the defense* (ABC Network, 1967-1969), *Judge John Deed* (BBC, 2001-2007). Interesante y bien documentada para conocer los mecanismos legales del procedimiento penal anglosajón del siglo XVIII, es la producción *Garrow's Law* (La ley de Garrow, BBC, 2008) o *Rumpole de Bailey* (BBC, 1975-1992).

En España también contamos con algunos ejemplos como las producciones de los años 80, *Anillos de oro* (TVE, 1983), dirigida por Pedro Masó y escrita por Ana Diosdado sobre un bufete de abogados matrimonialistas, rodada poco después de que en España se reformara el Código Civil que aprobaba el divorcio en nuestro país y *Turno de oficio* (TVE, 1986-1987, 1999), dirigida por Antonio Mercero. En los últimos años también se han desarrollado tramas jurídicas en series como *Abogados* (Telecinco, 2001), *Al filo de la ley* (TVE, 2005), *Lex* (Antena 3, 2008) y *Acusados* (Telecinco, 2009-2010), esta última centrada en la figura de una jueza.

El caso práctico y la consulta profesional

1. El caso práctico y la consulta profesional

El caso ha sido -y sigue siendo- la herramienta docente más utilizada por la mayoría de las disciplinas jurídicas. De hecho, en muchas Facultades de Derecho españolas el caso práctico ha constituido la única modalidad de clase práctica que han conocido generaciones y generaciones de alumnos. Desde luego, no han faltado profesores que han incluido el caso práctico como una parte más de los exámenes parciales y/o finales; pero lo cierto es que, salvo esas raras excepciones, los casos prácticos han sufrido una postergación derivada de la prioridad que se le ha venido dando a la teoría sobre la práctica en nuestras Facultades.

El caso práctico es una modalidad de tarea que se asemeja mucho a las consultas profesionales que reciben los abogados en sus bufetes. En efecto, el caso es presentado al alumno por el profesor como un problema -extraído de la realidad o fruto de la ficción-, en el que se contiene un número variable de situaciones, a las que es preciso calificar jurídicamente y hallar unas soluciones. Desde esta óptica, es posible encontrar un paralelismo entre el caso práctico y las consultas profesionales. El cliente acude al bufete en busca de la solución de “su” caso, un problema de la vida real. En ocasiones, el cliente lo que pretende es recibir un consejo acerca del problema en el que está inmerso y de las posi-

bles consecuencias jurídicas del mismo; acude al abogado en búsqueda de cuáles serían los instrumentos jurídicos más adecuados para hacer prevalecer, en su consideración, “sus” derechos conculcados. En estos supuestos, la consulta profesional se mueve en los mismos parámetros que un caso práctico. Otras veces, en cambio, el consejo solicitado no está encaminado tanto a la resolución de un problema que ya se ha producido, como a la búsqueda de un determinado fin -por lo tanto a una situación futura- y lo pretende es conocer los mecanismos jurídicos más adecuados para su consecución y sus posibles consecuencias jurídicas. De cualquier modo, tanto en el primer supuesto como en el segundo, se trata de “casos”, uno real y otro hipotético, a los que el profesional del Derecho debe encontrar soluciones o los resultados jurídicos previsibles.

Algunos profesores consideran que el caso práctico es una tarea que tiene un nivel académico inferior al comentario de sentencias; pero frente a esta opinión, esgrimida por aquéllos que valoran más la dimensión teórica del Derecho que la práctica, es preciso recordar que el ejercicio del Derecho se mueve en el campo de las situaciones conflictivas que surgen en el seno de una sociedad y cuya función es, precisamente, la de dar solución a esos problemas.

Tanto en si la tarea se plantea como un caso práctico, como si es presentada como una consulta profesional, en uno y otro supuesto el alumno ha de adoptar la misma posición: la de un profesional del Derecho. Desde esta perspectiva, cuando los alumnos afrontan la lectura del caso/consulta deben de proceder a una **evaluación objetiva e imparcial del problema** que se les presenta. De algún modo, su posición debe de asemejarse a la de un juez. Esta actitud es más difícil de adoptar cuando se encuentran ante una consulta. El abogado no puede incurrir en el error

de dejarse llevar por las pretensiones y sentimientos de su cliente, y, de manera inconsciente, mirar sólo desde la óptica parcial de una de las partes. Ha de valorar los pros y los contras de la posición de su cliente. El buen abogado se mantiene siempre imparcial, circunstancia, ésta última, que no le impide prestar a su cliente toda la ayuda profesional que necesite.

Esta actitud de imparcialidad es la que le conduce a estudiar a fondo las opciones jurídicas que tienen ambas partes; no sólo la de su cliente. Dicho estudio le permite **motivar con solidez sus argumentos**. Ya se trate de un caso práctico, como de una consulta, el alumno, lo mismo que haría un buen profesional del Derecho, tiene que motivar todos y cada uno de sus argumentos. **El valor de sus respuestas radica en la motivación de los argumentos**. La motivación se sustenta en las normas, en la jurisprudencia y en la doctrina, no en apreciaciones personales sobre lo que uno piensa acerca de lo que puede ser más justo o equitativo. Toda solución propuesta se ha de fundamentar jurídicamente. El alumno no debe de olvidar que el objetivo del caso/consulta no es otra que la de ofrecer al profesor-cliente unas soluciones jurídicamente motivadas que se tienen que aplicar a los problemas presentados. Todo ello implica, como se ha dicho, en primer lugar, conocer bien toda la normativa del ordenamiento jurídico (leyes, decretos, reglamentos, costumbres). En segundo lugar, las construcciones doctrinales del sistema. Por último, cómo los jueces han venido aplicando las normas que afectan al caso (la jurisprudencia).

Todas estas razones son las que aconsejan que los casos prácticos/consultas sean tareas que se utilicen en cursos avanzados del Grado en Derecho en los que el alumno posee ya una perspectiva más amplia y un cierto dominio de las nociones jurídicas más importantes. Hay asignaturas, como el Derecho roma-

no, que tradicionalmente ha utilizado el caso práctico como herramienta didáctica. Las mismas reservas que hacíamos respecto a los comentarios de textos y la Historia del Derecho son aplicables ahora a los casos prácticos y el Derecho romano. ¿Está capacitado un alumno del primer curso para hacer un caso práctico de Derecho romano que reúna unos mínimos requisitos de calidad? Como acabamos de señalar, para poder motivar los argumentos de las soluciones de un caso práctico se requiere un conocimiento profundo del ordenamiento y el sistema jurídico. No parece, pues, que el “*casus*” sea la herramienta más adecuada para los alumnos del primer año del Grado en Derecho, salvo que los problemas presentados sean tan elementales que el único objeto del profesor sea el de introducir a los alumnos en la metodología del caso práctico. De no ser así... ¿No será mejor que demos ya un buen descanso a Ticio y a Cayo?

La duración de la resolución de un caso práctico/consulta puede ser muy variable; entran en juego la extensión del caso, la tipología de problemas en ellos recogida, la dificultad de los problemas... Por consiguiente, no es posible estimar un tiempo, ni siquiera aproximado, para llevar a cabo este tipo de tareas. Es evidente que cuando se hace uso de estas herramientas de aprendizaje durante una clase práctica (cuya duración media puede oscilar entre una hora y media y dos horas) o como prueba de evaluación, el profesor tendrá que calibrar muy bien la extensión y dificultad de la tarea para que el alumno pueda disponer del tiempo necesario y poder elaborar el trabajo satisfactoriamente.

Finalmente, la tarea de la consulta profesional es una magnífica herramienta para llevarla a cabo también bajo la modalidad de *role-playing*. Con ella el profesor puede evaluar no sólo los conocimientos teóricos del alumno sobre la materia, sino también cómo se desenvuelve ante la consulta de un hipotético clien-

te-representado también por un alumno- poniendo de manifiesto su competencia de expresión oral.

2. Cómo se resuelve un caso práctico/consulta

Un caso práctico o una consulta es una modalidad de tarea que normalmente contienen varios problemas o cuestiones jurídicas. En este sentido, nos podemos encontrar con dos variantes. En la primera, después del relato de los hechos, el profesor introduce un cuestionario, a modo de guía, para que el alumno se centre más fácilmente en el caso/consulta; de este modo evita que divague o se detenga a analizar los aspectos secundarios del problema. Esta modalidad es la que se suele emplear cuando se quiere iniciar a los alumnos en la metodología del caso/consulta. Pero en la vida real no sucede así; por ello, en los cursos más avanzados ese cuestionario se suprime; los alumnos se tienen que enfrentar a los hechos sin ningún tipo de ayuda y extraer del relato los problemas, explícitos o implícitos, que se hallan en la historia que ha confeccionado el profesor. Es preciso tener en cuenta que los problemas, tal vez, no tienen una única respuesta, en cuyo caso el alumno deberá presentar no sólo una solución, sino también las alternativas.

La tipología de los enunciados de los casos prácticos y consultas profesionales es muy amplia. Los profesores suelen derrochar humor, ingenio e imaginación a la hora de confeccionar las historias de los casos. Desde el punto de vista formal, los relatos pueden ir desde aquellos que son muy extensos y prolijos en situaciones y que pueden abarcar varias páginas, hasta los que tienen una forma más sencilla y breve y apenas ocupan medio folio. Es preciso tener presente que, en ocasiones, el profesor llena el relato de situaciones anecdóticas que persiguen desviar la

atención de alumno del problema principal. Lo que se busca en estos casos no es tanto confundir al alumno como evaluar su capacidad de análisis y sensibilidad jurídica a la hora de enfrentarse con un problema jurídico complejo.

En términos generales, la técnica de la tarea se puede resumir de la siguiente forma: un primer paso consistirá en leer bien el texto del enunciado para seleccionar las situaciones y datos jurídicamente relevantes. En segundo lugar, se van consignando en una tabla las instituciones y las normas aplicables al caso para relacionarlas con los hechos del relato; por último, proceder a la formulación de las respuestas al problema motivando los argumentos con arreglo a las normas previamente determinadas. Veamos este proceso más detenidamente.

A. Los hechos jurídicamente significativos

Al igual que en otras tareas, para poder llevar a cabo la selección de los hechos o situaciones jurídicamente significativas lo primero es tener bien claro cuál es el objeto del caso/consulta: ¿Qué pretende el profesor con esta tarea? ¿Qué parte o partes de la asignatura están implicadas? ¿Qué tipo de problema nos está planteando? ¿Está buscando una única solución al problema o soluciones alternativas?

Es fundamental **identificar** el o los **problemas** que subyacen en el relato que se nos ha suministrado. A este respecto es preciso tener en cuenta la diferencia entre el caso y la consulta. Con el primero, lo que se persigue preferentemente es dar una solución a un problema planteado (aunque, como se ha dicho, el problema puede presentar varias soluciones); es decir, nos han proporcionado las “causas” y es preciso encontrar los “efectos”. Mientras que con la consulta lo que se persigue es la búsqueda de

los medios jurídicos más idóneos o preferibles para una determinada acción jurídica que normalmente aún no se ha producido. El cliente persigue un “efecto”, un fin, y es el abogado/alumno quien debe proporcionarle las “causas” para conseguir dicho efecto. Lo imprescindible es saber qué se nos exige con ella y cuál es el objeto de la misma. Sólo de este modo podremos interrogar al texto del relato para proceder a la selección de los hechos.

Cuando se trata de casos prácticos a nivel de iniciación, el profesor suele incluir de manera explícita las cuestiones que quiere que respondamos. Esas preguntas pueden estar planteadas de manera intercalada a lo largo del relato, o bien enumeradas todas al final del texto del caso. Conviene, no obstante, tener presente que aunque en el caso se recojan cuestiones enunciadas explícitamente, puede haber otras que no lo estén. Para los casos prácticos de nivel medio (a partir del tercer curso) y superior, lo normal es que no aparezcan ya este tipo de preguntas en el texto del relato y todas ellas se encuentren de manera implícita a lo largo de texto del caso/consulta.

La selección de los hechos o situaciones jurídicamente significativas está función de la redacción del relato y no resulta una tarea fácil en muchas ocasiones. A menudo el vocabulario que se utiliza no es el lenguaje técnico de un jurista y tras palabras con un sentido “vulgar” se pueden encontrar relaciones jurídicas como contratos, testamentos, fianzas, etc. El catálogo o selección de esas situaciones es clave para la tarea, ya que de ellas se deben inferir las cuestiones a las hay que responder en el caso/consulta.

Es muy importante hacer una lectura pausada que nos permita ir descubriendo los problemas que se encuentran en el texto del caso/consulta. Es recomendable, al tiempo que se inicia la lectura, hacer una **tabla de situaciones/calificaciones**

con dos columnas en un folio. En la columna de la izquierda se escribirán de forma cronológica (consignando las fechas de los mismos) las situaciones de hecho que pensamos que pueden llegar a tener trascendencia jurídica. En la columna de la derecha, a la altura de esas situaciones, se procederá a hacer una primera aproximación de calificación jurídica de las mismas; se trata de confrontar el hecho o situación con la correspondiente institución jurídica y su regulación. Es muy probable que si el caso/consulta es extenso y complejo hayamos de hacer una segunda -e, incluso, una tercera- lectura del relato que nos ha suministrado el profesor para precisar mejor las calificaciones.

La selección de los hechos jurídicamente significativos. A la hora de hacer la selección de los hechos o situaciones jurídicamente significativas es preciso tener en cuenta que en el relato podemos encontrar distintos tipos de situaciones. En primer lugar, aparecerán **hechos explícitos** o situaciones que tienen por sí trascendencia jurídica (p. e. la firma de un contrato). En segundo lugar, y esto es muy importante, en los casos/consultas es posible que haya situaciones o **hechos implícitos**-que no están reseñados en el relato de manera expresa- pero que pueden tener trascendencia jurídica para la solución. En tercer lugar, podremos encontrar hechos que, en principio, no tienen por sí trascendencia jurídica, pero que pueden llegar incidir directamente en aquéllos. Por último, hay otras situaciones que aparecen en el caso/consulta que carecen de trascendencia jurídica para el mismo. Por consiguiente, es muy importante tener presente que **hay hechos que aparecen enunciados en el relato que no tienen trascendencia para la resolución del caso; y, al contrario, puede haber otras situaciones que no están reseñadas explícitamente en el texto del caso/consulta y sí son importantes para la solución final.** Estas situaciones implíci-

tas no pueden ser pasadas por alto y tienen que ser igualmente consignadas en la columna de la izquierda de nuestra tabla de situaciones/calificaciones.

De la misma manera, no todos los hechos que aparecen relatados en el texto que poseen significación jurídica tienen la misma relevancia. Por ello, una vez que hayamos recopilado los **hechos jurídicamente significativos, es preciso ordenarlos** también de una manera jerárquica, atendiendo a los criterios de relevancia para el caso/consulta y por el de especialidad de la materia; es decir, empezando por aquellos que tiene un carácter más general, hasta llegar a los que son más concretos.

La **reconstrucción cronológica** de las situaciones jurídicas recogidas en el relato del caso/consulta es fundamental para la solución final del mismo. A medida que vamos haciendo la lectura del relato y consignando los hechos que tienen significación jurídica en la columna de la izquierda de nuestra tabla de situaciones/calificaciones, es imprescindible ir reseñando igualmente la fecha en la que se han producido de acuerdo al relato. En este sentido hay que tener presente que puede suceder que no todos los hechos se encuentren fechados; habrá algunos cuya datación sea exacta, pero puede haber otros hechos que no aparezcan datados. De la misma manera, en ocasiones, el relato que sirve de caso/consulta no sigue una sucesión cronológica de los hechos y éstos se encuentran recogidos de una forma desordenada. Cuando no todos los hechos del relato se encuentran fechados, entonces debemos proceder a ordenarlos, sirviéndonos como referencia aquellas situaciones que sí lo están. Por ejemplo, si sabemos que una persona murió en una fecha determinada que aparece en el texto, y esa persona había redactado un testamento, la fecha de redacción del mismo necesariamente ha de ser anterior a su muerte. El problema se plantea cuando en el relato

hay muchos hechos significativos jurídicamente y éstos no se encuentran fechados. Entonces la tarea de reconstrucción cronológica de los hechos del relato puede resultar muy complicada. No obstante, dada la finalidad académica-docente del caso/consulta en estos casos, lo normal es que el profesor date la mayor parte de los hechos en el relato. Estas circunstancias hacen aconsejable que, a la hora confeccionar la tabla de situaciones/calificaciones para reseñar los hechos, se deje un espacio prudente entre los hechos significativos en previsión de que puedan surgir a lo largo de relato algunos hechos que no estén situados cronológicamente en el lugar que les corresponde.

B. La calificación de los hechos jurídicamente significativos

Como ya hemos indicado, en la columna izquierda de la tabla se van reseñando de manera cronológica –con las limitaciones señaladas- los hechos o situaciones a los que hemos dado una relevancia jurídica. En la columna de la derecha, a su misma altura, habremos de situar la **calificación jurídica** de dichos hechos. Esta operación se puede realizar, bien al mismo tiempo que se van consignando los hechos en la columna de la izquierda, bien al final de esta operación; es decir, una vez que hayan sido recopilados y ordenados todos los hechos o situaciones.

Tanto más importante que la selección de los hechos es el momento de la calificación jurídica de los mismos. Dicho de otro modo: **es el momento de identificar las instituciones jurídicas** (una obligación, un acto administrativo, el delito de prevaricación, etc.) y saber qué normas de dicha institución son las aplicables para cada situación. En los casos/consultas a nivel de iniciación lo normal es que aparezca una, dos o, a lo sumo, tres

instituciones; pero en los casos de nivel medio o superior -lo mismo que sucede en la vida real- lo más frecuente es que se encuentre media docena o más instituciones presentes.

Es en el trabajo de calificación en donde se ponen de manifiesto los conocimientos teóricos del alumno sobre la materia y su capacidad de aplicación a la práctica. La **teoría y la práctica resultan inseparables**. Generalmente, dada la naturaleza didáctica de la tarea, se suelen recoger instituciones que se han explicado durante el curso; pero ello no es obstáculo para que el profesor pueda dar entrada en el relato a instituciones estudiadas en los cursos anteriores. Así, por ejemplo, en un caso de Derecho penal del segundo curso hay que dar por supuesto que el alumno debe saber ya los conceptos fundamentales de la parte general como el dolo, culpa, la imputabilidad, etc., sin ellos no es posible llegar a la calificación del delito ni pronosticar el resultado del caso; o si se trata de un contrato es necesario conocer todo lo referente a la parte de personas y del negocio jurídico.

Cuando en nuestra tabla nos encontramos ante varias calificaciones, el problema se plantea a la hora de seleccionar cuál es la institución jurídica principal que encierra el caso. Teniendo en cuenta la finalidad docente del mismo, será fácil localizar la institución sobre la que gira el caso, ya que, obviamente, se tratará de alguna de las estudiadas en el curso. Pero esto no sucede así en la vida real, en donde el abogado tiene que descubrir cuál es el nudo gordiano del caso.

Cuando una institución es mencionada en el enunciado del caso, automáticamente debe ser tenida en cuenta y consignada en nuestra tabla de calificaciones. La calificación o identificación de las instituciones presentes en el caso es más complicada cuanto menores sean los conocimientos teóricos sobre la materia, máxime cuando el caso es utilizado como herramienta de una

evaluación. Un alumno que conoce bien la asignatura, en principio, no debería de tener problemas para identificar las instituciones fundamentales del caso; pero puede suceder -de manera deliberada o no- que las instituciones no aparezcan claramente dibujadas en el relato y no estén presentes todos los elementos definitorios de las mismas. Entonces la calificación no resulta tarea fácil. En estas circunstancias, lo recomendable es hacer una **calificación provisional**. Si encontramos en los hechos tan sólo uno de los elementos definitorios de una institución es suficiente para ser considerada; se procederá entonces a reseñarla en la columna de calificaciones poniendo a su lado una “p” de provisional entre paréntesis. Es fundamental no pasar por alto ninguna calificación. Es posible que aquella calificación que en la primera lectura la teníamos como provisional, en lecturas sucesivas o a la vista de las otras instituciones vaya clarificándose hasta quedar como definitiva; o al contrario, tenga que ser recalificada y reconducida a otra institución.

Cuanto mayor sea el número de elementos definitorios presentes de una institución en los hechos del relato, mayores son las probabilidades de que tengamos que aplicar la institución en el caso. Si aparecen todos sus elementos, con toda probabilidad dicha institución tiene relevancia para el caso y es aplicable al mismo. Llegados a este punto, es recomendable iniciar un borrador con todas las calificaciones o instituciones que hemos ido seleccionando del texto del relato y enumerar debajo, en forma de columna, los elementos definitorios de cada una de ellas y, a su lado, con un número la frase del texto del relato con la que hemos identificado cada uno de dichos elementos definitorios. De esta manera, procederemos simultáneamente a numerar en el texto del relato aquellas frases que nos han servido para la calificación e identificación de los elementos de la institución.

Puede suceder que durante la lectura hayamos encontrado un hecho que nos ha parecido que debía identificarse con un elemento definitorio de una institución y, por consiguiente, procedimos a su calificación “provisional”; pero, más adelante, en el relato nos encontramos con otro hecho -o varios- que entran en contradicción con dicho elemento. Si al interpretar la contradicción resulta lógica la eliminación del hecho que nos indujo a la calificación provisional, automáticamente debemos de suprimir dicha institución por considerarla inaplicable al caso.

Es importante tener presente que la ausencia en el relato de uno o dos elementos definitorios de una institución no son causa suficiente para que necesariamente tengamos que descartar la calificación de dicha institución en nuestro caso. De la misma manera, la presencia de un elemento definitorio de una institución en el texto del caso no significa que dicha institución esté presente en el mismo.

La dificultad la encontramos cuando la presencia de un determinado elemento nos conduce a una calificación y, por el contrario, la ausencia de ese mismo elemento nos lleva a otra calificación. En estos supuestos es preciso tener en consideración las restantes instituciones y optar por la solución más lógica y coherente. Otra buena opción para resolver este dilema es buscar cómo se ha comportado la jurisprudencia en casos análogos. Si aún así no encontramos la solución adecuada, entonces es conveniente hacer el tratamiento de las dos situaciones: señalar los efectos jurídicos para el caso en el que esté presente el elemento definitorio, así como los posibles efectos en el supuesto de su ausencia. Conviene tener siempre presente que una institución se puede encontrar de manera implícita en el texto del relato.

Se comprende mejor ahora por qué sin los conocimientos de índole teórico de las instituciones y de su forma específi-

ca de regulación es imposible llegar a una solución del caso/consulta. Es evidente que cuando la tarea es encomendada para realizarse fuera del aula y con la posibilidad de consultar el material bibliográfico correspondiente, la operación de calificación resulta más fácil; en cambio, cuando se encomienda la tarea para ejecutarse durante una clase práctica o durante una evaluación y no se permiten materiales suplementarios (códigos, apuntes, manuales, etc.) o limitados (p. e. sólo el código), la calificación y la consignación de las reglas aplicables a la institución suponen una mayor dificultad.

Finalizada la calificación, nos encontraremos con un conjunto de instituciones que se hallan relacionadas entre sí por el hilo conductor constituido por el relato del caso/consulta. Si están contenidos todos los hechos jurídicamente significativos en el relato y se encuentran perfectamente dados, comprobaremos inmediatamente que no todas las instituciones que aparecen en el mismo tienen la misma importancia. Entre todas ellas habrá una que constituye la clave del caso y es a la que debemos encontrar una respuesta, pero siempre a la vista de las restantes. El problema se presenta cuando el relato es incompleto y nos faltan elementos para poder calificar los hechos o situaciones que en él se contienen. Entonces, a falta de algunos de dichos elementos, es mucho más difícil llegar a una calificación exacta y tendremos que hacer un análisis interpretativo del relato para poder inferir los elementos que no están presentes explícitamente en el texto del caso/consulta.

En este punto es donde vamos a encontrar alguna diferencia a la hora de la resolución entre el caso práctico y la consulta profesional.

B.1. El caso. Con el caso práctico, como sabemos, el profesor nos ofrece en el relato una serie de situaciones -las cau-

sas- a la que el alumno, tras su correspondiente calificación y análisis, debe hallar las respuestas jurídicas -los efectos- de las mismas. Sabemos que, en ocasiones, no se trata de una fórmula o solución matemática ya que ante unas mismas causas, en función de una serie de circunstancias, se pueden encontrar distintos efectos. Ahora ya no se trata de dar simples calificaciones a los hechos o situaciones, sino que es preciso dar los argumentos jurídicos que explican una respuesta.

En el caso práctico, por consiguiente, el alumno, ahora actuando como un profesional del Derecho, debe de evaluar todas las posibilidades jurídicas que ofrecen los hechos previamente calificados. Aunque el caso gire en torno a un problema jurídico principal, que es al que hay que dar una respuesta, la presencia de distintas instituciones conlleva a una visión global del mismo poniendo en relación todas ellas. Es muy importante no perder de vista esta perspectiva general de las diferentes calificaciones que hemos encontrado en el relato. Ahora ya sólo resta vislumbrar los efectos jurídicos de la institución o instituciones aplicadas al caso.

B.2. La consulta profesional. Como sabemos, al contrario de lo que sucede con el caso práctico, en la consulta profesional el cliente pretende alcanzar un determinado efecto jurídico y su abogado proporcionarles las causas -los medios- que el Derecho le proporciona para lograr sus fines.

Como en todas las tareas, el primer paso consistirá en precisar el objeto de la misma: qué pretende exactamente el cliente-profesor; sólo de esta manera podremos encontrar los medios jurídicos adecuados. A medida que vayamos leyendo la consulta -o escuchándola en el caso de que la tarea se lleve a cabo mediante un *role-playing*- es preciso abrir un borrador en el que se vayan consignando los posibles medios aplicables.

Con frecuencia, para alcanzar un determinado fin pueden existir varios caminos. Todos y cada uno de esos caminos deben de ser estudiados, analizados y tenidos en cuenta por el alumno. En el texto de la consulta pueden aparecer mencionados algunos de ellos, los cuales inmediatamente serán recogidos en nuestro borrador. Pero lo más probable es que haya otras alternativas. Una vez más los conocimientos teóricos toman protagonismo, ya que son indispensables para hallar los medios alternativos. En principio, cualquier medio que sirva para alcanzar el fin propuesto debe ser consignado en nuestro borrador para analizarlo con detenimiento.

Cada mecanismo jurídico requiere unas condiciones determinadas de aplicación. En el borrador, debajo de cada uno de los mecanismos consignados, se irán enumerando las condiciones generales de aplicación de cada uno de ellos. Una vez que se haya hecho esta operación con todos los mecanismos seleccionados, iremos repasando las condiciones de cada uno de ellos para buscar su adecuación a los hechos o situaciones que aparecen en el texto de la consulta. Para llevar a cabo esta labor, iremos tomando cada una de las condiciones y, a continuación, buscar su correspondencia con los hechos del relato; mediante un número iremos situando la correspondencia en el texto. De esta manera, podremos comprobar que habrá mecanismos cuyas condiciones tienen todas ellas correspondencia con los hechos del relato; en otros mecanismos, en cambio, algunas de las condiciones no se cumplen en su totalidad. Obviamente, aquellos mecanismos cuyas condiciones tienen plena correspondencia con los hechos o situaciones del relato son los mecanismos más apropiados para la consecución del fin perseguido. En contrapartida, aquellos mecanismos cuyas condiciones no se adecuan a los hechos descritos en el texto deben de ser rechazados.

Puede suceder que dos o más mecanismos sean susceptibles de aplicación porque sus condiciones tengan correspondencia con las situaciones del relato; en estos casos, es preciso estudiar los efectos jurídicos del fin perseguido y entonces adoptar el que proporcione los efectos más favorables a los intereses del cliente.

C. La solución del caso/consulta

Como en otros tipos de tareas ya analizados, desde el punto de vista formal, tanto el caso práctico como la consulta profesional se pueden estructurar en tres partes: la introducción; el cuerpo del caso/consulta y las conclusiones.

La introducción. En la modalidad de tarea que nos ocupa, la introducción tiene un lugar menos relevante. Ni el profesor ni el cliente necesitan ser puestos al día de unas situaciones que ellos mismos han descrito. De la misma manera, no es necesario convencerles de la importancia jurídica de problema en cuestión. Por ello, es suficiente dedicarle no más allá de seis u ocho líneas, a modo de presentación de la tarea. En la introducción es suficiente reseñar el tema principal del caso o consulta y los problemas que presenta; en ningún caso en la introducción se deben relatar los hechos o situaciones contenidos en el caso/consulta.

El cuerpo del caso/consulta. La propia complejidad que presentan los casos prácticos y las consultas profesionales -debido a la diversidad de las situaciones contenidas en ellos, a las relaciones entre los hechos y a los problemas que se pueden presentar- hace que en la mayoría de las ocasiones sea difícil aplicar la metodología de estructura bipartita que hemos empleado en otras tareas. Esta circunstancia no implica que no sea posible elaborar un plan lógico de exposición de la tarea.

Cuando el caso/consulta es utilizado por el profesor como herramienta de evaluación y, por consiguiente, el tiempo está limitado, antes de comenzar, es conveniente hacer una previsión del tiempo que vamos a invertir en las respuestas; de este modo evitamos que las primeras cuestiones tengan un amplio desarrollo y las últimas sea tratadas de manera precipitada o, lo que es aún peor, no puedan llegar a ser contestadas. En este sentido, también es preciso tener presente que no es necesario establecer un equilibrio entre todas las respuestas. Algunas -no sólo la principal- necesitarán un tratamiento mayor que otras.

Si se trata de un caso práctico a nivel de iniciación en el que el profesor ha introducido un cuestionario, entonces debemos de ajustar nuestro análisis y tratamiento al orden preestablecido. En cualquier caso, no está demás llevar a cabo una nueva lectura atenta del cuestionario antes de emitir las respuestas, pues es probable que el orden lógico nos lleve a alterar el orden de preguntas establecido en el cuestionario. Recuérdese, además, que en el caso/consulta puede haber cuestiones implícitas que, por el hecho de no haber sido formuladas, no dejan de ser importantes y no debemos de pasar por alto sus respuestas.

Si, por el contrario, el caso/consulta carece de cuestionario, entonces es recomendable comenzar por el análisis del problema o cuestión principal y, a partir de él, en epígrafes diferenciados, hacer los tratamientos de las cuestiones secundarias siguiendo un criterio de jerarquía en función de la importancia de cada una de ellas con respecto a la cuestión principal. Por consiguiente, al comienzo del cuerpo de la tarea es preciso formular de manera clara y concisa el problema fundamental sobre el que gira el caso/consulta. A continuación es el momento de reseñar los hechos jurídicos significativos más importantes y su relación con el problema principal.

Reseñados los hechos, es recomendable dedicar medio folio a tratar de los problemas metodológicos que nos hemos encontrado en la elaboración de la tarea, ya sea a la hora de fijar las calificaciones (caso práctico), ya sea para seleccionar los mecanismos jurídicos más convenientes (consulta profesional). Es preciso no olvidar que una de las finalidades de la tarea es evaluar la capacidad de alumno para enfrentarse a esta modalidad de problemas, así como calibrar su modo de razonar jurídicamente. Por ello, es conveniente mostrar cómo se ha llegado a las conclusiones finales. Si, por ejemplo, hemos tenido que descartar algunas calificaciones o mecanismos porque no eran aplicables al caso/consulta, es preciso reseñar las razones de por qué fueron desechados. Ese mismo razonamiento haremos con las calificaciones y mecanismos poco probables, hasta llegar finalmente a los que hemos seleccionado como más apropiados. Se trata, por tanto, de demostrar que la solución que hemos adoptado era la única posible de acuerdo a las normas. No basta con razonar lógicamente, sino que es necesario razonar lógica y jurídicamente, acudiendo, si es preciso, a los criterios de interpretación que ya conocemos (“*a contrario*”, “*a simili*” y “*a fortiori*”, etc.).

La conclusión. El caso práctico y la consulta profesional, más que ninguna otra tarea, requieren de una conclusión (o varias). En efecto, tanto si lo que se persigue es la solución previsible de un problema (caso práctico), como encontrar los mecanismos jurídicos más apropiados para la obtención de un determinado fin (consulta profesional), al cliente/profesor es necesario proporcionarle una respuesta, una conclusión. No hace falta insistir en que en ocasiones no hay una única respuesta, pero hasta en estos supuestos hemos de manifestar nuestra opinión de juristas y tendremos que responder esto: que la respuesta es que no hay solo una respuesta.

El dictamen

1. ¿Qué es un dictamen?

En su acepción más amplia, un dictamen es una “opinión o juicio que se forma o emite sobre una cosa”. Con frecuencia el término dictamen se utiliza como sinónimo de informe, sin embargo, en el capítulo 3, ya explicamos las causas de dicha confusión e hicimos referencia a las diferencias que existen entre ambas figuras, que ahora quedarán aún más esclarecidas.

Un dictamen, sin embargo, no es únicamente una opinión o juicio, sino que esta modalidad de trabajo profesional de se relaciona siempre con la **opinión o juicio emitido por un especialista**; y más concretamente, en el campo del Derecho, el juicio emitido por un órgano especializado (p. e. el Consejo de Estado) o una persona individual de reconocido prestigio (un notario, un catedrático, etc.). Por su parte González Meneses (*Cómo hacer dictámenes*, Madrid 2007), en cambio, a la hora de definir el dictamen, no alude a esta nota de la condición de especialista del dictaminador. Para dicho autor un dictamen, en el campo del Derecho, es “una respuesta jurídica razonada a una cuestión jurídica que se nos plantea”. Si atendemos únicamente a esta perspectiva nos encontramos con que el dictamen puede ser asimilado a la consulta profesional que estudiamos en el capítulo anterior, ya que aquélla no deja de ser una respuesta jurídica razonada de un especialista (el abogado), quien responde a una cues-

tión jurídica planteada por su cliente. Por consiguiente, sería más correcto definir el dictamen con **“una respuesta jurídica razonada emitida por un especialista”**.

El dictamen es, sin duda, el género jurídico más exigente para un profesional del Derecho debido a la complejidad del problema en él contenido. Cuando una persona tiene un problema de naturaleza jurídica suele acudir a un abogado. En un alto porcentaje de veces dicho problema es resuelto sin grandes dificultades por el letrado. Pero cuando el problema jurídico encierra una extrema complejidad y es susceptible de controvertidas interpretaciones, entonces, si los medios económicos lo permiten, tanto los particulares como las empresas acuden a los grandes bufetes de juristas de renombre en busca de un dictamen. El dictamen, por consiguiente, desde nuestra perspectiva, se diferencia también de la consulta profesional por su contenido: **un problema jurídico de extrema complejidad y dificultad**. Ello no obsta para que cualquier abogado pueda llegar a resolver satisfactoriamente dicho problema y, correlativamente, un gran bufete fracasar en la resolución del mismo; pero la extrema dificultad del problema hace aconsejable acudir a esos grandes bufetes no sólo por la auctoritas científica de aquellos juristas que los regentan, sino también por los grandes equipos de profesionales que se hallan integrados en esos bufetes.

Además de estos dictámenes solicitados por particulares, también los diferentes órganos de la administración (el gobierno, los ministerios, etc.) solicitan en ocasiones, de manera preceptiva o voluntaria, dictámenes a sus cuerpos jurídicos especializados (Consejo de Estado, abogacía del Estado, etc.). Así, por ejemplo, el art. 153 de la CE, en relación al control de la actividad de los órganos de las Comunidades Autónomas, establece que el gobierno podrá ejercitar dicho control “previo dictamen del

Consejo de Estado”. En este mismo sentido, la Ley Orgánica 3/1980 de 22 de abril del Consejo de Estado, en su art. 2.2 establece que “El Consejo de Estado emitirá dictamen sobre cuantos asuntos sometan a su consulta el Gobierno o sus miembros”. La consulta al Consejo de Estado “será preceptiva cuando en ésta o en otras leyes así se establezca, y facultativa en los demás casos. Los dictámenes del Consejo no serán vinculantes, salvo que la ley disponga lo contrario”. Estos dictámenes, de naturaleza muy variada, solicitados por órganos de la administración al Consejo de Estado también suelen plantear problemas complejos y difíciles. Muchas de las consultas se dirigen al control de la legalidad de los proyectos de ley o de decretos ya que al Consejo de Estado compete velar “por la observancia de la Constitución y del resto del ordenamiento jurídico”. En el art. 21 de la Ley Orgánica del Consejo de Estado se recogen los supuestos en los que el mencionado órgano debe ser consultado, que van desde los anteproyectos de reforma constitucional, anteproyectos de leyes que han de ejecutarse en cumplimiento de tratados o convenios internacionales, pasando por las dudas que surjan en cumplimientos de tratados, convenios o acuerdos internacionales, hasta los asuntos de Estado a los que el Gobierno reconozca especial trascendencia.

Los dictámenes emitidos por el Consejo de Estado adoptan una forma muy característica -se pueden consultar en internet los emitidos a partir del año 1987- los cuales, en ocasiones, se asemejan a una auténtica sentencia judicial. Habida cuenta la naturaleza de este libro, nosotros nos ocuparemos aquí sólo de aquellos dictámenes que se utilizan como tarea para el aprendizaje del Derecho.

El dictamen, aunque es una valiosa herramienta didáctica que sirve para evaluar no sólo el modo de razonar jurídica-

mente y el pensamiento crítico de alumno, sino también sus conocimientos teóricos sobre una materia, no suele ser utilizado por los profesores de las Facultades de Derecho como tarea para las clases prácticas. En parte esta postura se comprende porque si, como decimos, el dictamen constituye un verdadero reto para muchos especialistas, con mucha más razón, habida cuenta su complejidad, lo será para los alumnos del Grado en Derecho. **Emitir un dictamen implica unos amplios y profundos conocimientos del ordenamiento jurídico, de la doctrina y de la jurisprudencia**, por lo tanto, el dictamen como herramienta de aprendizaje sólo es aconsejable para los últimos cuatrimestres de la carrera, ya sea de manera individual o mediante el trabajo en equipo, y únicamente a modo de introducción metodológica para familiarizar a los alumnos con este género jurídico.

2. Caracteres de un dictamen

En todo dictamen encontraremos pues dos partes: la **consulta**, texto en el que se recoge la pregunta que se eleva al especialista, y el **dictamen** propiamente dicho, que es el texto en el que se plasma la respuesta del dictaminador a la consulta.

Para González Meneses, el dictamen es siempre una **actividad “rogada”**; es decir, surge a instancia de una persona que solicita, mediante una pregunta o consulta, la solución de una cuestión de naturaleza jurídica. Esta característica, el hecho de ser una actividad rogada, es una nota distintiva del dictamen para este autor frente a otros discursos de naturaleza jurídica, que sólo comparte con la consulta profesional. En ambos casos -en el dictamen y en la consulta- la iniciativa surge de otra persona. Según el mencionado autor, el dictamen se caracteriza, desde el punto de vista de la pregunta, en que ésta se refiere siempre a una **cues-**

ción concreta y jurídica”; desde el punto de vista de la respuesta, en que ésta ha de ser **“congruente”, “terminante” y “jurídicamente razonada”**.

La pregunta que constituye el dictamen es siempre relativa a una **“cuestión concreta y jurídica”**. Es concreta, porque “hace referencia a una situación humana individual y determinada”; se solicita al dictaminador una “opinión sobre el problema real y concreto que afecta a cierta persona o personas”; por consiguiente, no se trata de una pregunta de carácter general. En segundo lugar, es una cuestión de naturaleza jurídica o dicho de otro modo: una situación determinada por el Derecho, por normas jurídicas que pertenecen al ordenamiento jurídico vigente. Al dictaminador no se le solicita la consulta para que dé su opinión sobre cuál es la solución más justa o equitativa, sino para que emita una solución conforme a derecho.

La respuesta del dictamen, en primer lugar, ha de ser **congruente**, es decir, la respuesta debe necesariamente guardar relación directa al contenido de la pregunta de la consulta. Cuando el dictamen es utilizado por el profesor como un instrumento de evaluación, es frecuente que los alumnos intenten plasmar en él todo el acervo de sus conocimientos, tengan o no tengan relación con el tema sobre el que versa el dictamen. Esta práctica obviamente va en contra de la congruencia del dictamen y, por consiguiente, todo contenido extraño a la consulta debe de ser penalizado en la calificación. En este sentido es fundamental haber delimitado previamente el supuesto de hecho o situación que viene consignado en el texto de la consulta. No es necesario recodar, al igual que sucede con la consulta profesional, que los hechos que se encuentran recogidos en la consulta del dictamen deben de ser respetados y valorados todos y cada uno de ellos.

En segundo lugar, la respuesta del dictamen ha de ser **terminante**. Como se recordará, la consulta profesional puede revestir dos modalidades. En la primera de ellas, el cliente ya se encuentra inmerso en un problema jurídico y acude al abogado para buscar la solución al mismo. Desde esta perspectiva, decíamos, la consulta se asemeja más a un caso práctico; el abogado busca una solución o respuesta a un problema real, ya existente. En la segunda modalidad, el cliente quiere alcanzar un determinado fin jurídico y acude a su abogado para solicitar consejo acerca de los mecanismos más apropiados para alcanzar su objetivo. Tanto en la primera como en la segunda modalidad de consulta, el abogado muestra a su cliente las diferentes alternativas, ya sea en forma de soluciones (1ª modalidad), ya sea en forma de mecanismos jurídicos (2ª modalidad). Desde luego que el buen profesional del Derecho ha de decantarse siempre por una de las soluciones o de los mecanismos tras mostrar a su cliente cuál es la mejor opción, previamente analizada por él. El cliente siempre busca la mejor solución y ésta es la que le debe ofrecer su abogado. Por el contrario, la respuesta de un dictamen ha de ser terminante; unívoca, clara y taxativa. No caben en él soluciones alternativas ni respuestas ambiguas. En este sentido, la posición de un dictaminador se asemeja a la de un juez.

Sabemos que en el mundo del Derecho hay muchas cuestiones complejas que son susceptibles de diversas interpretaciones. Precisamente los dictámenes surgen con frecuencia por la pluralidad de interpretaciones que determinadas cuestiones presentan. Si en otro tipo de tareas el alumno puede -y debe- dejar abierta la solución como consecuencia de las polémicas doctrinales, en el dictamen no cabe esa posibilidad. El dictaminador debe analizar minuciosamente cada una de las posiciones y, previa razonada argumentación, dictaminar en un sentido concreto.

Pero ello no convierte su respuesta en apodíctica. En todo caso, es la respuesta jurídicamente válida en opinión del dictaminador, lo que no quiere decir que sea la correcta. Por otro lado, es preciso tener presente que el dictamen no deja de ser una opinión y que, además, no es decisoria. Sólo son decisorias las resoluciones de los tribunales de justicia. El hecho de que la respuesta del dictamen sea terminante, no implica que la persona -física o jurídica- que lo ha solicitado quede vinculada a la respuesta del dictamen, de manera que siempre tendrá la opción de poder seguir o no la opinión del dictaminador.

En tercer lugar, un dictamen es una “**respuesta jurídica razonada**”, lo que implica que el dictamen debe de estar fundamentado en razones de naturaleza jurídica. Teniendo en cuenta ese carácter no vinculante del dictamen, cobra especial relevancia la argumentación jurídica del mismo. El dictaminador debe, ante todo, convencer a su cliente y, para ello, es imprescindible ofrecer unos argumentos jurídicos sólidos. Todo el valor de un dictamen se sostiene por sus fundamentos jurídicos.

3. Cómo se elabora un dictamen

La técnica de elaboración de un dictamen difiere poco del método que expusimos en el capítulo anterior cuando tratamos del caso práctico y la consulta profesional. Sin embargo, conviene advertir que un dictamen que se exige como una tarea académica guarda algunas peculiaridades respecto al dictamen estrictamente profesional.

a. La identificación de los problemas. El problema jurídico planteado en la consulta suele ser un supuesto fáctico elaborado por el profesor quien busca, ante todo, poner a prueba y evaluar en el alumno las competencias y conocimientos teó-

ricos impartidos durante el curso. La consulta debe ser leída con detenimiento, tantas veces como sea necesario hasta llegar a su completa comprensión. **Sin comprender la consulta no es posible elaborar un dictamen congruente.** En este sentido, como en otras tareas, lo primero que debemos plantearnos es: ¿Qué persigue el profesor con el dictamen? ¿Qué competencias y conocimientos quiere evaluar? ¿Qué problema/s contiene la consulta? ¿A qué parte/s del temario se refiere?

Respecto al problema planteado en la consulta, su complejidad estará en función de varios factores: si la tarea se ha de hacer de forma individual o en equipo; si el tiempo que se concede para realizar la tarea es amplio o, si por el contrario, sólo se disponen de dos o tres horas para emitir el dictamen; si se permite el uso de todos los materiales disponibles o sólo está restringido a los textos legales. El profesor marcará las reglas en las que se debe desenvolver la tarea y, sobre todo, en función del tiempo introducirá en la consulta uno, dos o tres problemas para que el alumno disponga del tiempo suficiente para hacer un tratamiento exhaustivo de cada uno de ellos. Obviamente, por la propia naturaleza del dictamen, en este tipo de tareas no se introduce ningún cuestionario de preguntas-guía para el alumno, a quien corresponde la identificación del problema/s con la/s pregunta/s que aparece recogida del texto de la consulta.

Las consultas contienen problemas complejos -son la causa del dictamen-, por eso es importante proceder a una **diseción de la consulta, localizando los problemas que en ella se contienen y analizando cada uno de ellos de manera aislada.** En la mayor parte de los dictámenes solicitados a instancia de particulares o de las empresas -y muchos de los emanados por los órganos especializados de la Administración- las consultas contienen situaciones de hecho concretas, no problemas abstrac-

tos, y, por tanto, se asemejan mucho a los relatos de los casos prácticos. En la consulta, por consiguiente, se relatan una serie de hechos o situaciones, las cuales unas pueden tener significación jurídica, pero otras no. Es preciso tener en cuenta que a medida que se proceda al análisis del texto de la consulta pueden surgir nuevos problemas implícitos que no se hayan planteados abiertamente en aquélla.

Una vez que hayamos aislado los problemas recogidos en la consulta, de la misma manera que hacíamos en los casos prácticos, habrá que elaborar una **tabla de situaciones/calificaciones** para proceder a la **selección de los hechos jurídicamente significativos**, ya sean explícitos o implícitos. Si, por ejemplo, en la consulta aparecen cuatro problemas, habrá que confeccionar cuatro tablas de situaciones/calificaciones y trabajaremos por separado con cada una de ellas. A continuación se procederá a la ordenación cronológica de los mismos. Después de ordenar los hechos, se emprenderá la calificación de las instituciones jurídicas presentes, así como aquellas situaciones que tengan relevancia para el dictamen.

Cuando las instituciones del problema hayan sido perfectamente identificadas, es el momento de analizarlas. Al respecto, en la columna de las calificaciones (la de la derecha), debajo de cada una de las instituciones, es conveniente ir reseñando los elementos fundamentales de cada una de ellas que aparecen recogidos en la consulta: los elementos personales (todos los sujetos que intervienen); las relaciones jurídicas entre dichas personas (físicas o jurídicas); los elementos reales o patrimoniales y, por último, los elementos formales (documentos, otras circunstancias con relevancia jurídica, como la fecha, testigos, etc.). Si en la consulta hemos detectado cuatro problemas, con toda seguridad muchos de los elementos personales, reales y/o formales se repe-

tirán en cada una de las tablas que hemos confeccionado para cada uno de los problemas.

Nos encontraríamos así con cuatro tablas de situaciones/calificaciones que es preciso ordenar. Para ello es necesario elaborar un **borrador**, que nos servirá posteriormente para la redacción del dictamen. A la hora de **ordenar los problemas** hay que tener en cuenta que puede existir una **jerarquía de importancia entre ellos** y que dicho orden no tiene que obedecer al se ha ido presentando en el texto de la consulta; por consiguiente, la reordenación de los problemas ha de hacerse atendiendo a la/s pregunta/s que se han planteado en la consulta. No obstante, puede suceder que por la propia lógica jurídica del dictamen sea preciso cambiar el orden de las preguntas; por ejemplo, si la solución de uno de los problemas está condicionada por la de otro, en cuyo caso, se procederá a variar dicho orden. De la misma manera, es posible que uno de los problemas suscitados sea factible resolverlo de manera aislada porque no condiciona al resto de los problemas. Todo ello implica tener bien claro qué bloque de problemas requieren un tratamiento conjunto y qué problemas pueden ser dictaminados independientemente.

Después de haber procedido a ordenar los problemas, en función de los criterios aludidos, es el momento de entrar a considerar las respuestas o soluciones a cada uno de ellos.

Normalmente, en el dictamen con fines docentes -del que nos vamos a ocupar preferentemente-, los problemas han sido cuidadosamente seleccionados por el profesor y hacen referencia a una o varias partes de la asignatura que se ha cursado durante el cuatrimestre, aunque pueden entrar en juego conceptos jurídicos que se entiende son ya conocidos y manejados por los alumnos. Si en el caso práctico, aunque puede llegar a tener varias soluciones posibles, el profesor se centra en el modo en

que los alumnos son capaces de llevar a la práctica mediante una solución los conocimientos teóricos adquiridos, en el dictamen el resultado del problema/s planteado en la consulta no tiene tanta relevancia como la identificación del mencionado problema/s, la búsqueda razonada de una solución y, lo que más importante, la argumentación jurídica de dicha solución. Por ello, los problemas escogidos por el profesor para la tarea del dictamen son cuestiones que suscitan debates doctrinales o jurisprudenciales; en otras palabras: se trata de temas controvertidos, no cerrados, y que no tienen una interpretación unánime por los juristas. De esta manera el profesor evalúa no sólo la manera de argumentar de sus alumnos, sino también, de modo indirecto, los conocimientos teóricos de la disciplina.

A la vista de lo expuesto, es preciso tener presente que si nos enfrentamos a un dictamen lo más probable es que el problema/s planteado en la consulta tenga, al menos, dos soluciones posibles. Así pues, identificados los problemas de la consulta, el siguiente paso a seguir es el de la búsqueda de las soluciones.

b. La búsqueda de soluciones. Suele ser en este punto cuando nos encontramos con las polémicas doctrinales acerca de la cuestión objeto del análisis. Si no se tiene un buen conocimiento de la asignatura, difícilmente se podrán encontrar soluciones a los problemas. Aún en los supuestos en que el profesor permita la utilización de toda clase de materiales (manuales, apuntes, códigos comentados) para la redacción del dictamen, si se desconoce el temario apenas dará tiempo -si éste ha sido limitado-, para leer todo el material y encontrar las distintas opciones doctrinales. Es posible que el problema haya sido desarrollado por el profesor en las clases teóricas, en cuyo caso es más fácil encontrar las soluciones; pero también puede suceder que únicamente se haya enunciado la polémica doctrinal en la explicación del

tema en cuestión -precisamente pensado en la clase práctica del dictamen- con lo que la búsqueda implicará un mayor esfuerzo y, sobre todo, si no se ha prestado atención a las explicaciones del profesor durante las clases.

Localizado el punto conflictivo, nos vamos a encontrar con dos -tal vez más- interpretaciones que han ofrecido juristas de indiscutible prestigio. Nos hallaremos ante un dilema: ¿cuál es la mejor interpretación? Si el profesor explicó el tema en clase y se decantó por una de las posibles soluciones, una buena estrategia es elegir la interpretación que nuestro profesor tomó por correcta. Si el tema no fue explicado -y si lo fue, no lo recordamos o notamos nota de ello-, entonces será necesario optar por una de las interpretaciones ofrecidas. En este sentido, lo recomendable es proceder a una lectura detenida de cada una de ellas y adscribirse a aquélla cuyos argumentos sean más convincentes. Ello implica una **reflexión profunda y crítica de las posturas encontradas**. No se trata, por consiguiente, de tomar una al azar, sino de elegir aquella interpretación, en nuestra opinión, más razonable y mejor argumentada. Esto es importante, ya que en el dictamen tendremos que defender dichos argumentos, los cuales, por otra parte, son los que sirven para rebatir la interpretación deseada. Como sabemos el dictamen es una respuesta “razonada”, es decir, argumentada.

Puede suceder que ninguna de las posiciones nos convenza. Dada la propia naturaleza del dictamen -que necesariamente exige una respuesta- no es posible presentar como factibles las dos soluciones; dicho de otro modo, hacer dos dictámenes paralelos siguiendo los argumentos de ambas interpretaciones y que el lector elija la que mejor le parezca. **Forzosamente hemos de adscribirnos a una postura doctrinal**; pero una vez hecho esto, tendremos que defender a ultranza dicha posición,

creyendo firmemente que es la mejor argumentada y la más ajustada a derecho. Recuérdese que en el dictamen académico se evalúa sobre todo el modo de razonar jurídicamente y el pensamiento crítico, más que la respuesta que demos a la consulta.

No todos los problemas que se recogen en la consulta conllevan necesariamente una polémica doctrinal. En los dictámenes académicos lo normal es que sólo uno de ellos contenga este tipo de problemas. Las restantes cuestiones propuestas en la consulta pueden ser resueltas acudiendo a los textos normativos y/o consultando la jurisprudencia.

c. La elaboración del esquema. Antes de emprender la redacción definitiva del dictamen, debemos proceder a elaboración del esquema sobre las notas del borrador. Es preciso no perder de vista que si en la consulta hemos detectado dos o más problemas, si están relacionados entre sí, las soluciones adoptadas para cada uno de ellos deben de guardar una relación lógica; es decir, no puede haber entre ellas contradicciones. Por esta razón decíamos más arriba que era necesario jerarquizar los problemas para comenzar su análisis y resolución por los de carácter más general e ir descendiendo hasta llegar a los que presentan las cuestiones más concretas; aunque ello nos lleve a no respetar el orden de las preguntas de la consulta. Esta labor nos conduce a la elaboración de un esquema en donde ordenaremos los problemas y sus respuestas de acuerdo a su relación lógica (que no tiene que coincidir necesariamente con la sucesión cronológica de los hechos del relato de la consulta).

En la consulta, pues, nos vamos a encontrar con dos tipos de problemas: aquellos que acarrean una polémica doctrinal y los que plantean únicamente cuestiones relativas a identificación y aplicación de las normas. En el primer caso, no es suficiente con recoger una de las posiciones y adscribirse a su solu-

ción. Si existe un punto en el que la doctrina discrepa, es preciso recoger en nuestro esquema los argumentos jurídicos de las posiciones antagónicas. En primer lugar, en una columna enumeraremos los argumentos de la postura/s que hemos descartado. Al lado de cada uno de los argumentos, en otra columna, iremos escribiendo las razones por las que han sido rechazados cada uno de ellos. Puede suceder que no todos los argumentos sean rechazados; es posible que algunas de las razones alegadas sean convincentes y no sea necesario proceder a una crítica con ellas. A continuación, siguiendo el mismo método, escribiremos los argumentos de la postura que hemos seleccionado como más conforme a derecho y, a su lado, en la otra columna, las razones por las que consideramos que dichos argumentos son más convincentes.

En relación al segundo tipo de problemas, la aplicación de las normas a las preguntas recogidas en la consulta puede presentar dudas de interpretación (de hecho, el profesor deliberadamente recoge en ocasiones enunciados de esta naturaleza en la consulta). En estos casos, acudiremos a las diferentes modalidades de interpretación que ya conocemos, pero teniendo siempre en cuenta la relación existente entre todos los problemas que se recogen en la consulta. La interpretación aislada de algunos de ellos puede llevarnos a soluciones contradictorias dentro del dictamen, situación que debe ser evitada a toda costa. Puede suceder que algunos de los problemas que inicialmente se presentaban como confusos o no suficientemente claros, al relacionarnos con los restantes de la consulta adquieran sentido y pueden ser mejor comprendidos.

Sólo cuando el esquema nos haya esclarecido la totalidad de los problemas que se presentan en la consulta, así como sus relaciones mutuas, estaremos en condiciones de pasar a la fase de redacción.

d. La redacción del dictamen. Sobre la base del esquema, debidamente ordenado, procederemos a la redacción del dictamen. Éste se puede presentar dividido en tres partes: introducción, cuerpo del dictamen y respuestas.

Es conveniente siempre iniciar el dictamen con una pequeña *introducción*. En ella no necesario resaltar la importancia de los problemas planteados -el solicitador del dictamen los conoce perfectamente-, es suficiente señalar el orden o sistemática que vamos a seguir para contestar las respuestas recogidas en la consulta. Es recomendable que la introducción se escriba al final, es decir, cuando el dictamen se encuentre ya concluido. Bajo ningún concepto en la introducción se deben reproducir los hechos plasmados en la consulta, ni mucho menos anticipar alguna de las respuestas.

A continuación pasaremos a la redacción del *cuerpo del dictamen* en el que se pueden distinguir las siguientes partes:

1°. Es conveniente iniciar el cuerpo del dictamen con un **breve resumen de los hechos jurídicamente relevantes**, siguiendo su sucesión cronológica de los mismos.

2°. Acto seguido se deben exponer las **pretensiones jurídicas** -los objetivos- que el autor de la consulta pretende alcanzar y que han dado motivo al dictamen. Para González Meneses esta exposición tiene una singular relevancia. Con ella se pretende destacar el hecho de que los problemas jurídicos no surgen espontáneamente o por puras elucubraciones académicas, sino que son consecuencias de pretensiones humanas concretas. Desde el momento que esas pretensiones entran en conflicto con los intereses de otros individuos, se plantean los conflictos jurídicos que deben ser solucionados.

3°. **Formulación general, en abstracto, del problema** o cuestión controvertida objeto de la consulta. La finalidad

de esta formulación general del problema no es otra que la de destacar que las preguntas concretas formuladas en la consulta en realidad son una consecuencia de un problema más general. Con esta formulación general del problema, según González Meneses, estamos poniendo de manifiesto al profesor que, en primer lugar, hemos identificado correctamente el problema; en segundo lugar, que la solución hallada para el problema es racional y jurídica, en la medida que no se trata sólo de una respuesta para ese caso concreto que encierra la consulta, sino que es extensible a cualquier otro supuesto singular en el que concurran las mismas circunstancias.

4º. Exposición de las soluciones a los problemas de la consulta. Como en otras tareas, todas las cuestiones deben ser respondidas, si bien habrá algunas que requieran un tratamiento más extenso que otras por la propia naturaleza y dificultad del problema que ellas encierran. A este respecto, es preciso tener presente que si una de las soluciones ofrecidas en el dictamen se aparta de lo que se considera la “doctrina dominante”, es necesario hacer un especial tratamiento de los argumentos que se esgrimen para separarnos de la *communis opinio*, no sólo por razones de justicia, sino también por la propia seguridad jurídica.

Cuando uno de los problemas planteados en la consulta es objeto de una polémica doctrinal y hemos tenido que inclinarnos por una de las tesis, es conveniente formular siempre la causa de la disputa doctrinal. A continuación consignar, en primer lugar, los argumentos de aquella posición que hemos descartado, argumentando en todo momento las causas del rechazo. Acto seguido, procederemos a enunciar la tesis a la que nos hemos adscrito, exponiendo sus argumentos de manera que sirvan, al mismo tiempo, de refutación a la tesis contraria que hemos descartado. Conviene no olvidar que no es posible en un dictamen

responder a la consulta sin argumentos; que la tesis o solución que hemos escogido no es una selección discrecional, sino la mejor argumentada jurídicamente.

Una vez que hayamos resuelto los problemas doctrinales que pueden contener algunas de las preguntas de la consulta, podemos pasar a la parte final del dictamen.

La última parte del dictamen corresponde a las *respuestas de la consulta*. Todas las respuestas de un dictamen deben ir numeradas. Ya hemos aludido al orden de contestación de las preguntas que aparecen en la consulta, por lo que no es necesario insistir en ello. Si un grupo de preguntas está relacionado, deberán responderse en bloque, de acuerdo al orden lógico al que nos referimos. Aquellos problemas que guardan una cierta autonomía o independencia respecto a los otros, llevarán un tratamiento aparte a continuación del bloque problemático principal.

Habíamos señalado más arriba la importancia de hacer una formulación general de los problemas jurídicos insertos en la consulta. Ahora, las respuestas de la consulta se tienen que presentar como las consecuencias prácticas de las conclusiones de la resolución de dichos problemas. De este modo, cada una de las respuestas quedará suficientemente argumentada.

En los dictámenes se consigna al final y fórmula de estilo: “Este es mi dictamen, que someto a cualquier otro fundado en Derecho”. Con esta fórmula, el autor del dictamen está reconociendo que se trata de su opinión personal para la consulta que le ha sido presentada. La decisión final de seguir o no las respuestas jurídicas en él contenidas corresponde siempre al consultante, de manera que si éste no queda satisfecho por las soluciones jurídicas ofrecidas, tiene la opción de acudir a otro dictaminador. La fórmula, por consiguiente, implica el reconocimiento del dictaminador de que puede haber una solución mejor fundamentada.

da y argumentada en mejor derecho, en cuyo caso, no tiene inconveniente de aceptar y reconocer la mejor opinión del otro colega dictaminador.

Las presentaciones

En la actualidad en todos los campos profesionales se ha ido imponiendo progresivamente la práctica de hacer presentaciones en power-point, por ello la tipología de las presentaciones es muy amplia (exposición de planes estratégicos de las empresas, proyectos de trabajo, ventas de productos, apoyo para presentar una idea, exposiciones de temas docentes, estrategia para un juicio...). Una presentación es una **poderosa herramienta para transmitir un mensaje, información, suscitar un foro discusión o involucrar a la audiencia en la solución de un problema**. En la Universidad las presentaciones se utilizan fundamentalmente para exponer temas o los resultados de un trabajo.

Aunque son muchas las personas que saben manejar el power-point, muy pocas consiguen dominar correctamente la técnica de hacer una buena presentación. Para confeccionar una buena presentación es preciso seguir una serie de pasos:

1. Definir el objetivo

¿Cuál es el objetivo de mi presentación? ¿Qué pretendo con mi presentación? Esta es la primera pregunta que debemos plantearnos a la hora de diseñar mi estrategia. Obviamente no puede ser igual una presentación cuyo objetivo sea vender una

nevera, convencer a un consejo de administración sobre una estrategia para reorientar una estrategia empresarial o informar a un auditorio sobre los contenidos de un tema.

En la Universidad las presentaciones están encaminadas principalmente a que la audiencia -la clase- entienda o aprenda un tema; otras veces, las presentaciones se realizan para dar a conocer los resultados de un trabajo de investigación, en cuyo caso el auditorio no suele estar formado por alumnos, sino por otros colegas también especialistas. Por ello, es importante ser muy cuidadoso a la hora de definir el objetivo de la presentación: transmitir información, comprensión de un problema, aprendizaje o convencer acerca de los resultados de una investigación.

La elección de uno u otro objetivo va a determinar el tipo de presentación que debemos elegir. Tras este análisis, podemos llegar a la conclusión de que una presentación en power-point no es el cauce o la herramienta más idónea para transmitir nuestra información o convencer al auditorio. Por consiguiente, la definición del objetivo ya condiciona el mensaje que quiero decir y cómo lo quiero decir.

2. Conocer el auditorio

En toda presentación hay siempre dos componente: un sujeto activo -el expositor-, que pretende transmitir un mensaje, y otro sujeto, *a priori* pasivo -el auditorio-, el cual es el receptor de ese mensaje.

A la hora de diseñar la presentación no sólo es importante fijar correctamente el objetivo, sino también **conocer bien el público** al que va destinada la presentación. ¿Quién constituye el auditorio? Saber de antemano el tipo de personas que van a integrar nuestro auditorio no condice a plantearnos otra serie de pre-

guntas importantes que condicionan también nuestro objetivo. Nuestro tema ¿es conocido ya por el auditorio? ¿Hasta qué punto? ¿Asisten voluntariamente? ¿Obligados? ¿Qué esperan de la presentación? ¿Me conocen, o es la primera vez que expongo? ¿Están familiarizados con las presentaciones? ¿Me harán preguntas sobre el tema?

3. El contexto

Tan importante como el auditorio es el contexto en el que se va a desarrollar la presentación. ¿Cuánto tiempo dispongo para hacer mi presentación? ¿Ha habido más presentaciones antes que la mía? ¿Está cansado el auditorio? ¿Es un lugar adecuado para la presentación? ¿Hay buena visibilidad? ¿Es buena sonoridad del local? Todos estos factores, en especial el tiempo, son fundamentales para el éxito de una presentación y el expositor debe tenerlos en cuenta. Si el público está cansado es aconsejable aligerar la exposición, intentar hacerla amena y tratar de atraer la atención del auditorio.

4. El contenido

Una vez que se ha fijado el contenido y analizado el auditorio y el contexto, es el momento de programar el contenido de nuestra exposición. Es conveniente elegir un solo mensaje; el mensaje principal que queremos que el auditorio recuerde de nuestra representación. En ocasiones la selección de este mensaje no es fácil, sobre todo cuando nuestro tema está lleno de ideas y datos que queremos transmitir.

A partir de la elección de mensaje clave o principal, debemos entonces seleccionar los argumentos que respaldan o expli-

can dicho mensaje. Una presentación sin argumentos carece de solidez; se convierte en un enunciado de opiniones que devalúan el mensaje que intentamos transmitir.

Antes de seguir adelante es recomendable reconsiderar si el mensaje principal es el correcto o si debemos de reconsiderarlo. De la misma manera revisar los argumentos: si son o no los más apropiados para apoyar los objetivos de la presentación; si son o no comprensibles para el auditorio; qué argumento son los que deben ser más desarrollados en la exposición...

5. Las imágenes

A estas alturas del trabajo ya estamos en condiciones de comenzar a pensar y seleccionar los apoyos visuales (textos, diagramas, mapas conceptuales, fotografías, gifs, animaciones, fragmentos de películas...) que vamos a utilizar en nuestra presentación. Es necesario tener presente que no todos los apoyos visuales mejoran una presentación; el **exceso de imágenes y textos puede hacer fracasar al mejor mensaje**. Los apoyos visuales no sólo hacen más amena la presentación, sino también permiten mantener la atención del auditorio y le facilitan comprender y recordar los argumentos y datos de la presentación.

A este respecto es conveniente seguir una serie de recomendaciones:

- a. Las diapositivas deben de ser simples y, al mismo tiempo, que causen un gran impacto visual.
- b. No introducir más de cinco ideas por diapositiva.
- c. Expresar las ideas por medio de key-words o palabras clave; no utilice oraciones largas.
- d. No utilizar más de seis líneas por diapositiva. Para los ítems sin una frecuencia es aconsejable usar viñetas, números.

e. Usar imágenes (fotografías, gifs animados, fragmentos de películas) siempre que sea posible.

f. Los gráficos, símbolos e iconos, en cambio, sólo deben utilizarse sólo para reforzar o comunicar una idea.

g. Cuidar los colores para que destaquen bien las letras del texto.

h. Utilizar las mayúsculas sólo para los títulos.

i. Usar un solo tipo de letras.

j. No utilizar la escritura vertical.

6. Elaboración de la presentación

Seleccionados los apoyos visuales, ya se puede proceder a la elaboración de la presentación. Es necesario llevar a cabo un **borrador** en el que se hará una estimación del número de diapositivas que precisamos para exponer nuestra presentación. Como el tiempo suele estar siempre tasado, debemos de efectuar un cálculo del número de diapositivas que podremos exponer en el tiempo del que disponemos. Obviamente, el número de diapositivas depende no sólo del factor temporal, sino también de la cantidad de contenido que introduzcamos en cada una de ellas. Por eso es importante elaborar el borrador para hacer una estimación de la relación tiempo/contenido. Una presentación bien estructurada y trabajada es garantía de conseguir nuestro objetivo.

Es muy importante **distribuir bien el tiempo** que se debe emplear en la exposición. Normalmente el tiempo, como se ha dicho, viene delimitado de antemano, por lo que hay que hacer una minuciosa planificación del mismo, de lo contrario podemos correr el riesgo de no poder transmitir de forma completa nuestro mensaje. En este sentido conviene tener presente

que es mejor exponer menos cuestiones y hacerlo bien, que presentar un aluvión de ideas mal explicadas, que deslucen la presentación y no llegan al público.

Si no tenemos el tiempo limitado, hay que invertir en la presentación el tiempo necesario para transmitir el mensaje principal de forma clara y completa. No hay una regla fija para determinar el tiempo de una presentación. En función del tema o problema de que se trate, una duración aceptable para una presentación puede estar entre los quince y treinta minutos. Si se extiende más, corremos el riesgo de perder la atención del auditorio.

La estructura de una presentación está en función del contenido de la misma. No existe, pues, una regla fija, pero sí podemos dar unas directrices que sirvan de pauta para su elaboración. Toda presentación, en líneas generales, la podemos dividir en tres partes: introducción, exposición del tema o problema y solución y/o conclusiones.

En la *introducción* hay que exponer el propósito de la presentación. Es fundamental atraer el interés del auditorio. En ocasiones no es suficiente señalar la importancia del tema a tratar y es preciso comenzar con un interrogante (¿Qué saben ustedes de...? ¿Para qué sirve...? ¿Qué opinan ustedes de...?), con una historia o anécdota. A continuación hay que enumerar de manera sucinta los puntos que se van a abordar en la presentación y dejar claro la importancia del mensaje.

En la *exposición del tema* objeto de nuestra presentación se irán explicando los puntos más relevantes debidamente argumentados y acompañados de sus correspondientes apoyos visuales. Conviene tener presente en la planificación que una buena forma de mantener el interés de la audiencia e involucrarles en la presentación se puede lograr pidiéndoles sugerencias u opiniones sobre el tema. Este ardid, no obstante, restará

minutos para la presentación y esta circunstancia es necesario tenerla en consideración de cara a la planificación del tiempo total de la intervención.

Por último, es preciso exponer la solución del problema planteado o, en su caso, las *conclusiones del tema*. No está demás reiterar en este momento otra vez el mensaje principal de la presentación y abrir un turno de preguntas para los asistentes.

Es frecuente que las presentaciones no se realicen de forma individual, sino por medio de un equipo cuyos miembros han colaborado en la elaboración de un trabajo o un proyecto. En las presentaciones colectivas se pueden barajar varias opciones. Una primera opción es la de distribuir la presentación en función de las partes del trabajo o del proyecto y que se encomiende la exposición de cada una de ellas a los especialistas o miembros del equipo quienes se han encargado de hacer esa parte del trabajo. Otra opción es la de encargar la exposición de la presentación a aquel miembro del equipo que tienen más experiencia y capacidad para exponer la presentación.

Cuando la presentación se va a efectuar por todos los miembros del equipo, conviene seguir unas reglas. El primer interviniente hace a introducción y presenta al resto de los integrantes del equipo. Cada vez que termina de hablar uno de los expositores, debe de hacer una transición presentando al siguiente miembro del equipo y anunciando la parte del trabajo de la que va a hablar. El último de los intervinientes antes de finalizar realizará un breve resumen de la presentación y sus conclusiones.

7. Ensayos y preparación

Confeccionado el borrador y calculado el tiempo de duración de la presentación, es el momento para proceder a un

ensayo. Éste puede tener lugar bien solo, bien ante una audiencia reducida. Es más recomendable esta última forma de ensayo, ya que nos pueden indicar los errores y deficiencias de nuestra presentación. Si no se dispone de público, otra alternativa puede ser la de grabar la presentación en video para visionarlo a continuación y analizar nuestra intervención.

El ensayo se debe realizar de manera completa, sin ningún tipo de interrupción, con el equipo y los apoyos visuales que se hayan elegido, tal como si fuera la presentación auténtica. Si es posible, es conveniente ensayar en el mismo lugar en donde va a tener lugar la presentación. Cuanto más importancia tenga la presentación, más veces debe ser ensayada; de este modo la dominará mejor y conseguirá mejor su objetivo y transmitir su mensaje de manera más convincente.

Tenga preparada la respuestas para las posibles preguntas u objeciones que le puedan hacer al final de la presentación.

8. Consejos finales para la exposición

Si no estamos acostumbrados a hablar en público, cuando nos encontremos frente a su auditorio, lo más importante es **concentrarse únicamente en la presentación**. Respirar profundo es un buen recurso para la relajación. No piense que está ante un auditorio desconocido, sino que se trata de un ensayo más ante frente a un grupo de amigos.

Las presentaciones **nunca deben de ser leídas, ni en la pantalla de la diapositiva ni con un texto o guión**. La lectura le hace perder espontaneidad a la exposición y da la imagen al auditorio de que no se domina el tema de la presentación.

Si hay micrófono en la sala, hable con un tono normal; si no lo hay, debe utilizar un tono lo suficientemente alto que le

permita llegar a todos los miembros del auditorio. Pronuncie con claridad y no hable demasiado rápido ni demasiado lento. No mantenga siempre el mismo tono de voz; haga inflexiones para procurar recabar la atención de los asistentes. Evite en todo momento el uso de muletillas (¿vale? ¿no?) o de sonidos de relleno ("ahh", "ehh", "emm"). Tampoco use términos del lenguaje coloquial ni argot (flipar, molar, drogata, pasma...).

Cuando el auditorio es amplio es difícil que todos sus integrantes presten la atención debido al cansancio o al aburrimiento. Los buenos comunicadores consiguen mantener la atención de un auditorio gracias al uso de una serie de técnicas.

En primer lugar, los buenos apoyos visuales (gráficos, fotografías, fragmentos de películas, etc.) son unos buenos instrumentos para ganar el interés de la audiencia. En segundo lugar, el lenguaje corporal tiene también gran importancia: mirar continuamente a distintas personas del auditorio, utilizar gestos naturales con las manos y caminar entre el público. En tercer lugar, hacer pausas repentinas y cambiar el tono de voz. En cuarto lugar, poner ejemplos, contar anécdotas o experiencias vividas; todo ello, si es posible, agregando un toque de humor. Por último, también es un medio eficaz para recuperar la atención de la audiencia hacer una pregunta general o solicitar su opinión mediante una votación a mano alzada. Hay expositores que prefieren no ser interrumpidos durante su presentación y si se suscita alguna pregunta la posponen para el final; pero, en ocasiones, es preciso involucrar a los asistentes haciéndoles algunas preguntas para mantener la atención del auditorio.

Si la exposición ha transcurrido sin interrupciones y al final de la misma se abre un turno de preguntas, es necesario destacar la transición entre la presentación y la sesión de preguntas y respuestas. Cuando le hagan una pregunta, es conveniente

repetirla de nuevo para que todo el auditorio le preste atención - en caso de que no la haya oído- y conteste a todos los asistentes, no sólo a la persona que le ha presentado su duda.

Al preparar la presentación debemos tener presente la posibilidad de que nos pueden hacer preguntas; por ello, es necesario que al tiempo que se prepara la presentación se elabore una **lista de posibles preguntas** u objeciones que nos puedan hacer en el curso de nuestra exposición o al final de ella.

Cuando se nos hace un pregunta y sabemos la respuesta, la **contestación siempre ha de ser clara y concisa**. No entremezcle temas, aunque puedan estar relacionados con la pregunta. Si se hacen muchas preguntas y no las responde de manera inmediata, anótelas en la pizarra o en un folio para que ninguno de los asistentes quede sin respuesta. Todas las preguntas, aún las que parezcan más obvias, son importantes y como tal deben de ser contestadas.

Puede suceder que nos hagan una pregunta que no sepamos contestar; en estos casos no debemos perder la calma. Una buena salida es preguntar al auditorio si alguien conoce la respuesta; pero si hemos preparado bien nuestra presentación, podremos siempre remitir al interlocutor a una fuente en la que pueda disipar su duda.

El trabajo en equipo

1. ¿Qué es un equipo?

En la actualidad tanto en las grandes empresas como en los más importantes bufetes de abogados **una de las competencias que es más apreciada es la del trabajo en equipo.** Los mayores logros de la humanidad sólo se han podido conseguir gracias a la acción de un equipo.

Un equipo está integrado por varias personas. Esta circunstancia determina que sus miembros disponen de más ideas y recursos que cuando trabaja un individuo solo, ya que los medios de una persona para hacer frente a un problema difícilmente pueden ser tan eficaces como los de un equipo.

Un equipo no es un grupo de personas. Varios individuos pueden hacer un trabajo juntos, pero pueden no llegar nunca a formar un equipo. **El equipo surge cuando las personas que forman el grupo toman conciencia de que los otros integrantes pueden ayudarle a hacer un trabajo mucho mejor que si tuvieran que hacerlo solas.** El equipo, por otra parte, no es un grupo de personas que son utilizadas por otra para beneficio propio. Los integrantes de un equipo se benefician mutuamente porque comparten las mismas metas. En el equipo cada persona tiene asignada una función, de manera que si uno falla en la consecución de su objetivo y el líder no interviene

oportunamente, es muy probable que el equipo no pueda alcanzar su meta y sea vea avocado al fracaso.

No es fácil llegar a constituir un buen equipo. El primer paso implica superar cualquier planteamiento individualista y admitir que uno no puede alcanzar solo la meta que se ha propuesto. Por consiguiente, es necesario también fijarse una meta, ya que sin ella no hay un buen equipo.

Las metas de un equipo son puestas por el líder, quien debe de transmitir a sus integrantes su aptitud para conseguirlas. **El equipo sólo trabajará junto si pueden ver y comprenden el objetivo que se les ha marcado.**

La materia prima de un equipo son sus integrantes. De poco sirve tener una buena estrategia, unos grandes objetivos y un excelente líder si no se cuenta con las personas idóneas para conseguir la meta propuesta. Un partido de fútbol se puede perder con buenos jugadores, pero nunca se ganará con malos.

El líder no sólo fija las metas, sino también sabe situar a los miembros del equipo en el lugar en el que mejor pueden cumplir sus objetivos y dan lo mejor de sí. El equipo requiere, por tanto, una especialización de cada uno de sus miembros. **La especialización es lo que le da fuerza a los equipos.** A veces es difícil ubicar en el sitio correcto a los integrantes de un equipo; es, como hemos dicho, una labor del líder. Situar en un lugar inadecuado a uno o a varios de los miembros de un equipo produce desajustes que bajan la moral de sus integrantes y desencadena problemas y resentimientos: unos porque se ven incapaces de alcanzar los objetivos; otros porque se sienten frustrados por no poder desarrollar todas sus capacidades. Una persona equivocada en un lugar equivocado se estanca e impide que el grupo progrese; una persona correcta en un lugar equivocado produce confusión; una persona correcta en el lugar correcto facilita el

progreso; todas las personas correctas en los lugares correctos conducen a la perfección del trabajo.

Sin embargo, no resulta fácil situar a cada miembro de un equipo en el lugar en el que su talento es aprovechado al máximo y proporciona al grupo todo su potencial. Para ello, el líder debe, en primer lugar, conocer muy bien a los integrantes del equipo y saber cual es la situación exacta en la que se encuentra. Los buenos líderes conocen la situación particular en la que se halla su equipo en cada momento. Cuando el equipo está en fase de formación, la prioridad reside en conseguir las personas idóneas. Una vez formado, es el momento de situar a cada uno de los integrantes en el lugar correcto. Esta tarea implica conocer muy bien a los miembros. Un error frecuente en los líderes es intentar imponer a las personas de su equipo los métodos y técnicas que ellos utilizarían para resolver los problemas sin tener en cuenta las habilidades de sus componentes. El buen líder conoce el temperamento, la disciplina, la experiencia, las habilidades y la actitud de cada uno de los miembros de su equipo. De esta manera podrá situar a cada persona en el lugar más apropiado para obtener un rendimiento óptimo. Es lo que se denomina la **ley de la especialización**.

En los grandes equipos cada uno de sus integrantes tiene una especialización y está situado en donde su aportación es más valiosa. Cuando se está formando el equipo, es frecuente que algunos de sus miembros no estén ubicados en el lugar idóneo. Si acabamos de incorporarnos a un equipo y somos conscientes de que no estamos en el lugar que nos corresponde por nuestra experiencia y conocimientos, debemos de planificar la manera de conseguir el cambio de posición, bien convenciendo al líder, bien haciéndole ver que nuestras habilidades están mal aprovechadas en el lugar que desempeñamos en ese momento.

Pero esta situación no es la que vamos a encontrar para realizar nuestros trabajos de clase. Lo más frecuente es que formemos un equipo para afrontar alguna tarea encomendada por el profesor. Puede, incluso, que a lo largo del curso lleguemos a formar parte de varios equipos. ¿Cómo se puede formar un buen equipo?

En primer lugar, **todo equipo nace para cumplir un objetivo** -en nuestro caso una tarea o trabajo impuesto por el profesor- y todos sus integrantes deben de ser perfectamente conscientes del mismo. Sin objetivos, no hay equipos. Además, por lo general, el objetivo extraña una gran dificultad; dificultad que de manera individual o no se podría alcanzar, o implicaría un esfuerzo titánico para la consecución del objetivo.

En segundo lugar, debemos de analizar quiénes integran nuestro equipo. Si la formación del equipo viene impuesta por el profesor, nada podemos hacer. Muchos profesores prefieren formar ellos los equipos de trabajo de función de diferentes variables porque además del trabajo propiamente dicho, evalúan los comportamientos de los alumnos en sus relaciones dentro del equipo y su capacidad de adaptación a diferentes entornos. Pero si el profesor concede libertad para la formación de los equipos de trabajo es muy importante conocer bien quiénes son los compañeros que integran mi equipo. Generalmente estos equipos se forman no mirando a las habilidades, experiencias y conocimientos de sus integrantes, sino que son el resultado de afinidades -generalmente la amistad- ajenas a cualquier cualidad intelectual de sus componentes. Si verdaderamente queremos obtener buenos resultados de la experiencia del trabajo en equipo, debemos de seleccionar nuestros compañeros de viaje atendiendo más a los criterios antes señalados (aptitud, experiencia, conocimientos, etc.), puesto que el potencial del equipo y la consecución del

objetivo propuesto está en relación directa al equipo que formamos. **Seleccionando bien a los integrantes del equipo estaremos más cerca de alcanzar nuestro objetivo:** es imposible alcanzar un diez con un equipo que apenas puede llegar al cinco.

No todos los objetivos son iguales ni en cuanto a la dificultad, al tiempo, al tamaño del trabajo... Por eso, en función del objetivo debemos de crear un equipo con determinadas características. Un objetivo a largo plazo requiere de un equipo integrado por personas decididas; en cambio, para un objetivo muy grande es imprescindible un equipo con experiencia; un objetivo diversificado impone un equipo muy especializado; para un objetivo poco atractivo es preciso un equipo muy motivado; pero si el objetivo es muy controvertido la cualidad que se impone es la de la unión...

A pesar de la selección, muchas veces los equipos no están preparados para alcanzar el objetivo -la tarea- impuesta por el profesor. Entonces no queda otra opción que desarrollar y entrenar al equipo. Si comprobamos que nuestro equipo no está a la altura de los demás, hay que ayudar a hacer crecer a sus componentes. Si nos encontramos al frente del grupo ejerciendo el liderazgo, es preciso proceder al análisis de las características de cada uno de los miembros para aplicar el remedio adecuado: un miembro con poca experiencia, necesita entrenamiento; un integrante inseguro, requiere de apoyo; el emprendedor entusiasta normalmente debe de ser dirigido; un integrante experto y confiado, necesita más responsabilidad. Un buen líder siempre ofrece a los miembros de su equipo la posibilidad de crecer y de adquirir confianza. Sin embargo, puede suceder que el equipo siga dando unos resultados muy por debajo de lo que se espera. En estos momentos ya sólo cabe reclutar un nuevo componente. Esto a veces no es posible en

los equipos formados en clase por el profesor quien, de manera deliberada, pretende analizar y evaluar el comportamiento de ese equipo en momentos de crisis; pero en la vida profesional, cuando un equipo de trabajo ha llegado a un callejón sin salida, una buena alternativa es la de incluir uno o dos nuevos miembros al equipo. En los casos de estancamiento de un equipo no hay que descartar tampoco la posibilidad de un cambio de liderazgo para la consecución del objetivo fijado. Es posible que dentro del equipo haya una persona más indicada para alcanzar ese objetivo concreto.

A la hora de reclutar un nuevo integrante del equipo, es aconsejable -sino existe ya en él- elegir un miembro que proporcione intensidad al trabajo. Es lo que algunos autores denominan un "**catalizador**". Además de un gran talento natural, los catalizadores se caracterizan porque son intuitivos (perciben cosas que los demás no ven), comunicativos, apasionados, creativos, responsables y generosos. Estas cualidades les convierten en personas muy influyentes en el equipo y saben llevar a sus compañeros, a la manera de un líder, a conseguir el objetivo propuesto.

Uno de los principales problemas que se encuentra en los equipos de trabajo no es sólo la falta de competencia de alguno de sus miembros, sino la de una actitud indolente o inadecuada. Esta falta de actitud -mucho más grave que una falta de aptitud- puede en un momento dado transformar una dinámica ganadora en una perdedora. Se trata de un incumplimiento de las reglas de compromiso que de manera expresa o tácita se establecen en el momento de constitución del equipo. En tales casos, el líder debe de saber anteponer el interés general del equipo al interés personal de uno de sus componentes.

El problema de la falta de actitud de uno o varios miembros del equipo en ocasiones radica en que esas personas no se

encuentran involucradas en él. Posiblemente lo estuvieron al principio, pero, por diversas circunstancias, se han ido separando paulatinamente y han perdido el interés por el objetivo. Un buen líder o jefe de equipo debe de saber percibir estas circunstancias antes de que la situación sea irremediable.

En los grupos que han sido formados por el profesor estas discrepancias y tensiones dentro de los equipos son frecuentes. Hay miembros que desde el primer momento no se han integrado en el equipo; es decir, forman un grupo de trabajo, no un verdadero equipo de trabajo. No obstante, puede suceder que la falta de *feelling* de alguno de los componentes con respecto al resto del equipo se debe a la incapacidad para asumir su rol y cumplir con sus obligaciones: no pueden mantener el ritmo de trabajo de sus compañeros, no pueden alcanzar los objetivos dentro de su área de especialización... Esta incompetencia trae consigo una actitud pasiva que se traduce en no querer trabajar con los otros miembros y no están dispuestos a crecer y trabajar en sus puntos débiles. Estos miembros acaban por convertirse en elementos incómodos y despreciados por el resto de sus compañeros. Cuando se llega a este punto sólo caben dos opciones: o entrenarlos o prescindir de ellos.

El entrenamiento requiere, obviamente, una actitud positiva del miembro débil del equipo. En otras palabras: una predisposición para querer seguir integrado en el equipo y aprender para superar sus puntos débiles. Si no existe esa predisposición, esa actitud positiva, la expulsión será inevitable. Y es inevitable porque el miembro débil del equipo acaba perjudicando al buen funcionamiento del mismo. En efecto, el resto del equipo rápidamente detecta el trabajo deficiente del componente débil. Esta situación genera malestar entre los miembros fuertes del equipo quienes ven al débil como un lastre para conseguir su objetivo. Al

tener que asumir las obligaciones del miembro débil, el rendimiento del equipo se resiente y, lo que es más grave, pone en tela de juicio la capacidad del líder para gestionar el equipo. En estas circunstancias un buen líder debe intervenir, ya que esa es una de sus responsabilidades. Nadie quiere tener integrantes débiles en su equipo.

Si llegar el momento de prescindir de alguien del equipo, el líder debe de ser el primero en comunicárselo. Es preciso explicarle las razones de manera clara y sincera. A continuación se notificará al profesor la decisión y los motivos de ella.

2. El buen funcionamiento del equipo

La buena sintonía entre los integrantes del equipo no es suficiente para conseguir los objetivos; **además de talento es necesario que todos tengan una buena actitud**, porque aunque las buenas actitudes no garantizan el éxito, las malas conducen inexorablemente al fracaso. Un equipo con talento, pero con malas actitudes, es un mal equipo; un equipo con talento y con actitud media, puede llegar a ser un buen equipo; pero un equipo con talento y con buena actitud, es un equipo excelente.

Hay habilidades que los miembros de un equipo no pueden transmitir a los otros (la inteligencia, la experiencia personal, los conocimientos específicos...), pero la actitud sí se puede transmitir a los demás: cuando uno de los componentes del equipo -no necesariamente el líder- se muestra firme y optimista ante las adversidades, acabará por inspirar confianza a los restantes miembros quienes tratarán de imitarlo. Por el contrario, una actitud negativa se propaga con rapidez entre el equipo.

¿Cómo se detecta una mala actitud? Hay comportamientos que son signos evidentes de malas actitudes. **En primer**

lugar, el mayor enemigo de un equipo es el "yo". El egoísmo representa todo lo contrario de lo que significa el trabajo en equipo. Quien se considera el número uno; quien piensa que es el integrante más importante del equipo, acabará llevando al fracaso a sus compañeros. En segundo lugar, una actitud negativa similar es aquella que consiste en querer acaparar todos los éxitos del equipo. En tercer lugar, un comportamiento corrosivo para el equipo es la envidia. Por último, propician una mala actitud aquellos que son incapaces de reconocer que se han equivocado o que han actuado de una manera incorrecta dentro del equipo. Todas estas malas actitudes -hay muchas más- causan resentimiento y no sólo afectan al rendimiento del equipo, sino también -y esto es más grave- conducen a la división del equipo.

Otro de los valores fundamentales para el buen funcionamiento del equipo es la **confianza recíproca** entre todos sus miembros. Los equipos mejores del mundo, los S.A.S británicos (Special Air Service), los S.F.O.D-D (Special Forces Operational Detachment-Delta) o los S.E.A.L. (Sea, Air and Land) norteamericanos, basan su excelencia, entre otras muchas cualidades, en la confianza mutua de sus componentes. Cada uno de los integrantes del equipo sabe que tiene depositada su vida en manos de sus compañeros. Pero la confianza es una cualidad que cada miembro del equipo se debe de ganar, principalmente en los momentos difíciles. **La confianza nace del compromiso que adquiere cada uno de los integrantes con respecto al resto de sus compañeros.** Por ello, en el momento de formar el equipo es preciso establecer las reglas de compromiso que el grupo se autoimpone y que constituyen la “constitución” del equipo.

Las **reglas de compromiso** pueden ser muy variadas: perseguir unos mismos objetivos; compartir en todo momento la información, es decir, no tener secretos con los otros miembros

del equipo en lo relativo al trabajo; comportarse como estudiantes adultos y, como tales, comprometerse con el aprendizaje de la asignatura, tomándose en serio en todo momento el trabajo; no mentir y cumplir con la palabra dada; ayudar a los miembros que tienen problemas en el aprendizaje; los triunfos o los fracasos son del equipo, en ningún atribuibles a uno o varios de los miembros... **Sin compromiso no puede surgir la confianza.** En los momentos difíciles el individuo necesita saber que puede contar con sus compañeros. El triunfo o el fracaso de un equipo depende pues del compromiso que sus miembros han adquirido respecto a sus compañeros.

El compromiso significa también constancia en el trabajo y cohesión. **La cohesión es la capacidad de mantenerse unidos en los momentos más complicados.** Sin cohesión no hay equipo; será un grupo de personas haciendo una tarea, pero no un verdadero equipo. Para ganarse la confianza de los compañeros es imprescindible comportarse con integridad en todo momento, desarrollar el trabajo poniendo en él el máximo empeño (capacidad), estar a disposición de los compañeros siempre que nos necesiten y actuar siempre en unión de los demás (cohesión), nunca de manera individual.

El compromiso implica muchas veces un sacrificio: pertenecer al equipo supone renunciar a comportamientos individuales. Y cuanto más crece y mejora el equipo, mayor tendrá que ser la renuncia. Todo equipo debe de tener siempre presente que **no hay trabajo sin esfuerzo, ni éxito sin sacrificio.** La tarea impuesta por el profesor conlleva tiempo y es un tiempo que sustraemos de hacer otras cosas; a veces de nuestro propio tiempo de ocio o de descanso. Pero ese tiempo que empleamos en el trabajo en equipo, no es un tiempo perdido: además de incrementar el aprendizaje de una materia nos enseña a trabajar juntos y,

lo que es más importante, a conocer mejor a nuestros compañeros y crear relaciones de confianza. En otras palabras, **el equipo favorece el crecimiento personal del individuo**. Entramos en el campo de los valores.

Aunque en los miembros integrantes de un equipo no existan relaciones personales fuera del equipo, si éste es portador de unos valores comunes la cohesión y a confianza interna siempre estará reforzada: si cada individuo tiene una idea diferente de lo que es lo importante, el equipo está condenado al fracaso. **Los valores mantienen unido al equipo** en la adversidad y dan una identidad al mismo.

¿Qué valores deben de ser transmitidos a un equipo? En primer lugar, el **respeto a la individualidad** que tiene cada uno de sus integrantes. En segundo lugar, **reconocer la autoridad del líder**. En tercer lugar, **valorar el objetivo común** que persigue el equipo y la importancia de la tarea impuesta por el profesor. En cuarto lugar, **posponer nuestros intereses individuales** (p. e. sacar mejor nota que mis otros compañeros) a los intereses del equipo. Por último, **ganar la confianza de todos los compañeros estando en todo momento a su disposición**.

3. Cómo funciona un equipo

Trabajar en equipo implica **especialización**. Los mejores equipos del mundo (SAS, SEAL, DELTA FORCE o los Grupos de Alto Rendimiento) se caracterizan por su nivel de especialización; aparte de unos conocimientos generales compartidos por todos los integrantes del equipo, dentro de él cada uno ha desarrollado una serie de habilidades, competencias y conocimientos específicos que se complementan entre sí y convierten al equipo en una máquina perfecta para conseguir sus objetivos.

Es evidente que la especialización es algo que se adquiere; nadie nace especialista de nada. La especialidad puede consistir en conocimientos teóricos o habilidades de tipo práctico, p. e. la informática. El trabajo en equipo no sólo implica poner al servicio del equipo los conocimientos y habilidades que cada uno posee, sino también un desarrollo de esas aptitudes personales que, a causa de ese mismo trabajo, aumentan su grado de especialización: cuanto más opera un equipo, mayor es el grado de especialización que adquieren sus integrantes.

Cuando se forma un equipo por primera vez -como sucede en la Facultad- y sus integrantes no se conocen, ninguno sabe cuales son las aptitudes de sus compañeros. Por ello, es importante que los componentes del equipo se conozcan bien. En este sentido, las primeras reuniones del equipo adquieren una singular importancia. En ellas, cada uno debe de manifestar a los demás cuales son sus gustos y aquellas habilidades y conocimientos en los que considera que es un experto. De este modo, se pueden ir definiendo los perfiles de cada miembro de cara a su especialización y futura distribución del trabajo.

La especialización de los equipos tiene características distintas según se trate de los primeros cursos del Grado o de los cursos superiores. En los primeros cuatrimestres, el nivel de conocimientos jurídicos de los alumnos no es muy elevado, de manera que la especialización está más circunscrita a habilidades y competencias (localización de la información, capacidad de síntesis, dominio de la informática...); por el contrario, en los cursos superiores los alumnos ya han podido profundizar en los diversos sectores del ordenamiento jurídico (Derecho civil, Derecho penal, Derecho constitucional...) y a las habilidades y competencias se añaden los conocimientos teóricos de las distintas materias. La especialización en determinadas asignaturas tiene su

importancia para algunos tipos de tareas (disertaciones, dictámenes o casos prácticos) en las que pueden entrar en juego varios sectores del ordenamiento jurídico o se requiere una visión más generalizada de un problema.

Cuando se constituye un nuevo equipo, antes de iniciar cualquier tipo de tarea, es imprescindible que sus componentes se reúnan varias veces. Estas reuniones previas tienen como objeto conocerse mejor, como hemos dicho antes, de cara a una especialización; pero también en ellas es preciso establecer las normas de compromiso, las reglas de funcionamiento del equipo y el “grado de ambición” (la nota a la que aspira cada uno de ellos). Todos y cada uno de estos aspectos deben de quedar muy claros, ya que, de lo contrario, se pueden convertir en puntos de roces y conflictos en el seno del equipo. Este es también el momento de acordar si el equipo va a funcionar con un líder o si se seguirá un modelo de autogestión (sin el reconocimiento de un líder).

Una vez que se hayan fijado los criterios y reglas básicas del *modus operandi* del equipo, éste ya se encuentra en disposición de comenzar a trabajar.

Encomendada una tarea por el profesor, el equipo tiene que reunirse para estudiar el tipo de trabajo de que se trata (caso práctico, tema de composición, disertación, dictamen, etc.) y la metodología que se debe de aplicar al mismo. Es también el momento de analizar el tema o problema objeto de la tarea a fin de que todos conozcan perfectamente el objetivo del trabajo. A continuación, tendrá lugar la asignación de las tareas individuales a realizar por cada uno de los componentes. Dicha distribución se hará de acuerdo a los principios de especialización y de división del trabajo (asignación proporcional de la carga entre todos los componentes). El reparto de tareas corresponde, si lo hay, al

líder; si se trata de un equipo autogestionado, la asignación correrá a cargo de todos los integrantes del equipo, pero conservando los criterios de especialización y división del trabajo.

En la reunión se acordarán los plazos que deben cumplir los miembros del equipo en la tarea que le ha sido encomendada a cada uno de ellos, así como el día en el que se procederá a la siguiente reunión del equipo.

No hay una norma respecto al número de reuniones: el equipo se reunirá cuantas veces lo requiera el trabajo. Los buenos equipos se reúnen con frecuencia, ya sea para hacer un seguimiento del trabajo que están realizando los componentes, ya sea para cambiar impresiones acerca de lo que están encontrándose durante el transcurso del trabajo.

A las reuniones deben de acudir todos los miembros del equipo. A este respecto, las reuniones presenciales no pueden ser sustituidas por conexiones telemáticas vía facebook, twitter o e-mail. Este tipo de recursos pueden servir para momentos concretos de enviar información o un borrador, pero en ningún caso como sustitutivos de las reuniones del equipo.

Realizadas las tareas encomendadas a cada uno de los componentes del equipo, tendrá lugar una nueva reunión en donde cada uno dará cuenta de los posibles problemas que se haya encontrado, así como el grado de consecución de respectivo trabajo. Si alguno de los miembros no ha podido cumplir el objetivo que se le había encomendado por algún tipo de razón (alguna causa de fuerza mayor, p. e. enfermedad, o porque el volumen de trabajo era excesivo para una persona) el líder, si lo hay, o el resto de los integrantes -en los grupos autogestionados- tendrá que tomar la medidas necesarias para subsanar dicha situación, pero no es aconsejable iniciar el trabajo sin haber sido recopilada y analizada la totalidad de la información. Si, por el

contrario, no ha habido imponderables y ha sido recogida toda la información de la tarea, se pueden comenzar a trabajar.

Como sabemos, cada tipo de tarea (un informe, un tema de composición, un proyecto, una disertación, un caso práctico, etc.) tiene su propia metodología de trabajo que deberá ser aplicada. Dicha metodología tiene ser dominada ya por todos los integrantes del equipo.

Un trabajo en equipo **no es una acumulación o superposición de los trabajos individuales de cada uno de sus miembros**; un trabajo en equipo es el resultado de una puesta en común, de las aportaciones individuales que integran dando lugar a un producto nuevo y diferente a los trabajos singulares de cada uno de los componentes. Por ello, es imprescindible que en esta reunión se intercambien las ideas; se acuda a la técnica del *problem solving*.

El ***problem solving*** es una técnica, como su propio nombre indica, destinada a la resolución de problemas y que es de gran utilidad para algunas tareas (proyectos, temas de composición, disertaciones, casos prácticos, etc.). Cada individuo tiene una peculiar forma de representar un problema, planificarlo, evaluarlo y supervisar el proceso de solución. Todo ello depende de una serie de factores: lo que el individuo ha aprendido con anterioridad y, por consiguiente, una memoria que le permita acceder a ese conocimiento de una manera rápida y certera; su capacidad para detectar y analizar el problema; su actitud para enfrentarse a situaciones conflictivas; la rapidez de pensamiento para resolver el problema; su estructura de pensamiento, que el permite clasificar la información esencial y desechar la superflua...

En todo problema se pueden distinguir tres partes: **los datos, las operaciones y la solución**. Los datos los obtendremos de la información que ha sido suministrada por el profesor

y/o hemos recopilado por nuestra cuenta. Las operaciones son los métodos que utilizamos para resolver el problema. La solución es el producto final resultante de la utilización de los datos con los métodos empleados.

La técnica del *problem solving* consta de varias fases:

1. *El estado de la cuestión.* La primera labor que tiene que afrontar el equipo es la de la búsqueda de los hechos; es decir, aprehender la realidad a la que nos enfrentamos. Sin embargo, la realidad puede estar integrada no sólo por los datos empíricos que podamos tener, sino también por opiniones -nuestras o de otras personas-, todos estos elementos constituyen también parte de la realidad que intentamos conocer.

2. *La delimitación del problema.* Con frecuencia los problemas jurídicos no se presentan aislados, sino que en un situación de hecho hay tras de sí cuestiones que afectan a varias instituciones e, incluso, varios sectores del ordenamiento jurídico. Por ello, es imprescindible delimitar el problema exacto o principal de la tarea que nos ha sido encomendada por el profesor. Si la cuestión es compleja es conveniente subdividir el problema en otros más pequeños y proceder a su análisis sectorial.

La delimitación de un problema depende de la capacidad del equipo para formularse preguntas. Sólo mediante interrogantes podemos llegar a delimitar el problema y hacer una formulación exacta del mismo.

3. *Formulación de una hipótesis.* Una vez que se ha formulado el enunciado exacto del problema, el equipo procederá a intercambiar sus ideas (“lluvia de ideas”). Es conveniente que todos los componentes, sin excepción, expongan sus opiniones respecto al problema; cuantas más ideas se pongan sobre la mesa más probabilidad habrá de encontrar la solución adecuada. Todas las ideas se van escribiendo y, posteriormente, ordenando. En un

segundo momento, se procederá a ir seleccionando las ideas que parezcan más válidas hasta llegar a quedarnos con las dos o tres ideas más importantes. Todos los miembros del equipo deben de participar en la elaboración de los criterios que se van a utilizar para evaluar las ideas, así como en la selección de las mismas.

Las ideas seleccionadas pueden ser modificadas, reducidas, reelaboradas cuantas veces sea preciso por parte del equipo.

4. *Encontrar la solución.* Hecha la selección, es el momento de confrontar las ideas con la formulación del problema: ¿podemos con esta idea solucionar el problema?

La idea o las ideas propuestas pasarán a ser defendidas por los autores de las mismas ante el resto del equipo mediante los argumentos que, a su entender, la convierten en válida para resolver el problema. Los otros componentes procederán a evaluar las ideas de acuerdo a los criterios establecidos.

La evaluación implica un análisis riguroso de la idea y comprobar si con ella se alcanza realmente la solución al problema. Si, finalmente, es aceptada por todos los miembros del equipo, se procederá a su aplicación a la tarea.

Finalizado el *problem solving*, el equipo seguirá el método de trabajo que requiera la tarea. Todos los integrantes podrán a disposición del equipo la información que han recabado y que se halla relacionada con el problema en cuestión y participarán en la elaboración del esquema o borrador del trabajo. Cuando todos estén de acuerdo en los términos del esquema, se comenzará la redacción del trabajo.

Para esta fase, se encargará de la redacción al quel miembro del equipo que tenga más facilidad en esta competencia. **Es recomendable que todos los componentes hagan un redacción individualizada;** no se olvide de que se trata también de adquirir la competencia de expresión escrita.

Realizada la redacción final, todos los miembros del equipo deberán leerla y, si es necesario, introducir las modificaciones precisas tanto en lo referente al fondo como a la forma. Sólo cuando todo el equipo haya dado su visto bueno, se entregará la tarea al profesor.

Si el trabajo ha de ser posteriormente presentado de forma oral ante la clase, nuevamente todos los miembros del equipo se reunirán para acordar la elaboración del texto y las imágenes de las dispositivas. Igualmente se acordará quien o quienes del equipo procederá a la exposición en público del trabajo.

4. Los conflictos en un equipo

En todos los equipos surgen problemas; unos de mayor envergadura y otros de menor calado. En la solución de los conflictos desempeña un papel fundamental la figura del líder. Si se trata de un equipo autogestionado tendrán que ser todos los integrantes del equipo quienes colaboren en la solución de la crisis.

Trabajar en equipo no resulta fácil, sobre todo cuando la constitución del equipo ha sido programada por el profesor. Sin embargo, frente a los que defienden la modalidad de la formación del equipo por parte de los propios alumnos, es preciso tener en cuenta que cuando se accede al mundo profesional (bufete, empresa) los equipos de trabajo ya suelen estar constituidos; entonces tenemos que adaptarnos a la mecánica de funcionamiento y a las personas que integran esos equipos. Aunque la primera modalidad (la de formación por los propios alumnos) garantiza una mayor empatía entre los integrantes del equipo, es necesario que los alumnos se acostumbren a trabajar en equipos formados por el profesor. Una buena medida es comenzar en los primeros cuatrimestres del Grado permitiendo que los grupos

sean formados por los propios alumnos para que, de este modo, vayan conociendo y familiarizándose con la mecánica del trabajo en equipo. A partir de segundo o tercer año, es recomendable que los equipos sean formados por el profesor de manera aleatoria o siguiendo cualquier otro criterio.

Aunque no exista una gran amistad entre los integrantes de un equipo, si desde el primer momento todos aceptan acatar las reglas de compromiso y funcionamiento, así como los valores del equipo, es probable que surjan pocos conflictos en el seno del mismo. El problema se presenta cuando se produce una quiebra o **incumplimiento de la reglas de compromiso** establecidas por el equipo (no acudir todos a las clases; no entregar las tareas que le han sido encomendadas en el plazo señalado; no acudir a la reuniones programadas del equipo; no presentarse a la exposición conjunta de la tarea que debe de realizar el equipo; no disponer a disposición del equipo toda la información que se posee; no acudir a la tutoría del equipo, etc.). Esto desencadena inmediatamente un conflicto que si no es resuelto a tiempo puede llegar a provocar la disolución del equipo.

Cuando un equipo entra en crisis, el primero que debe de intentar solucionar el problema es el líder. Sino no hay un líder reconocido, serán los mismos integrantes del equipo quienes deberán de resolver sus problemas en una reunión en la que todos, de manera sincera y clara, expongan sus opiniones y se aborde el origen del conflicto directamente. **El equipo es soberano para darse sus propias normas de compromiso y establecer sus reglas de funcionamiento.** Si el conflicto procede precisamente de un desacuerdo con las normas y las reglas por parte de alguno/s de sus integrantes, así debe de ser manifestado a todos. Es probable que una modificación de las normas sea suficiente para erradicar el conflicto.

El equipo tiene que intentar **resolver él sus problemas internos sin tener que acudir al profesor**. Es frecuente que uno o dos miembros de un equipo acudan al despacho de profesor para quejarse del resto de sus compañeros. La soberanía del equipo implica una independencia absoluta para auto-reglarse y, si llega el caso, proceder a la expulsión de uno de sus componentes. **El profesor debe de mantenerse al margen de las decisiones internas de los equipos**. Sólo cuando se produce la circunstancia extrema de la expulsión de algún miembro intervendrá para reubicar al integrante expulsado en otro equipo.

¿Cuáles son los conflictos más frecuentes? En primer lugar, tenemos el caso del alumno incumplidor: no realiza las tareas que le han sido encomendadas por el equipo; no acude a las reuniones del equipo; no participa en las discusiones del equipo; no acude a las exposiciones orales del equipo; no asiste en a las tutorías de equipo... Al principio, el incumplidor -siempre con una buena excusa en la boca- queda cubierto por el resto de sus compañeros; pero cuando su comportamiento se reitera y los demás integrantes tienen que distribuirse la carga del trabajo no realizado, dan comienzo los roces y conflictos.

Es muy importante que entre las reglas de compromiso aparezca aquella en la que se establece la posibilidad de expulsión de uno de los miembros en el caso de incumplimientos injustificados de las tareas a realizar. De este modo, todos los integrantes del grupo saben a qué atenerse en el supuesto de incumplir las normas.

En el caso del alumno incumplidor, antes de proceder a su drástica expulsión, el líder o, en su caso, el resto de los compañeros deben de advertirle para que modifique su actitud. Si reconsidera su posición, el conflicto puede considerarse resuelto; si no, el equipo procederá a su expulsión y notificará

al profesor su decisión para que obre en consecuencia e incorpore a expulsado a otro equipo. Dicha incorporación se hará siempre con la autorización del equipo implicado. En el caso que ninguno de los equipos de la clase quiera aceptar al miembro expulsado por ser conocida su actitud absentista, entonces el alumno quedará fuera de esta tarea y, por consiguiente, sin la calificación de la misma.

Otro conflicto frecuente que aparece en los equipos de trabajo es aquel que viene suscitado por la diferencia de criterios a la hora de fijar los objetivos del equipo. El problema se suscita cuando alguno/s de los miembros del equipo quieren alcanzar la máxima calificación y otro/s se contentan con el simple aprobado. Es decir, lo que se discute es el grado de implicación de algunos de los integrantes en la consecución de la tarea.

Normalmente, en estos supuestos, alguno/s de los miembros del equipo han dedicado al trabajo un considerable número de horas, mientras que otros se han limitado a aplicar la ley del mínimo esfuerzo. Los alumnos más implicados suelen acudir al profesor para denunciar esta circunstancia. Consideran que la actitud de los otros miembros puede perjudicar a su calificación final.

Este tipo de conflictos suelen producirse cuando el profesor ha formado los equipos con alumnos que tienen diferentes niveles de conocimiento con la idea de que los más formados "tiren del carro" y ayuden en el trabajo a los que se encuentran en un estadio inferior.

Una medida para prever estos conflictos puede aplicarse si en la reunión inicial del equipo se establece el nivel de ambición de sus miembros. Si las expectativas de unos y otros son muy distintas, debe de comunicarse inmediatamente al profesor para que proceda a la reestructuración de los equipos en función

de aquéllas y evitar un conflicto al que se verá avocado indefectiblemente el equipo.

Por último, en ocasiones los conflictos vienen suscitados por la falta de comunicación entre los miembros del equipo. La falta de comunicación puede estar propiciada por diversas circunstancias: mayor empatía entre algunos de los componentes del equipo quienes, inconscientemente, conducen al aislamiento de otros; timidez; malas relaciones personales...

Generalmente el alumno/s que se considera marginado acude antes al profesor para manifestarle su malestar dentro de ese equipo. En estos casos, el profesor debe de actuar como mediador y propiciar una reunión de todos los miembros del equipo para que los "marginados" manifiesten sus sentimientos antes sus compañeros. Es muy posible que la marginación no haya sido un actitud deliberada por parte de los otros miembros, con lo que a partir de ese momento se buscará una comunicación mayor y el conflicto se puede dar por concluido.

5. El líder

Todo equipo necesita para triunfar talento, trabajo y cohesión; pero también necesita de un líder. Se ha hecho referencia en numerosas ocasiones al líder de un equipo, pero ¿Cómo es un líder? ¿Estamos capacitados para desempeñar el liderazgo de un equipo? ¿Cómo se reconoce a un líder dentro del equipo?

En la vida profesional normalmente los líderes vienen impuestos porque ya tienen una amplia experiencia en desempeñar puestos directivos. Lo normal es que nos incorporemos a equipos que ya están formados y con una dilatada experiencia. En estos casos, debemos de acomodarnos al lugar que se nos ha asignado dentro del equipo por el líder. Pero no esta la situación

en la que nos encontraremos en la Facultad. En los que equipos que se organizan en las clases para realizar las tareas encomendadas por el profesor no se designa un líder. El líder, en estos casos, generalmente surge de forma espontánea. Siempre hay alguno de sus miembros que toma la iniciativa del trabajo y establece las reglas básicas de compromiso y de distribución de las tareas. Aunque existen buenos equipos autogestionados, un equipo es muy difícil que funcione sin un líder, pues de él depende en última instancia el éxito del equipo. En ocasiones, lo que le da ventaja a un equipo sobre otro es la personalidad de su líder.

Uno de los primeros signos externos de encontrarnos ante un gran líder es que todos los integrantes de su equipo ocupan el lugar más apropiado de acuerdo a su experiencia, sus aptitudes y habilidades. **El líder debe de conocer los puntos fuertes y débiles de sus miembros.** Tiene que comprender a su equipo y conseguir que trabajen juntos.

En las situaciones de **crisis interna** el líder tomará las medidas oportunas para superarla y hará crecer a sus componentes. Ayudará a los miembros más débiles entrenándolos hasta que alcancen el mismo nivel de trabajo que el de los restantes componentes. Si considera que uno de los miembros de su equipo es un elemento negativo, debe de hablar con él para analizar la situación. Cuando le haga sus observaciones, el líder debe de asumir la posibilidad de que pueden estar equivocadas, de este modo le da una oportunidad al individuo para cambiar de actitud y no desencadenará una tensión con su subordinado. Si el miembro débil no tiene actitud y/o aptitud para cumplir el objetivo del equipo, antes de que se provoque una crisis irreversible, deberá de tomar una drástica decisión. El líder no puede pasar por alto la inestabilidad creada por el miembro débil: **el líder se debe primero al equipo, después a los individuos.**

En ocasiones el líder puede comprobar que su equipo, aun teniendo talento y existiendo una buena relación entre sus miembros, no prospera adecuadamente; como si hubiera perdido momentáneamente su objetivo. El buen líder debe de saber reconducir la situación y dar un nuevo impulso, una nueva orientación. Es el momento de revisar la motivación y los objetivos; de hacer una autocrítica, de analizar el pasado, el presente y el futuro. Igualmente será preciso evaluar la estrategia y las tácticas seguidas; es el momento de revisar los recursos y la información.

El buen líder es aquel que procura **implantar la confianza y la cohesión dentro de su equipo**: anima en todo momento la consecución del objetivo común y hace ver a los miembros que sólo trabajando en equipo se puede alcanzar la meta; desarrolla la seguridad de sus integrantes mediante la convicción de que son los mejores; destaca los valores de sus miembros y trata de realizar juntos otras actividades fuera de la clase; eleva la confianza y el rendimiento de sus integrantes; sabe delegar responsabilidades; conoce el tipo de motivación que requiere cada uno; enseña las competencias y habilidades que otros no saben; siempre estén en comunicación con los miembros de su equipo... En definitiva, el buen líder piensa sólo en "mi equipo".

6. ¿Compensa trabajar en equipo?

El trabajo en equipo se fundamenta en la colaboración entre personas diferentes, circunstancia que conduce al desenvolvimiento de las habilidades personales, individuales, que les faculta para realizar trabajos con otros individuos, en este caso, otros estudiantes. El trabajo en equipo permite desarrollar las relaciones interpersonales, incorporando éstos conceptos tales como la empatía, el compañerismo y la sinergia.

El primero de ellos, la empatía entendida como una forma de procurar ver las cosas como lo ve el otro, tratando de respetar y considerar otros puntos de vista, de modo que pueda lograrse una mayor comprensión, provocará en el estudiante un mejor entendimiento con los demás compañeros, una mejora de la capacidad de escucha del otro sin emitir juicios, así como la disposición por acercarse a otras realidades y situarse en las situaciones y contextos del resto.

El fortalecimiento del compañerismo es otra de las realidades que impulsará el trabajo en equipo. La puesta en práctica del juego democrático practicado a través de la toma de decisiones por la mayoría, el consenso en la aprobación de las normas que regirá el funcionamiento del grupo, permitirán también el desarrollo de relaciones de mayor igualdad, la práctica de valores como el respeto, la generosidad, la colaboración y la cooperación. La convivencia sana y el respeto por las decisiones tomadas desde este parámetro, servirán también como estímulo para la mejora académica y personal. Y al mismo nivel la sinergia, como modo de buscar la cooperación, aprovechando al máximo las cualidades de todas las voluntades, provocaran el afianzamiento de la comunicación efectiva, real entre los estudiantes, a pesar de las diferencias, priorizando el respeto como forma de aceptación, lo que permite finalmente la puesta en práctica de la tolerancia. Quizá uno de los aspectos más importantes del trabajo en equipo sea el valor que su ejecución imprime a la comunicación, al diálogo en el que cada parte expone sus ideas, intereses e inquietudes siendo éstas consideradas por el resto a través de una escucha activa y receptiva.

Claro está que el conflicto y la solución de los problemas resueltos a través de la comunicación y la colaboración será acompañada de forma inexorable por la capacidad de integración

de todos en el mismo proceso, lo que refuerza el compromiso y la responsabilidad. Todo ello redundará en la creación de mejores ideas y resultados de calidad, aprendiendo la importancia de la información compartida como un elemento fundamental en el mejor aprendizaje, el aumento de consideración y entendimiento de las perspectivas de otros y el desarrollo de las relaciones interpersonales. Asimismo, a través del trabajo en equipo pueden claramente verificarse las virtudes y carencias individuales, así como el reconocimiento de las de otros, suministrando a los estudiantes la importancia de la capacidad crítica respecto a la valoración de las excelencias, bondades propias y ajenas. El reconocimiento de y en “el otro” es uno de los aspectos más sobresalientes y característicos de trabajo en equipo.

El role-playing (juego de roles)

1. ¿Para qué sirve un role-playing?

El *role-playing* o juego de roles, es una técnica que proporciona a los estudiantes un marco de aprendizaje interactivo por medio de una experiencia viva, la cual permite afrontar situaciones que quizá aún no están preparados para superar en la vida real y, al mismo tiempo, a experimentar con nuevas ideas y procedimientos de trabajo. A través de la presentación de una situación conflictiva, con la asunción de papeles o roles, los estudiantes pueden analizar dinámicas concretas que contienen ficciones estratégicas, contextos hipotéticos, los cuales les ayudarán a coordinar diversas perspectivas, en ocasiones antagónicas.

El desempeño de un papel o rol por parte del alumno le permite experimentar la exploración, la innovación y el ejercicio de la práctica. El juego le proporciona la oportunidad de revivir una situación problemática que, de este modo, puede llegar a asimilar mejor. Cabe destacar, por último, el valor que desde la perspectiva del tratamiento conductual se concede al *role-playing*, al permitir practicar la conducta objeto de aprendizaje las veces necesarias hasta llegar al dominio de ella. En definitiva, la identificación del alumno con el rol asignado contribuye al desarrollo de unas competencias sociales, pues al practicar y ensayar determinadas trabajos, conductas o habilidades propias de los profesionales del derecho, los estudiantes se acercan y desarrollan un

mejor conocimiento directo, una comprensión, una experiencia y una empatía hacia el trabajo desarrollado por estas personas.

Esta herramienta de aprendizaje es recomendable para los cursos superiores del Grado en los que el alumno ya ha adquirido amplios conocimientos jurídicos. Así, por ejemplo, para el Derecho mercantil se puede diseñar un juego en el que se los representantes legales de una empresa negocien con los abogados de los acreedores las condiciones del concurso. De la misma manera, la simulación se puede programar para la realización de juicios civiles, penales, laborales y administrativos, laudos arbitrales o cualquier tipo de concertación. La herramienta es igualmente aplicable a asignaturas como la Historia del Derecho, el Derecho constitucional, el Derecho fiscal y, desde luego, al Derecho matrimonial. El *role-playing* constituye, pues, un eficaz instrumento para desarrollar las competencias de capacidad de negociación, conciliación y toma de decisiones, junto a las de defensa de argumentos y resolución de problemas.

El *role-playing* tiene, además, la posibilidad de verificar el juego en alguna de sus fases dentro de una plataforma virtual, sin necesidad de la presencia física de los alumnos, aunque en algunas disciplinas no es aconsejable llevarla a cabo de esta última manera para que los alumnos desarrollen sus competencias de expresión oral y negociación entre otras. Se trata, en definitiva, de conseguir un acercamiento del alumno al contexto real de situaciones con las que se va a encontrar durante el desempeño de su vida profesional como jurista.

2. Dinámica del *role-playing*

El *role-playing* requiere una buena información y preparación del alumnado para el desarrollo de la tarea. En primer lugar,

se procede al reparto de los roles que, obviamente, está en función de la tarea que se vaya a realizar. Si se quiere proceder a la simulación de un juicio, por ejemplo, un grupo de alumnos asumirá el papel de los magistrados; a otro grupo se le encomendará el papel de acusación pública; otro grupo puede constituir el rol del o de los abogados que defienden a una parte; otro grupo puede constituir el jurado, etc.

A tal efecto es necesario formar varios grupos de trabajo -aunque se puede realizar la simulación con roles individualizados- que formarán parte del juego. Estos pueden formarse libremente por los propios alumnos o, por el contrario, es el profesor quien procede a organizar los grupos. Igualmente los roles pueden ser sorteados o elegidos por los alumnos. En este sentido el *role-playing* es una eficaz herramienta para desarrollar en trabajo en equipo. No obstante, si se van a realizar varios juegos a lo largo del curso, es aconsejable que los componentes de los grupos vayan variando de papeles y los alumnos intercambien los roles a representar.

El *role-playing* no sólo fomenta y desarrolla el trabajo en equipo, sino también incrementa la creatividad de los alumnos y su capacidad para liderar su propio aprendizaje desde la honestidad y el compromiso.

Es necesario antes de comenzar el juego que los alumnos obtengan la mayor información posible para comprender la simulación en todos sus puntos. Esta información se le suministrará a cada uno de los equipos en un dossier o puede ser, en su caso, depositada en el campus virtual. La información debe ser seleccionada cuidadosamente por el profesor, quien debe de crear y dirigir situaciones contextualizadas complejas desde las que los alumnos pueden desarrollar su capacidad de aplicación y resolución de problemas cercanos a la realidad profesional.

Una vez que la información ha sido distribuida y previamente leída por los distintos equipos, el profesor procederá en la clase a un primer análisis y discusión del problema para comprobar si los alumnos han consultado la información y han comprendido el contenido, así como las características más relevantes del problema a resolver. Hay que presumir que en los cursos anteriores del grado los alumnos ya han tenido la oportunidad de curtirse, de entrenarse metodológicamente a través de algunos casos más sencillos de resolución de problemas específicos, aunque, en estos casos, no hayan asumido ningún rol especial o característico. En esta clase se procederá también a la explicación de las reglas del juego y de dar las instrucciones claras y precisas acerca del caso mismo. Del mismo modo, queda definido el papel del árbitro en el juego que asume en el profesor.

Es preciso explicar con cuidado los pasos que se deben de seguir por cada uno de los equipos y expresar a los alumnos con seguridad las funciones que deben asumir atendiendo al rol que desempeñan. Cada equipo conocerá únicamente los documentos que en el caso real, cada uno de los operadores jurídicos (jueces, defensores, fiscales, etc.) dispondría.

A partir de este momento, la mayor parte del trabajo se realizaría sin la intervención directa del profesor en el grupo. En función del tipo de tarea diseñada (un proceso, una negociación, una entrevista con un cliente en un bufete, etc.), el juego discurrirá según sus diferentes vicisitudes.

Los alumnos, por su parte, comenzarán a desarrollar su trabajo. Lo principal, al igual que sucede en la vida profesional, es llegar a dominar el tema. En este sentido, no basta con conocer a fondo la información que ha sido suministrada por el profesor, sino que hay que profundizar en el tema en toda su amplitud, pensando en todo momento cuáles pueden los argumentos de la

parte contraria para sustentar sus pretensiones, así como las partes más débiles de nuestra posición que, sin duda, serán objeto de ataque por la parte antagónica.

El *role-playing*, como se ha dicho, se presta principalmente para la simulación de procesos con lo que el alumno no sólo se familiariza con el derecho sustantivo, sino también con la mecánica del Derecho procesal.

Ciertamente ante un proceso se pueden adoptar numerosas estrategias. Las maneras en que un abogado puede organizar y conducir la defensa de los intereses de su cliente pueden ser muy diversas. En el *role-playing* los alumnos tienen la posibilidad de aplicar su estrategia como abogados en un litigio y poder comprobar la efectividad de la misma o, en su caso, su mala elección. Por otro lado, según el tipo de proceso, el juez puede desempeñar un papel más protagonista o no, a la hora de la instrucción y la búsqueda de las pruebas. Pero en líneas generales, se puede decir la estrategia de un proceso está dominada no sólo por el juez, sino también por las partes. Todos los operadores jurídicos del proceso se hallan delimitados en último caso por el ordenamiento jurídico procesal el cual define los derechos y obligaciones de las partes, sus límites de actuación y las reglas por las que se debe regir el procedimiento.

En el juego, los alumnos que actúan como partes del proceso podrán comprender mejor el poder que tienen para delimitar la materia en litigio, para iniciar la causa, para dirigirla y para detenerla cuando quieran. Es lo que se denomina en Derecho procesal el principio de impulsión procesal, en virtud del cual las partes (el actor y el demandado) son las únicas personas que de manera exclusiva pueden impulsar las etapas que componen al proceso. Éste tiene por objeto fijar las reglas de un litigio que se ha suscitado a causa de un conflicto de intereses; el proceso, en

definitiva, pretende el reconocimiento del derecho legítimo de una de las partes. La cuestión sobre la que versa el litigio es únicamente determinada por las partes, de manera que los jueces sólo podrán pronunciarse sobre esa cuestión. Con el *role-playing* cada grupo tomará conciencia del papel que ha asumido dentro del proceso, ya sea de abogado de las partes (actor o demandado), de ministerio fiscal, de juez o, si procede, de jurado. En este sentido, el papel de profesor es fundamental para conseguir el objetivo de la tarea, suministrando materiales, indicando la pertinencia de los escritos presentados por los abogados ante el juez, supervisando la correcta redacción de los autos de los jueces o magistrados, etc. El juego debe de asemejarse lo más posible a la realidad: desde la primera visita del cliente a su abogado, hasta el auto de ejecución de la sentencia.

El *role-playing* permite a los alumnos familiarizarse con la mecánica del proceso y adentrarse en el mundo del razonamiento jurídico. En efecto, el razonamiento jurídico en el ámbito procesal se presenta como una confrontación entre el hecho y el derecho, en la medida que el juez debe de aplicar las reglas de derecho pertinentes a los hechos litigiosos. La decisión del juez sólo es admisible bajo la condición de que debe ser jurídicamente exacta y correcta, pues ella se funda en una regla de derecho.

El razonamiento del juez se funda en una serie de silogismos sucesivos que se articulan entre ellos de manera que la conclusión del primer silogismo se convierte en la premisa mayor del siguiente y así sucesivamente. El silogismo judicial está dominado por reglas jurídicas que deben ser aplicadas, por eso, las proposiciones que lo componen han de ser correctas. Una vez que un hecho ha sido establecido hay que tenerlo como verdadero; por el contrario, si no ha sido probado, aunque no se corresponda con la realidad, ese hecho es inexistente para el derecho.

Frente a la actitud del juez, que debe de descansar siempre en la apreciación objetiva de los hechos, las partes, por el contrario, centran todos sus esfuerzos en convencer al juez de la veracidad de sus respectivas tesis mediante la persuasión. Es preciso no sólo demostrar que su argumentación es la mejor fundada, sino también la inexactitud de las tesis de la otra parte. Esto no significa que la lógica de los abogados sea diferente a la del juez, pues, en definitiva, ellos tienen que proponerle al juez, de hecho y de derecho, los elementos de un fallo en el sentido de la argumentación que ellos defienden.

Por la argumentación de hecho, cada una de las partes trata de determinar los elementos de hecho propuestos para fundar sus respectivas pretensiones y que les corresponde alegar. En el caso de que sean contestados, es necesario acudir a las pruebas. Es entonces cuando el alumno comprende el valor de la prueba: sólo puede verificarse de la manera establecida por la ley. Las pruebas no establecen forzosamente la verdad de los hechos. La prueba, en la mayoría de los casos, proporciona una presunción o una probabilidad, en cuyo caso los hechos establecidos por la prueba necesitan de la interpretación del juez. Éste, una vez establecidos los hechos, se debe de limitar a aplicar la regla de derecho determinada de una manera clara y precisa mediante el silogismo al que antes nos referíamos.

A los alumnos que han adoptado el rol de jueces se les presenta entonces un dilema en relación, en primer lugar, a si la regla de derecho que deben de aplicar es la correcta; y, en segundo lugar, acerca del sentido que conviene dar a dicha regla. Es posible que para el caso en cuestión las normas sean precisas y no presenten problemas para su identificación; pero, otras veces, su aplicación no es tan clara. Aparece entonces el razonamiento por analogía, la extracción de un nuevo principio mediante de la

inducción o la deducción. Para ello los alumnos deberán de recurrir a consultar la doctrina y la jurisprudencia.

Una tarea similar corresponde a los grupos que les ha correspondido el rol de abogados de las partes, quienes tienen que argumentar en derecho sus pretensiones buscando aquellos razonamientos que respaldan sus respectivas posiciones.

Finalmente, la sentencia dictada por el juez no es otra cosa que el resultado de un razonamiento elaborado en etapas sucesivas, que va desde la constatación y apreciación de los hechos a través de las pruebas, su calificación, hasta que concluye con la sanción. Ésta es dictada como consecuencia de la confrontación que ha verificado el juez entre el hecho litigioso y el derecho que es aplicable a él.

El *role-playing* es una táctica de aprendizaje que no sólo es eficaz para la simulación de procesos, sino también para entrenar a los alumnos en técnicas de mediación y solución de conflictos así como para adiestrarlos en el trato con sus futuros clientes.

El juego de roles constituye una herramienta de aprendizaje complementaria de gran valor para el profesor con la que se fomenta la participación, la implicación y la creatividad de los alumnos y que permite, al mismo tiempo, desarrollar el trabajo en equipo.

El trabajo bajo presión

1. Trabajar bajo presión

En el mundo laboral actual se requiere en ocasiones resolver problemas o realizar algunos trabajos de forma rápida y satisfactoria aunque las circunstancias, normalmente el tiempo, sean adversas. Es frecuente que en un bufete o en una empresa sea necesario realizar un informe, un proyecto o dar las posibles soluciones para un caso en unas pocas horas. En estos supuestos, de manera individual o mediante un equipo de trabajo, es preciso hacer frente a una tarea. La capacidad de trabajar bajo presión es una cualidad que suele estar altamente valorada en cualquier ámbito del mundo profesional.

La herramienta del “trabajo bajo presión” persigue dotar a los alumnos de la capacidad de reacción ante un trabajo imprevisto, puesto sin previo aviso por el profesor, y para cuya realización dispone de poco tiempo. El contenido de este tipo de trabajos puede ser muy diverso: desde la elaboración de un mapa conceptual -cuando se trata de alumnos de los primeros semestres del Grado-, pasando por los informes, ensayos, proyectos, disertaciones orales, comentarios de sentencias o textos legales, dictámenes y, desde luego, casos prácticos.

Evidentemente, en la utilización de esta herramienta el profesor debe de ser prudente y elegir oportunamente el momento del curso en el que va a ser aplicada. Es aconsejable, además,

que la tarea verse sobre una materia o temas que, en principio, los alumnos ya dominan; de lo contrario, casi con toda seguridad, el trabajo se verá conducido al fracaso. En este mismo sentido, no es recomendable imponer este tipo de trabajo en una asignatura más allá de dos veces en un cuatrimestre. Por último, a la hora de evaluar la tarea, el profesor debe de tener en cuenta la relación cantidad de trabajo-tiempo y, lo que es más importante, la recompensa por el trabajo realizado, pues se puede llegar a una situación de insatisfacción por parte de los alumnos que indefectiblemente influirá negativamente en su rendimiento.

La realización de un trabajo bajo presión puede encomendarse de manera individual a un alumno o a un equipo que ya se encuentra formado. No es necesario señalar que la manera programar la tarea en uno y otro caso deben de ser distintas. Cuando se trata de un trabajo individual, la cantidad de materiales a revisar por el alumno tiene que ser muy bien calibrada por el profesor en función del tiempo que se le conceda para abordar la tarea. En estos casos, el profesor previamente tiene que ejecutar la tarea y calcular el tiempo que un alumno medio puede invertir en ella. Por el contrario, cuando el trabajo es encomendado a un equipo, muchas veces lo que persigue el profesor no es tanto evaluar la capacidad de reacción, como la organización del equipo para localizar, analizar y poner en conjunto toda la información requerida para resolver el problema.

2. Mecánica del trabajo bajo presión

El objeto de un trabajo bajo presión, como se ha dicho, puede ser cualquiera de las modalidades de tareas que se han venido realizando durante el curso, lo único que cambia es la variable tiempo de que dispone el alumno o el equipo para reali-

zar la tarea. Se entiende que los alumnos ya dominan la metodología de trabajo de la modalidad de la tarea encomendada. En consecuencia, el método de trabajo a seguir es el propio de cada una de estas tareas.

Generalmente la realización de un trabajo bajo presión se anuncia sin previo aviso por parte del profesor. Dicho anuncio se puede verificar, por ejemplo, al final de una clase o, simplemente, mediante el envío de un correo electrónico al alumno o al equipo en el que se le informa del tema o del problema a resolver y del tiempo de que dispone para hacerlo. Dicho tiempo está función de la cantidad de materiales que se requiere para ejecutar el trabajo. Si, por ejemplo, es necesario acudir a la biblioteca para localizar la información, obviamente dentro del tiempo concedido habrá de incluirse la horquilla temporal en la que la biblioteca se encuentra abierta. Si, por el contrario, el profesor entiende que el alumno/equipo dispone de los materiales suficientes para realizar el trabajo, porque se los ha suministrado -por ejemplo, colgándolos el campus virtual-, entonces el tiempo puede reducirse considerablemente. No existe, por consiguiente, una norma, sino que depende del criterio del profesor. No obstante, el tiempo medio recomendable para realizar un trabajo bajo presión es de un máximo de ocho horas, tanto si se hace de forma individual o en equipo. A tal efecto, para cumplir el plazo, el profesor puede exigir que el trabajo se envíe a través del campus virtual antes de una determinada hora.

Cuando se tiene que abordar la realización de un trabajo presión de manera individual es fundamental, en primer lugar, **mantener el control sobre el trabajo** en todo momento; esto quiere decir, no perder la calma ni agobiarse, sobre todo cuando es la primera vez que se aborda un trabajo de esta naturaleza. Los nervios sólo conducen al fracaso. Un trabajo bajo presión siem-

pre va a recaer sobre un tipo de tarea que conocemos y dominamos, por lo tanto ya estamos familiarizados con ella y tenemos, en principio, una estimación aproximada del tiempo que podemos invertir. En segundo lugar, es imprescindible, más que en cualquier otro tipo de tarea, **la planificación del tiempo**. Una vez que hayamos hecho una estimación del tiempo que tenemos que invertir en ejecutar el trabajo, hay que seguirlo de una manera rigurosa. Por ello, es aconsejable dejar siempre un pequeño margen temporal a cada una de las fases que hemos programado para la realización del trabajo.

El trabajo bajo presión es, sin duda, la tarea en la que se **pone más en evidencia la coordinación, especialización y alto rendimiento de un equipo**. Por consiguiente, el trabajo bajo presión permite al profesor no sólo evaluar el resultado del problema propuesto, sino también apreciar el grado de coordinación y funcionamiento interno de los equipos.

Cuando el trabajo bajo presión se encomienda a un equipo, generalmente existe una amplia información sobre el tema que el equipo tendrá que localizar, analizar, interpretar y resumir para, posteriormente, evaluar y sacar las conclusiones que conducirán a la resolución del problema. Al igual que sucede cuando el trabajo bajo presión se tiene que realizar de manera individual, es imprescindible que el equipo mantenga en todo momento el control sobre el trabajo. El **papel del líder** del equipo es fundamental de cara a la manera de abordar el problema. **El principio de división del trabajo y el de especialización juegan de manera decisiva**. El líder debe de planificar y distribuir las tareas y tiempos dentro del equipo; coordinará los trabajos y dirigirá la reunión en la que se ponen en común todos los materiales. Esta reunión tiene una singular importancia, ya que en ella se diseñará y discutirá la estructura que se le va a dar al trabajo.

Con el trabajo bajo presión es en donde mejor se puede calibrar el **nivel de confianza** que existe entre los integrantes de un equipo. Habida cuenta la limitación temporal, muchos de los materiales tienen que ser seleccionados, analizados y evaluados por uno solo de los componentes, sin que los demás puedan consultarlos y discutirlos. En definitiva, tenemos que dar por bueno el trabajo que ha realizado el compañero, con lo que ello implica: una mala selección de los materiales o una valoración equívoca de los mismos puede conducir a una solución incorrecta del problema y, en consecuencia, al fracaso del equipo.

Es muy importante **planificar bien el tiempo** del que se dispone para la tarea. Éste se debe de distribuir, al menos, en cinco partes. Una primera parte del tiempo se debe de emplear en una reunión previa de todo el equipo. En esta reunión se analizará, en primer lugar, el tema o problema propuesto por el profesor para la tarea. Es imprescindible que **todos los integrantes del equipo tengan bien claro el objeto de la tarea**; de lo contrario alguno/os de los miembros pueden perder el tiempo en recopilar materiales innecesarios o relacionados con problemas colaterales de la cuestión a resolver.

Una vez que todo el equipo haya comprendido y fijado el tema o problema de la tarea, el líder procederá a **distribuir el trabajo** entre los componentes del equipo. Dicha distribución la hará en función de las **aptitudes individuales**. El trabajo bajo presión se suele imponer a equipos que ya tienen una experiencia de trabajo en común y, por tanto, cada uno conoce las habilidades de los otros compañeros. De esta manera, la distribución de la carga de trabajo no tiene que presentar problema alguno.

Una segunda parte del tiempo es la que se debe de dedicar a la búsqueda de la información. Generalmente, salvo que los materiales hayan sido suministrados previamente por el profesor,

esta parte requerirá el mayor tiempo de la tarea, máxime si es preciso acudir a buscar información en la biblioteca.

La tercera parte del tiempo se empleará en la selección, análisis y valoración de la información recopilada por cada uno de los miembros del equipo. En función del volumen de la información, a esta tercera parte habrá que dedicarle más o menos tiempo. La capacidad de síntesis y el razonamiento crítico entran en juego en esta fase en la que cada uno de los alumnos tendrá que preparar un informe elaborado con los materiales consultados.

Durante la cuarta fase habrá que poner en común toda la información recopilada y elaborar un esquema para el desarrollo del trabajo. En la confección del borrador o **esquema** deben de **colaborar todos los integrantes** ya que cada uno de ellos puede tener información distinta que, al mismo tiempo, es complementaria. Es frecuente que las cuestiones más importantes del un tema sean tratadas por todos los autores consultados para la tarea; pero en función del grado de especialización del material que se ha recopilado, se encontrarán aspectos diferentes. En este sentido, en un manual, por ejemplo, se contienen los puntos esenciales de un tema; por el contrario, en un artículo de una revista especializada, el tema en cuestión es abordado con mayor profundidad. Y algo análogo sucede si se consulta la jurisprudencia. Por todo ello es fundamental que en la elaboración del esquema del trabajo estén presentes y participen todos los miembros del equipo. **Un trabajo en equipo no es la yuxtaposición de las aportaciones individuales** de cada uno de los integrantes; el trabajo en equipo se construye con todos los materiales recopilados dando lugar a un producto nuevo, distinto del trabajo que se haya podido hacer individualmente.

Elaborado el esquema y consensuado por todo el equipo, es el momento de comenzar a rellenar cada uno de los pun-

tos con la información conseguida. No puede quedar ningún epígrafe del esquema vacío y sin contestación.

Si en lugar de elaborar un tema, un proyecto o un dictamen, el trabajo bajo presión consiste en la resolución de un caso práctico, entonces durante esta cuarta fase **los miembros del equipo discutirán acerca del o de los problemas** que en caso encierra. Cada uno dará su opinión acerca del caso y de las posibles formas de abordar el problema con sus soluciones. Recuérdesse que para una buena resolución de un caso práctico no sólo hay que consultar la legislación, sino también la doctrina y la jurisprudencia. Estas tareas, teniendo en cuenta el tiempo limitado, se tienen que distribuir entre los diferentes integrantes del equipo. Ciertamente, lo ideal sería que todo el equipo pudiera hacer un análisis de toda la información (legislación, manuales, artículos de revistas, jurisprudencia...), pero en esta clase de tareas no es factible, con lo que cada integrante aportará una perspectiva del caso diferentes pero a la postre complementaria.

Una vez que se haya llegado a un acuerdo acerca del modo de enfocar el caso y la solución que se quiere dar al mismo en función de toda la información recopilada, se procederá a pasar a la última fase.

La quinta fase, ya sea el objeto de la tarea un tema, un proyecto, un dictamen o un caso práctico, se empleará para la redacción de la tarea. Una vez más, teniendo en cuenta la escasez del tiempo, habría que encomendar la redacción a aquel integrante que destaque en la competencia de la expresión escrita. Esto no significa que el resto del equipo se inhiba y de por finalizada su participación en la tarea. Por el contrario, **todos los integrantes deben de estar presentes en el momento de la redacción**, cuidando que el razonamiento jurídico sea expuesto de manera clara y lógica; que la información sea aprovechada e

interpretada de manera correcta y que las conclusiones contestan correctamente a las premisas planteadas.

Finalizada la redacción, todos deben de leer individualmente el trabajo por si ha quedado alguna cuestión sin esclarecer. Un último debate puede ser fructífero. Sólo cuando la totalidad del equipo esté plenamente de acuerdo en todos y cada uno de los puntos, se procederá a entregar o, en su caso, enviar al profesor la tarea.

Orientación bibliográfica

- Arellano, J. y Santoyo, M., *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*, Madrid 2009.
- Bonnet, D., *L'essentiel de la méthodologie juridique*, París 2006.
- Carmona, R., *Cómo se comenta un texto fílmico*, Madrid, 1991.
- Grua, F., *Méthode de études de Droit: conseils sur la dissertation et le commentaire*, París 2006.
- Gómez García, J. A., *El Derecho a través de los géneros cinematográficos*, Valencia, 2008, pp. 9-11.
- González García, F. M^a., *El mapa conceptual y el diagrama en UVE. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*, Madrid 2008.
- González Meneses, M., *Cómo hacer dictámenes. Ensayo sobre la formación del jurista*, Madrid 2007.
- Hegland, K.F., *Introduction to the Study and Practice of Law*, Saint Paul (Minnesota), 2008.
- Laffond, J. C. y Chicharro Merayo, M^a. C., “La representación cinematográfica: una aproximación al análisis socio-histórico”, en *Ámbitos. Revista Andaluza de Comunicación*, nº 11-12, Primer y Segundo Semestre de 2004, pp. 427-450.
- Levi, E.H., *An introduction to legal reasoning*, Chicago 1949.
- López Hernández, Á., “El análisis cronológico-secuencial del documento fílmico”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*, nº 26, 2003, pp. 261-294.
- Mazeaud, H., *Méthodes de travail. Deug Droit*, París 2001.

- Meulier, J., *Conseils et méthodes pour commencer son droit*, Paris 1997.
- Pansier, F.-J., *Methodologie du droit*, 4^a ed. Paris 2005.
- - - - *Préparer et réussir ses examens de droit*, Paris 2010.
- Sánchez Noriega, J. L., *Historia del Cine. Teoría y género cinematográficos, fotografía y televisión*, Madrid, 2002, pp. 97-110.
- Sériaux, A., *Le commentaire de textes juridiques. Lois et règlements*, Paris 1997.
- Shapo, H.S., Walter, M.R. y Fajans. E., *Writing and Analysis in the Law*, Nueva York, 2008.
- Smith, A.T.H., *Glanville Willians: Learning the Law*, 14^a ed. Londres, 2010.
- VV.AA., *Understanding Law School*, Newark-San Francisco-Charlottesville, 2004.
- VV.AA. *Legal Skills*, Londres, 2011.
- Witker, J., *Metodología de la enseñanza del Derecho*, México 2008.

Índice

Aprender Derecho.....	5
Los mapas conceptuales.....	13
El informe o resumen.....	23
El ensayo.....	35
El proyecto.....	43
El tema de composición.....	53
La disertación jurídica.....	61
El comentario de texto.....	73
El comentario de sentencias.....	109
El comentario de películas.....	123
El caso práctico y la consulta profesional.....	143
El dictamen.....	163
Las presentaciones.....	181
El trabajo en equipo.....	191
El role-playing (juego de roles).....	217
El trabajo bajo presión.....	225
Orientación bibliográfica.....	233
Índice.....	235

NOTAS

NOTAS

NOTAS

NOTAS

NOTAS

NOTAS